


---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**KAMILE DE OLIVEIRA IZIDORO**

**OS USOS DA LITERATURA INFANTIL COMO  
INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO:  
Uma Revisão Sistemática da Literatura na Área  
da Educação**



Rio Claro - SP  
2024

KAMILE DE OLIVEIRA IZIDORO

**OS USOS DA LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE  
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LITERATURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Correr

Coorientadora: M.<sup>a</sup> Giovanna Souza Picolo

Rio Claro - SP  
2024

198u

Izidoro, Kamile de Oliveira

Os usos da literatura infantil como instrumento de inclusão na educação : uma revisão sistemática da literatura na área da educação / Kamile de Oliveira Izidoro. -- Rio Claro, 2024

62 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Rinaldo Correr

Coorientadora: Giovanna Souza Picolo

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência. 3. Literatura Infantil. I. Título.

KAMILE DE OLIVEIRA IZIDORO

**OS USOS DA LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE  
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LITERATURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rinaldo Correr

Prof. Dr. César Donizete Pereira Leite

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelin Louise P. R. Tebaldi

Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)

*Dedico este trabalho aos meus pais. Vocês foram a minha fonte de força e inspiração, e cada conquista que alcanço é, em grande parte, fruto dos sacrifícios que fizeram por mim. Agradeço profundamente por estarem presentes em cada passo desta jornada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido pai, Herculano, agradeço o apoio, a confiança e o crédito que a mim foram conferidos por toda a trajetória de minha existência, sem limites ou reservas, buscando sempre aplainar meu caminho.

À minha mãe Karine, que me concedeu o direito à vida e confiou em mim dando a oportunidade de concretizar e encerrar mais uma caminhada da minha vida. Se não fosse ela, meu interesse nesta área talvez nunca tivesse vindo a florescer.

Às minhas amigas que conheci durante a graduação, a quem devo muito da motivação para me formar, porque sem elas certamente eu não teria vivido muitas das alegrias que tive durante essa trajetória.

À minha coorientadora Giovanna, pela dedicação e por me incentivar a fazer as melhores escolhas.

Ao meu orientador Rinaldo por acreditar na minha pesquisa.

E a todos que contribuíram de alguma forma na realização deste trabalho; agradecendo a alguns, entendo que estou agradecendo a todos que fizeram parte dele comigo.

"Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite" (Nelly Novaes Coelho, 2000, p. 15).

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os usos de livros de Literatura Infantil, no contexto de possíveis abordagens para promover a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, partindo da condição de personagens literários identificados nas obras selecionadas. As obras escolhidas foram do acervo complementar de alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento disponibilizado às escolas públicas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2012. Os títulos são para o trabalho com a alfabetização dos alunos do 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental. A abordagem dada à pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo revisão bibliográfica. Com base na metodologia de Análise de Conteúdo, a investigação busca apontar o que os livros dispõem de uma perspectiva inclusiva, que respeita as diferenças e valoriza as potencialidades das pessoas com deficiência. Os resultados apontam para o fato de que as obras de Literatura Infantil analisadas podem adotar uma importante funcionalidade no que tange à construção de valores inclusivos no âmbito da Educação, a partir da concepção de outros sentidos às circunstâncias preconceituosas, partindo das próprias experiências relacionadas à valorização das particularidades.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Deficiência; Literatura Infantil.

## **ABSTRACT**

The present work aims to understand the uses of Children's Literature books, in the context of possible approaches to promote the inclusion of people with disabilities in the school environment, based on the condition of literary characters identified in the selected works. The works chosen were from the complementary collection of literacy in the different areas of knowledge made available to public schools in the context of the National Pact for Literacy at the Right in 2012. The titles are for work with literacy for students from 1st to 3rd grade years of Elementary School. The approach given to the research is qualitative in nature and of the bibliographic review type. Based on the Content Analysis methodology, the investigation seeks to point out what books have from an inclusive perspective, which respects differences and values the potential of people with disabilities. The results point to the fact that the Children's Literature works analyzed can adopt an important functionality with regard to the construction of inclusive values within the scope of Education, based on the conception of other meanings to prejudiced circumstances, based on their own experiences related to valorization of the particularities.

**Keywords:** Inclusive Education; Deficiency; Children's Literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sofia e o professor Braille Coruja.....	54
Figura 2 – Sofia no rio .....	55
Figura 2 – Téo e Flor sentindo os sons .....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Protocolo de inclusão dos artigos escolhidos para a revisão bibliográfica.....	37
Quadro 2 – Síntese das discussões abordadas nas obras de Literatura Infantil encontradas no acervo PNAIC (2012).....	43

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 A Literatura Infantil.....</b>	<b>14</b>
<i>1.1.1 Breve contexto histórico da Literatura infantil.....</i>	<i>19</i>
<b>1.2 A constituição do Imaginário Infantil nas obras de Literatura</b>	<b>23</b>
<b>Infantil.....</b>	<b>23</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Educação Inclusiva.....</b>	<b>27</b>
<i>2.1.1 Inclusão e deficiência: Breve histórico sobre os marcos legais.....</i>	<i>27</i>
<b>2.2 A Literatura infantil como eixo fomentador dos valores</b>	<b>31</b>
<b>inclusivos.....</b>	<b>31</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>36</b>
<b>4 LITERATURA INCLUSIVA: PERSONAGENS E NARRATIVAS.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Análise das obras do acervo PNAIC (2012).....</b>	<b>48</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a Educação Inclusiva tem ocupado considerável espaço nos debates político-educacionais, e neles, estão presentes as demandas socioeducativas dos alunos, resultantes de características singulares dos sujeitos presentes neste ambiente. De acordo com as pesquisas de Jesus e Effgen (2012), a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, têm desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Logo, o conceito de Educação Inclusiva apresentado por Mantoan (2003), constitui-se como um paradigma atual de Educação no Brasil e no mundo, pois “[...] questiona não somente as políticas e a organização da Educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (p. 16).

Equivocadamente, pressupõe-se pelas noções disseminadas por meio do senso-comum que a inclusão se trata somente como a prática de inserir pessoas com deficiência nas escolas. No entanto, tal modelo educacional defende o direito de educação para todos, acoplando neste conjunto as singularidades individuais de cada educando. Em suma, trabalhar dentro do modelo de Educação Inclusiva está para além de abordar as questões relacionadas à deficiência, trata-se de reconhecer a existência de diferenças e, com elas, as desigualdades de oportunidades que precisam ser corrigidas, considerando que, uma vez legitimadas podem alimentar o preconceito e sofrimento. Assim, as práticas inclusivas devem estar fundamentadas em um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, a inclusão escolar é um processo que possibilita que todos os alunos participem da aprendizagem de acordo com suas necessidades e particularidades, de forma que todos possam conviver de maneira respeitosa em espaços coletivos. Para que isso aconteça, faz-se necessário que as práticas pedagógicas das escolas passem por uma reorganização, visando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, fazendo com que as diferenças sejam discutidas de forma crítica e responsável para promover a inclusão dos sujeitos advindos de grupos marginalizados e excluídos historicamente.

No contexto do debate sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, a literatura é entendida como um importante veículo de comunicação e denúncia a favor dos valores inclusivos. Para tanto, este trabalho buscou se lançar nesta perspectiva, com a intenção de contribuir para a promoção de reflexões sobre a utilização das obras de Literatura Infantil como estratégia de inclusão. As autoras Souza e Silva (2022) tecem o seguinte comentário a respeito das propriedades inclusivas deste artefato,

A literatura infantil é muito importante no processo de inclusão, pois ela permite à criança sentir emoções, viver conflitos, ter consciência de seus limites, respeitar e aceitar o diferente, pois ao mesmo tempo que ela tem contato com o mundo fictício, poderá refletir sobre os acontecimentos, problemas e formas de resolver as situações, quando se depararem no mundo real com essas circunstâncias (p. 8).

Sob esse viés, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura existente na área na Educação, para que se possa analisar os usos da Literatura Infantil, especificamente para promover a Educação Inclusiva acerca dos alunos portadores de deficiência. Desse modo, o presente trabalho compreende noções a respeito desta literatura no que tange a inclusão educacional. Portanto, as ações na escola e os usos da literatura poderiam, nessa perspectiva, serem planejados com esse fim, com métodos, materiais e formas de ensino-aprendizagem que promovam o acolhimento destes alunos.

De acordo com Braunstein *et al* (2023), “A literatura retrata a cultura de modo fictício ou real, portanto, toda história contém traços de um contexto, ideologias e valores sociais” (p. 2). Assim, os livros podem ser instrumentos potentes pelos quais os educandos possam aprender sobre si mesmos, outras pessoas e o mundo ao seu redor. Conforme observado por Coelho (2000), a depender de seu conteúdo, os livros podem promover a conscientização sobre diferenças e semelhanças individuais, a aceitação de si e dos outros, além de fornecer informações que contribuem para a desconstrução de preconceitos baseados em percepções distorcidas e estereótipos sobre as diferenças.

O procedimento metodológico foi fundamentado na revisão literária, abordando o método de pesquisa de natureza qualitativa em seu desenvolvimento, baseando-se na revisão de artigos coletados nos bancos das bibliotecas eletrônicas SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Periódico CAPES, além da leitura de livros e monografias de autores considerados relevantes no campo das produções acerca da

referida temática. Nesta pesquisa utilizou-se os descritores: literatura infantil, inclusão, educação inclusiva e diferenças.

Quanto à organização, o processo metodológico do trabalho foi realizado em três etapas, a saber: no primeiro momento, a revisão literária, com enfoque em artigos da área de Educação que abordam a relação entre Inclusão e Literatura Infantil; no segundo momento, um mapeamento das características dos livros de Literatura Infantil do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, que tratam do tema da inclusão de personagens com deficiência e singularidades; e, por fim, no terceiro momento, foram estabelecidas relações descritivas tratando das potencialidades das obras de Literatura Infantil coletadas e seus valores como ferramentas fomentadoras da inclusão com base nos artigos encontrados nas plataformas eletrônicas.

## 1. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO

### 1.1 A Literatura Infantil

De acordo com Coelho (2000), a literatura é uma forma de linguagem específica, que tal como toda linguagem, expressa e comunica uma determinada experiência humana. Portanto, a ideia que se quer passar por meio dos textos de literatura está diretamente relacionada ao contexto social, cultural e político da época na qual foi produzida. Assim, a literatura pode ser definida como “[...] um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política” (COELHO, 2000, p. 28). Nesse processo, não se pode deixar de considerar os aspectos temporais, espaciais, linguísticos e poéticos.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a literatura possibilita entender a criança como indivíduo pertencente a um grupo social, e com isso, viver, por meio da leitura dos livros, experiências sociais e culturais presentes no cotidiano, com o fato da inclusão. Sendo assim, a Literatura Infantil veio adquirindo, no decorrer dos anos, uma conotação de relevância como ferramenta na formação e desenvolvimento das crianças, considerando que o hábito da leitura influencia de forma significativa e ativa os mais distintos aspectos da educação, como a afetividade, a criatividade, a sensibilidade, a compreensão e o respeito ao outro. Conforme Lima *et al* (2016),

A literatura infantil vem se destacando como uma forma eficaz de debater a inclusão, pois durante o processo imaginativo, a criança tem a oportunidade de criar de forma prazerosa e de experimentar sensações e sentimentos que revelam sua visão sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre suas atitudes. Pensando assim, utilizamos a literatura infantil como ponte para compreensão sobre a temática inclusão e elaboramos uma sequência didática que proporcionou uma reflexão sobre o preconceito existente dentro das escolas, possibilitando assim, uma mudança de pensamento e, sobretudo, de atitude para com as crianças com deficiência (p. 3).

Nessa lógica, entende-se que a Literatura Infantil compõe um eixo importante da cultura de um povo, além de ser um instrumento pedagógico que deve ser amplamente utilizada como agente modificador e incentivador do processo de construção e desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento como um todo. A literatura, respeitando as fases do desenvolvimento das crianças e suas peculiaridades, possibilita o prazer da leitura e, simultaneamente, permite o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, proporcionando ao leitor o

desenvolvimento de habilidades para além da escrita. Desse modo, Coelho (2000) sustenta que,

[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (p. 27).

Todavia, é necessário ter ciência de que o ato de ler o mundo não poder ser entendido como sendo um “dom” inato, pois, se assim fosse, o fazer pedagógico se limitaria a colocar informações diante do intelecto espontaneamente desenvolvido do educando. Nem, tampouco, como algo que o indivíduo constrói por si mesmo, pois diante desta condição os educadores estariam em posição apenas em oferecer ao aluno o objeto de conhecimento para que ele tirasse suas conclusões pessoais. Não se trata também de uma corriqueira mudança comportamental, porque então a função do docente seria a de unicamente organizar um hábil programa baseado em estímulos e respostas.

Deste modo, as fases evolutivas da inteligência são iguais para todos os indivíduos; todavia, as idades correspondentes a cada uma podem diferir de acordo com as particularidades da criança e do meio no qual ela está inserida (COELHO, 2000). Com relação à função da literatura como elemento capaz de interferir na formação do aluno, Fernandes e Oliveira (2013), argumentam que “A literatura é um meio fecundo para expandir nossos pensamentos, sentimentos, concepções e atitudes” (p. 8). Assim, a formação bem-sucedida da identidade do leitor crítico depende de um processo de sensibilização da criança para com a leitura, o que envolve a atividade de orientá-las na construção de suas próprias percepções.

Nessa perspectiva, o ato da leitura e a formação do leitor competente há muito tempo deixou de ser compreendido somente como a decifração e aquisição de um código escrito, expandindo-se para outros domínios para além do texto verbal, acarretando o conceito de leitura crítica. A respeito disso, Silva (2009) declara que a leitura crítica busca “[...] tentar descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões” (p. 24). Logo, este é um nível de leitura que não se atinge de imediato, pois requer um percurso mais extenso por parte do leitor.

Esse tipo de leitura coloca a criança diante de novos conhecimentos e amplia sua perspectiva crítica. No entanto, para que o indivíduo seja capaz de assimilar este tipo de leitura, é preciso que ele esteja disponível para realizar novas aprendizagens,

recorrer às suas bagagens culturais, estar disposto a ouvir e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões sobre o que foi lido. Tendo isso em vista, na escola, o professor deve atuar como um guia, conduzindo seus alunos adiante no percurso do leitor ávido e consciente. Para Fernandes e Oliveira (2013),

A literatura infantil constitui, sobretudo, comunicação. Ela é material que facilita a relação entre os sujeitos da comunicação, autor e leitor. Se não houver esta interação entre estes elementos, corre-se o risco de não ser efetivado o mecanismo de transmissão do conhecimento/informação que se pretende compartilhar (p. 2).

Em consonância com os autores, a leitura reflexiva em torno da Literatura Infantil liberta o leitor de um processo de formação alienador. Pautas de extrema relevância social como, por exemplo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência, podem ser debatidas por meio da problematização de ricas narrativas ou dos versos de um poema. Porém, como lembra Cróchik (2012), sempre tendo em vista que esta discussão deve conceber o preconceito como uma construção histórica num meio social, e diante disso “A formação não deve se restringir à reprodução da sociedade existente, deve proporcionar a crítica desta sociedade com o fito de alterá-la, tornando-a justa, igualitária, propícia à liberdade” (p. 41). Por isso, a trajetória percorrida pelo leitor irá refletir sua crescente competência crítica. No entanto, nesse percurso o leitor adentra em diversas etapas.

Para Silva (2009), o leitor percorre seis etapas, a saber: pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente; leitor competente e leitor crítico. Para isso, o professor, ao selecionar os livros a serem lidos, precisa levar esses aspectos em consideração. Conforme a autora, o pré-leitor encontra-se na fase de apenas ouvir as leituras feitas por um leitor experiente. O leitor iniciante consegue ler texto um curto (uma adivinha, por exemplo) sem ajuda de um leitor experiente. Já o leitor em processo “[...] lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção da narrativa ou ao uso da linguagem” (SILVA, 2009, p. 25).

Porém, o leitor fluente é capaz de ler textos mais extensos e complexos, como por exemplo, o enredo de uma narrativa. Já o leitor competente, é, além de capacitado a ler textos de maior complexidade, capaz de reconhecer artifícios em sua construção, bem como de tecer relações com outras leituras. O fim do percurso da formação do leitor culmina com o surgimento do leitor crítico, capaz de ler com total autonomia, “[...] identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecer relações entre o texto

lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão” (SILVA, 2009, p. 25).

O leitor crítico também é capacitado à emissão de juízos críticos sobre o texto lido. Logo, desde o ingresso na educação básica, as crianças precisam ser entusiasmadas à essa trajetória leitora. Tendo em vista as perspectivas inclusivas almeçadas por meio do artifício da Literatura Infantil, Moia et al (2023) dizem o seguinte,

A literatura, nesse contexto, é um recurso para mudanças de representações sociais relacionadas com as diferenças, pois a sensibilidade poética, no campo do estético, proporcionam a humanização na recepção do texto literário, emergindo assim a literatura [...] como função humanizadora (p. 97).

Sendo assim, a consciência, a inteligência e a sensibilidade precisam ser compreendidas como uma possibilidade de desenvolvimento no contexto da Literatura Infantil desde a Educação Infantil. Se idealizadas dessa maneira, poderão servir como diretrizes para o educador em sua prática pedagógica. Para tanto, a literatura expande o conhecimento e propicia na criança a competência de desenvolver a capacidade do discurso. Para os autores Souza *et al* (2022), este meio especificamente é capaz de proporcionar às crianças uma ampla visão acerca da realidade, o que permite que possam refletir sobre os fatos, situações e problemáticas de seu meio, além de permitir que pensem acerca de soluções para determinadas situações.

Por conseguinte, pode-se dizer que a Literatura Infantil contribui com a formação de pessoas conscientes e críticas, capazes de argumentar e que, sobretudo, tenham a capacidade de aproveitar-se acerca do seu conhecimento pessoal para construir e criar distintos saberes. Este artifício proporciona além do prazer, possibilidades de desenvolvimento para a criatividade, a imaginação e, sobretudo, para a criticidade (COELHO, 2000). E é neste contexto primordial que se insere o educando com deficiência, enquanto indivíduo pensante e com necessidade de ser compreendido e estimulado.

Assim sendo, há uma necessidade em despertar nas crianças uma empatia pela literatura, uma ânsia de conhecimento, e, sobretudo incentivar o respeito pela diversidade. A utilização da Literatura Infantil como forma de refletir sobre as possibilidades e de se potencializar o ensino, além de ser uma atividade prazerosa, traz significativas experiências ao desenvolvimento cognitivo. Abramovich (2004) recorda em seu texto,

Mas, sobretudo, o assunto tem que ser importante, mobilizador, verdadeiro para o autor, para que o trate de modo inteiro, digno... Senão vira uma grande bobagem, pois o preconceito surge nas entrelinhas, a não convicção do escritor se flagra num parágrafo ou capítulo inteiro, se desmente pela boca duma personagem, se percebe o mal-estar do autor... Quer dizer, abordou um tema contemporâneo, mas de modo antigo, mofado, boboca... Se violentou e não esclareceu nenhum leitor (p. 19).

Pensando na Literatura Infantil como um veículo cultural que pauta sua potencialidade em que a lê, ou seja, no leitor, Coelho (2000) diz que este artefato contém sua essência na natureza do seu leitor ou receptor, que neste caso tem como público-alvo a criança. Logo, devido à natureza que costuma ser associada ao ser infantil, a expressão da Literatura Infantil,

[...] sugere, vulgarmente de imediato, a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (COELHO, 2000, p. 28).

Tal perspectiva apresentada pela autora, leva a reflexão a respeito de como o texto literário infantil tem sido abordado a partir de uma ótica reducionista. Por vezes, as obras literárias infantis acabam por ser reduzidas ao seu valor artístico. No entanto, este estudo parte da perspectiva que defende o texto literário como recurso válido e eficiente para formar leitores críticos. Assim, a literatura infantil pode fomentar a discussão sobre temas relacionados à inclusão Escolar, pois, de acordo com Lima *et al* (2016), a Literatura Infantil é um instrumento capaz de promover reflexões e contribuir para que as pessoas com deficiência possam sentir-se acolhidas nos espaços escolares, além de formar cidadãos mais críticos e corresponsáveis pelo processo de inclusão. Bessa (2022), salienta que por meio do emprego inclusivo dessas obras no contexto educativo,

[...] é possível promover diversas atividades interdisciplinares em perspectiva dialógica, de forma que a leitura deixe de ser uma mera distração para se tornar um instrumento de enriquecimento pessoal e intelectual, contribuindo com a construção de uma personalidade cidadã, mais justa, inclusiva, que pode fazer as crianças refletirem sobre aspectos sociais da sociedade na qual se possa viver com mais equidade (p. 107).

### 1.1.1 Breve contexto histórico da Literatura infantil

Em meio a modernidade do século XVIII, surge um novo conceito de criança e infância. De acordo com as autoras Buendgens e Carvalho (2016), esse novo ser

infantil passa a ser o centro da vida familiar, sendo-lhe idealizado um espaço cercado por um sistema de cuidados e controle. Confere-se, portanto, que a Literatura Infantil surgiu juntamente com a preocupação em dar a criança e à sua infância uma ênfase e um repertório cultural maior. Neste contexto, as crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniatura como ocorria na Idade Média (COELHO, 2000) e desenvolve-se um sentimento de infância para com elas, com características próprias e, deste modo, com uma literatura própria. Sendo que, com relação às fábulas e aos contos de fadas, estabelecem-se condições para “uma codificação e um controle do imaginário infantil”, que é concebido por cláusulas e ideais no horizonte do surgimento do mundo burguês, que esses textos justamente acabam por difundir, confirmar e valorizar (BUENDGENS, CARVALHO, 2016).

Simultaneamente ao surgimento da concepção do ser infantil, carente de um universo favorável e adequado à sua estadia, constituiu-se uma tendência em oferecer uma formação moral, ética e preparatória para a vivência em sociedade para as crianças. E por muito tempo, este foi o objetivo do ensino literário para esta faixa etária: a aprendizagem da moral, dos princípios e dos valores (SOUZA *et al*, 2022). O seguinte apontamento dos autores corrobora com esta ideia,

Logo no começo de sua criação e comercialização, os livros de literatura infantil eram escritos apenas com o caráter educacional. Alguns professores, por exemplo, planejavam suas aulas tomando o texto literário como objeto de ensino e aprendizagem. Contudo, a leitura de histórias literárias era para o ensino do que é “certo” e “errado”, “moral” e “imoral”, além dos aspectos linguísticos e composicionais mais evidentes de cada texto literário estudado. Disso, concluímos que a Literatura Infantil era “pretexto” para o ensino de conteúdos, valores e comportamentos sociais aceitáveis, uma vez que seu engajamento pedagógico e literário não era explorado satisfatoriamente (SOUZA *et al*, 2022, p. 105).

Nesse contexto, a Literatura Infantil foi organizada para atender a necessidade dessa nova educação, que visava a construção do homem ideal civilizado. Souza *et al* (2022), descrevem a instrumentalização da Literatura Infantil neste período da seguinte maneira,

Essa condição se estendeu até meados do século XX, quando a Literatura Infantil ainda identificava, a partir de suas concepções, os mecanismos que possibilitavam aos adultos moldarem as crianças de acordo com a leitura de mundo realizada por eles e não pelas crianças (p. 105).

Apenas no decorrer do século XIX, passou a se desenvolver lentamente uma reformulação na metodologia da escrita literária infantil, bem como de seus objetivos,

que passaram a conceber a criança como um ser único, vulnerável e de vivências culturais próprias, e que, portanto, necessita ter contato com produções que se dediquem a atender as suas demandas. Conseqüentemente, as produções literárias voltadas à criança passaram a considerar as especificidades desse público, buscando proporcionar e colaborar com o seu desenvolvimento (COELHO, 2000).

Essa tendência acabou levando a Literatura Infantil a evitar, por muito tempo, a faceta desagradável da sociedade, censurando em seus títulos tanto questões sociais, tais como conflitos de classes e a luta racial, quanto questões de âmbito existencial, ao omitir discussões envolvendo problemas familiares, a temática da morte e outros (BUENDGENS, CARVALHO, 2016). Por esse aspecto, muitas produções deste cunho caem no paradigma do didatismo, que punge constantemente as obras voltadas para o público infantil. Tal como dito pelas autoras Buendgens e Carvalho (20016), afirma-se a seriedade de que tais temáticas sejam enfaticamente abordadas nas narrativas infantis para que sirvam de gatilho ao leitor, a fim de provocar o desenvolvimento de ações que as superem, almejando que seja atenuada a perspectiva protecionista dos adultos no vislumbre de tais entraves sociais.

No entanto, embora a natureza do seu caráter formador esteja presente desde sua origem, a Literatura Infantil quando concretizada em sua função transformadora e crítica, torna-se um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente (BUENDGENS, CARVALHO, 2016). Nesse sentido, quando a Literatura Infantil se relaciona com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso à realidade, na medida em que facilita o reconhecimento de experiências, pelo conhecimento de história, e a expansão de seu domínio linguístico de acordo com Lajolo e Zilberman (2022). Portanto, ao realizar-se em sua função artística, “[...] a Literatura Infantil pode proporcionar ao seu destinatário uma concepção de mundo crítica e autônoma [...]” (BUENDGENS, CARVALHO, 2016, p. 594).

Um marco histórico na Literatura Infantil foi o ano de 1894, em que ocorreu o lançamento pela “Livraria Quaresma”, dos “Contos da Carochinha”, obra de Figueiredo Pimentel com as famosas histórias dos irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen (LAJOLO, ZILBERMAN, 2022). A referida publicação foi considerada como um projeto pioneiro na Literatura Infantil na prática editorial moderna. Ademais, vale ressaltar que está é uma obra infantil desvinculada do contexto escolar.

Tal como ocorreu com a Literatura Infantil na Europa, no Brasil a literatura para crianças também foi utilizada para a formação cidadã, como veículo divulgador de valores ideológicos e moralizantes (SOUZA *et al*, 2022). Buendgens e Carvalho (2016), falam brevemente a respeito das origens da natureza formativa da Literatura Infantil no Brasil, realizando o apontamento de que “Com o desenvolvimento das cidades, era necessário transformar uma sociedade rural em urbana e a escola teve papel fundamental na consolidação do projeto de um Brasil moderno” (p. 593). Outro ponto relevante no contexto histórico da Literatura Infantil brasileira é que antes de se publicar “Os Contos da Carochinha”, Carlos Jansen, um educador brasileiro, traduzia e adaptava clássicos europeus para a Literatura Infantil brasileira (LAJOLO, ZILBERMAN, 2022).

Posteriormente, no século XX, a maior parte das produções brasileiras continuaram sendo traduções e adaptações de publicações estrangeiras e em sua maioria europeias. Porém, já havia sido despertada uma necessidade de promover uma literatura direcionada para a representatividade das singularidades do cenário nacional e com escopo educativo. Segundo Lajolo e Zilberman (2022), um dos maiores defensores deste conceito foi Olavo Bilac, que publicou em 1904 o livro “Poesias Infantis”, entre outras obras que posteriormente direcionou ao público infantil.

As abordagens na literatura para crianças são variadas e dependem da época em que os textos foram escritos. Portanto, há uma relação temática com a história política e social do país em que a obra foi lançada. Bessa (2022), afirma que com a chegada da contemporaneidade a Literatura Infantil assume outro caráter,

Diferentemente da literatura de séculos passados que estimulava disciplina, rigidez e obediência a normas e costumes, a literatura infantil contemporânea muda sua configuração, instigando na criança um comportamento curioso, irreverente e autônomo (p. 196).

No Brasil por exemplo, Souza e Rodrigues (2021) retratam que os primeiros escritos para a infância foram concebidos dentre o fim do século XIX e início do século XX e tiveram como tema “[...] o ufanismo e a criança ideal: recatada, quieta e educada” (p.121). Depois disso, Monteiro Lobato (1882–1948) inseriu temáticas mais próximas da infância, colocando as personagens infantis no cerne de seus textos (SOUZA *et al*, 2022). Neste período, ocorreu o seguinte movimento em torno da Literatura Infantil,

A partir dessa década, esse tipo específico de literatura sofreu uma virada temática e começou a se sustentar em novos paradigmas da educação: a valorização da criatividade, da independência e da

emoção infantil, o chamado, pensamento crítico [...] (SOUZA *et al*, 2022, p. 105).

Monteiro Lobato, autor de “Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo”, escreveu uma obra responsável por superar diferentes barreiras em um cenário de escassez literária voltada ao público infantil no âmbito nacional, tornando-se uma referência por este feito. Este mesmo autor, no ano de 1921, publicou “Narizinho Arrebitado”, que teve seus exemplares de sua publicação distribuídos em escolas públicas de São Paulo. A partir deste momento, a Literatura Infantil da época apoiou-se fortemente na ideia de que as obras deste cunho não deveriam ter um caráter rigorosamente educativo e moralizador, mas sim uma natureza capaz de seduzir o imaginário e proporcionar o encantamento do leitor (SOUZA *et al*, 2022). Assim sendo, a criança é concebida de outra maneira como público-alvo desta literatura,

Essa mudança no mercado editorial, também impacta no modo como valores são pensados e encenados nesses textos. Em uma perspectiva menos disciplinadora, os autores passam a enxergar a criança como ser ativo que lida com os problemas do cotidiano e que amplia sua visão de mundo (BESSA, 2022, p. 196).

Na década de 1930, surgiram outros relevantes autores neste âmbito, tais como Cecília Meireles e Viriato Correia. Ambos trouxeram importantes obras para o público infantil, dando início a um período promissor no quesito das produções infantis essencialmente brasileiras (LAJOLO, ZILBERMAN, 2022). É importante salientar que a Literatura Infantil brasileira desta época valorizava muito o folclore e a cultura nacional, numa nítida expressão dos ideais modernistas. Lajolo e Zilberman (2022) relatam que em meados dos anos 1940, a produção de literatura voltada às crianças tornou-se mais intensa. Tanto as editoras quanto os autores adequaram-se a proposta de aperfeiçoar a produções destas obras incessantemente.

Já na década de 1960, a Literatura Infantil investiu nas possibilidades que lhe eram conferidas à sua condição emancipadora, tornando-se um potencial veículo para discutir questões políticas. É neste período que se destacam escritores como Mário Quintana, Clarice Lispector e Vinícius de Moraes. Na década de 70, o destaque vem para Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

Atualmente, existe uma grande gama de livros infantis sobre qualquer assunto. Souza e Rodrigues (2021) citam este momento como sendo uma realidade do mercado editorial oposta àquela que se fez dominante anteriormente. Em outros termos, livros que articulam temas como a morte, os entraves raciais e de gênero, os

sentimentos e outros assuntos considerados e polêmicos tem obtido maior veiculação no mercado. Para Souza e Rodrigues (2021), ao explorarem esse eixo temático, a Literatura Infantil aproveita-se dos contextos do cotidiano, possibilitando que as crianças se vejam na narrativa ao associarem suas experiências ao enredo, instrumentalizando seu conhecimento prévio e ampliando as possibilidades de compreensão e significação de mundo, dos outros e de si mesmas.

Enfim, vê-se que atualmente as dimensões que a Literatura Infantil atingiu se tornaram mais amplas, abarcando temas necessários à formação humana e cidadã, como: valorização das diferenças, inclusão de crianças com deficiências, conflitos familiares, sociais e até mesmo do âmbito político. Nesse contexto, a Literatura Infantil se tornou “a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano” (COELHO, 2000, p. 10).

## **1.2 A constituição do Imaginário Infantil nas obras de Literatura Infantil**

O desenvolvimento do imaginário na formação da criança é de extrema relevância para a articulação de valores inclusivos. Nesse sentido, Coelho (2000), diz que a leitura de contos infantis não só propicia a imaginação e a sensibilidade das crianças, mas acarreta o surgimento de novas possibilidades inerentes a cada sujeito, possibilidades estas que ela não conseguiria descobrir por si própria, colaborando para o enriquecimento da sua humanidade, senso crítico e intelecto.

Para entender como o indivíduo se apropria dos elementos da cultura, tornando-os mecanismos importantes para operar no mundo em que vive, é preciso intuir o processo de desenvolvimento psicológico da criança. Deste modo, o psicólogo Lev Semionovich Vigotski (2009) afirma que este processo é de natureza cultural, na qual o indivíduo irá apropriar-se, de acordo com as suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens ao mundo, a fim de transpor a condição de ser biológico, tornando-se humano. Em síntese, o desenvolvimento cultural, mais do que inserir a criança na cultura, irá inserir a cultura na criança para assim torná-la um ser cultural.

No processo de apropriação da cultura, Vigotski (2009) designa como fatores fundamentais os processos inerentes de imaginação e criação. A respeito da imaginação, Vigotski (2009) propõe,

[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”. Tendo a imaginação sua origem no acúmulo de experiências da criança, podemos afirmar que a literatura infantil tem papel fundamental na transmissão desses conhecimentos, pois aumenta a quantidade de elementos da realidade à disposição da criança, ampliando suas experiências. Com isso, a [...] imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (p. 25).

Tendo em vista a funcionalidade da imaginação nos comportamentos humanos e as implicações da Literatura Infantil neste processo, constata-se que tais propriedades ampliam as possibilidades de ação da criança, pois a imaginação lhe permite acessar e assimilar novas experiências históricas e sociais que irão compor a própria atividade (BESSA, 2022). A codependência entre experiência e imaginação pode ser compreendida pelas colocações de Vigotski (2009), que afirma a existência de “[...] uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se, no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (p. 25).

Para além das experiências prévias, as emoções também compreendem um importante desempenho na relação entre a atividade de imaginação e o fato. O caráter emocional pode manifestar-se por meio de sentimentos e emoções que tendem a se concretizar em imagens fantasiosas, permeando determinado sentimento. Conforme indica Vigotski (2009), “[...] as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” e “[...] propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento” (p. 26).

Ao ponderar a respeito da influência de uma obra literária sobre os sentimentos de uma criança, percebe-se a importância que os conteúdos presentes nos livros infantis podem ter para sua vivência e ações. Para tanto, o preconceito ou situações que o expressem, ao serem retratados nos livros infantis, permitem à criança vivenciar e pressentir tais eventos, antes mesmo que eles ocorram na realidade (FERNANDES, OLIVEIRA, 2013). No caso dos contos de fadas, observa-se que há um favorecimento considerável em fazer com que a criança aprenda a lidar com conflitos e com a realidade nem sempre deleitosa. Conforme Bettelheim (2009),

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à

multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (p.20).

A partir de uma sociedade complexa, conclui-se que a escola se constituiu como um lugar privilegiado de difusão às crianças da cultura acumulada no decorrer da história. Por conseguinte, esta instituição adquiriu uma extraordinária responsabilidade quanto à formação do ser humano sensível, enquanto mediadora das questões entre a vida cotidiana e não-cotidiana. Ou seja, o âmbito escolar realiza em muitos momentos a comunicação dos conhecimentos acerca da linguagem, dos instrumentos e dos costumes e aqueles referentes às ciências, à filosofia, à arte, à política e à moral. Bessa (2022), aponta que as peculiaridades do processo educativo envolvendo a Literatura Infantil,

É nesse sentido que a prática escolar, como resultado de um trabalho cultural com o texto literário, pode dialogar com aspectos da vida real e envolver a criança nesse processo dialógico de construção de sentidos (p. 109).

De acordo com essa perspectiva, percebe-se que as relações dialógicas são condições indispensáveis da linguagem, pois são relações produtoras de sentido. A partir delas, portanto, os sujeitos (interlocutores) da interação verbal e comunicativa produzem sentido para os enunciados (vozes) encontrados nos diversos textos, fato que o filósofo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) nomeou de dialogismo. Logo, se deduz que a produção do significado se dá sempre de forma dialógica, pois,

[...] no estudo da linguagem, as relações existentes entre enunciado e realidade, entre o enunciado e o locutor (autor) devem ser estudadas; deve-se ter em conta essas relações de sentido que se instauram entre as diferentes instâncias da palavra no jogo da interação (BAKHTIN, 2011, *apud* SOUZA, 2022, p. 105).

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LITERATURA INFANTIL**

### **2.1 Educação Inclusiva**

Quando se pensa no direito à Educação, a Constituição Federal de 1988 no art. 206, parágrafo I estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Posterior as definições da Constituição Federal, a União formula o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que explicitam que compete aos municípios garantir a materialização e as devidas condições do acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Ambos os documentos dispõem de uma concepção contemporânea sobre a infância e a adolescência centrada na noção de direitos. Diante disso, afirma-se que a criança e o estudante da Educação Inclusiva têm direito ao acesso, à permanência e às aprendizagens dentro da instituição de ensino.

Quando se fala sobre o ato da inclusão da pessoa com deficiência, é necessário revisitar a maneira como a pessoa com deficiência era concebida durante a Idade Média: um período marcado por muitas mortes e perseguições às pessoas que nasceram com alguma atipicidade. Estas crenças perpetuaram-se durante longos períodos, considerando que mesmo séculos depois, indivíduos que possuíam alguma deficiência ainda eram aprisionados em celas, asilos, hospícios, calabouços e hospitais, para serem retiradas do convívio social (CRÓCHIK, 2012). E num trajeto de tortura e sofrimento, é histórica a dor e discriminação passada por estas pessoas ao longo dos tempos.

Assim, entende-se que a jornada destes sujeitos sempre foi marcada por exclusões, abandono e maus tratos. De acordo com Cróchik (2012), o final do século XX trouxe grandes mudanças, e muitos conflitos quanto à Educação Especial. Nesta época surgiu de forma arrastada, porém, de fato, a prática da inclusão social, ainda que concebida como um processo conturbado. No Brasil, o atendimento a pessoas com necessidades especiais iniciou somente no século XIX, devido ao interesse de alguns educadores, como acontecia na Europa e nos Estados Unidos. Porém, este movimento se fortaleceu apenas no final do século XX. Entretanto, vale ressaltar os princípios ideológicos da Educação Inclusiva vêm sendo ampliados desde o século XVIII por Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) e Friedrich Wilhelm Froebel (1782

– 1852), quando estes declararam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CRÓCHIK, 2012).

No entanto, o conceito aqui discutido é o da Educação Inclusiva, e, portanto, é preciso conhecer do que se trata este ideal, que segundo Cróchik (2012), pode ser concebido da seguinte forma “A educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares” (p. 39). Como dito pelo autor, o conceito abrange não apenas os indivíduos deficientes e neurodivergentes, mas também aqueles que pertencem a minorias ou grupos marginalizados, a quem também se confere o direito de acessar e permanecer nos centros de ensino.

Destarte, as deliberações em torno do preconceito e das diferenças estão cada vez mais hodiernas, tanto na esfera acadêmica quanto nos espaços escolares. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2009), infere-se que o preconceito é uma produção humana, edificada nas relações sociais e tendo como parâmetro os meios desiguais de produção da vida. Tendo sido concebido como um processo histórico, defende-se que é imprescindível abordá-lo sob a ótica que leia o homem como sendo um sujeito histórico que se compõe em seu meio social e que, para tanto, altera o mundo ao mesmo tempo em que se altera a si mesmo.

Para Mantoan (2003), a prática da inclusão “[...] é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas” (p. 18). Portanto, todos os sujeitos que constituem o meio da instituição escolar precisam se unir para eliminar deste espaço social qualquer tipo ou possibilidade de exclusão. Contudo, a escola possui uma estrutura que prioriza a formalidade e a racionalidade, o que fomenta a criação de barreiras para que as pessoas com deficiência sejam incluídas. Isso se dá por conta de um currículo engessado e da extensa burocracia oriunda do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, propor a inclusão Escolar como forma de inclusão social requer romper com diversos paradigmas estabelecidos pela educação formal. Conforme Mantoan (2003), “[...] a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo” (p. 12).

Ou seja, é necessário gerar um processo educacional que valorize as potencialidades dos estudantes, ao invés de meticulosamente pontuar suas limitações. Pois, colocar as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular apenas para que a lei seja cumprida sem oferecer as devidas condições para que ocorra a inclusão deste indivíduo no ambiente, por exemplo, é uma atitude intolerável.

Nesse contexto, o âmbito educacional moderno está desenvolvendo uma preocupação maior para estruturar-se a fim de atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Assim, faz-se uma análise reflexiva a respeito destas transformações de natureza inclusiva que tem permeado as relações existentes entre as pessoas com necessidades especiais e a sociedade, considerando a sua inserção dentro do ambiente escolar de forma a ser respeitada, preservada e, sobretudo, ter sua capacidade cognitiva motivada. Sobre isso, Cróchik (2012) reitera que “Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência” (p. 41).

Com a intensificação do processo de democratização, o âmbito escolar agiu no sentido de possibilitar a permanência e o aprendizado para grupos marginalizados. Por exemplo, na década de 1990 ocorreram densas transformações responsáveis por comover o cenário da Educação de surdos no Brasil (PINTO, NUNES, 2019). De acordo com a autora, grupos organizados mobilizaram-se para adquirir, legalmente, o acesso ao conhecimento escolar mediado pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isto é, a LIBRAS nos diversos espaços sociais, inclusive a escola, tornou-se uma bandeira de luta ao respeito e à sua condição linguística diferenciada.

A oficialização da Libras e as lutas envolvidas nessa conquista, foram marcos legais dos direitos das pessoas surdas. Portanto, é possível dizer que essas ações se consolidam como sendo o resultado de um processo de inclusão social (PINTO, NUNES, 2019). Em síntese, os parâmetros atingidos pelo movimento que representaram os interesses das pessoas com deficiência ilustram como o caminho da Inclusão escolar foi/é árduo.

Ainda nos parâmetros da discussão da Educação Inclusiva, faz-se necessário discutir a respeito das pessoas com Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento (Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Rett, Transtorno de

Déficit de Atenção com Hiperatividade etc.). Esses indivíduos também estão presentes nas diversas esferas sociais, inclusive na escola. Ademais, é primordial ponderar a respeito de que a inclusão educacional e social destes sujeitos requer considerar os severos déficits ocasionados pelos transtornos, que muitas vezes envolvem o desenvolvimento neuropsicomotor, a aprendizagem e a sociabilidade.

No caso de inclusão Escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, a comunidade escolar precisa compreender melhor as condutas típicas desse indivíduo. Pode-se mencionar entre condutas comportamentais comuns a esse transtorno, a ausência ou atraso de linguagem, fator que precisa ser considerado. Para Carneiro (2020), a pessoa com TEA geralmente,

[...] não aponta para os objetos e utiliza o adulto como ferramenta para buscar ou mostrar algo. Também, não se reconhece pelo nome e como sujeito, usando assim a fala na terceira pessoa. Não se interessa em interagir com outras crianças, brincar de faz de conta ou de construir com objetos, apenas ocupa-se em organizá-los (p. 23).

Entretanto, esses comportamentos podem variar de acordo com o indivíduo. Faz-se mister é que os educadores fiquem atentos para essas condutas, pois entender o TEA é primordial no processo de inclusão desse sujeito. Para tanto, Vigotski (1997) esclarece que, assim como as crianças típicas demonstram particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo ocorre com a criança deficiente que se desenvolve de um modo peculiar, necessitando de caminhos alternativos e recursos especiais. Logo, a Educação Inclusiva precisa promover experiências que invistam no desenvolvimento cultural da criança, acarretando sua efetiva participação nos diferentes espaços e deveres cotidianos.

Outra deficiência que requer atenção no processo de inclusão Escolar é a Deficiência Visual (DV). Entre as deficiências declaradas no Brasil, a mais recorrente foi a visual, atingindo 3,5% da população (IBGE, 2010). Nesse contexto, muitas crianças ingressam na escola com algum problema relacionado à visão, no entanto, as instituições educacionais, de um modo geral, não estão preparadas para trabalhar com esta questão. Para Moia *et al* (2023), a sociedade e a escola carecem de rever seu ponto de vista a fim gerar condições para que o educando portador de DV desfrute de suas aprendizagens neste meio, visando propiciar ao aluno uma educação de qualidade por meio do contato com a Literatura Infantil, por exemplo.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Educação Inclusiva é considerada uma saída para que o âmbito educacional possa ampliar sua função formadora por todos que a constituem (MANTOAN, 2003). Logo, caso isso não seja possível, a exclusão escolar e social permanecerá dentro e fora da escola regular, pois a segregação manifesta-se de diversas formas e nas mais diversas esferas políticas e sociais.

### *2.1.1 Inclusão e deficiência: Breve histórico sobre os marcos legais*

Há na história de pessoas com deficiência um extenso trajeto para que a sociedade as respeite e as inclua efetivamente nos diversos contextos sociais, políticos e educacionais. A inclusão é compreendida por Mantoan (2003) como uma transformação, um movimento de ruptura para com os paradigmas educacionais, de natureza social e política, que vem defender o direito de todos os indivíduos a participarem de forma crítica, na sociedade em que estão imersos. Simultaneamente, sustenta também o direito de todos os alunos consolidarem as suas potencialidades, bem como o exercício de sua cidadania, por meio de uma educação de excelência.

De tal modo, o conceito apresentado defende a universalização dos direitos humanos, fato que é parâmetro norteador de políticas públicas. Nesta seção, estão expostas algumas ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal estabelece a igualdade como direito: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Em meio aos princípios do âmbito educacional, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola está explicitado no artigo 206, Inciso I (BRASIL, 1988). Já o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência é citado no artigo 208, Inciso III, como obrigação do Estado e deve ser efetivado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Em 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 65, o artigo 227 recebeu outra nova redação, mantendo o combate à discriminação e a promoção da igualdade como um dever de todos. Nesse mesmo artigo, dentre suas cláusulas, consta,

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2010, Emenda Constitucional nº 65, Art. 227).

De acordo com Souza e Rodrigues (2021), internacionalmente também surgiram movimentos de combate à exclusão social e aos altos índices de analfabetismo. Seguindo as diretrizes, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram realizadas conferências e convenções, a partir das quais foram publicados importantes documentos que abordam as pautas inclusivas, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em 1994 e a Convenção da Guatemala, realizada em 1999.

As autoras Souza e Rodrigues (2021), ainda complementam que na data de dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que versa, no Capítulo V, sobre a Educação especial, entendendo este fato como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58). Interpreta-se que tais declarações pressupõe o princípio da valorização e o reconhecimento das potencialidades e singularidades do sujeito com deficiência, ainda que muito mais em termos legais do que na viabilização concreta das condições de acesso e permanência daqueles que necessitavam/necessitam de atendimento especializado e diferenciado (SOUZA, RODRIGUES, 2021). No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assume o objetivo de,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, decreto nº 6.571).

Em consonância com a lógica da inclusão, em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), no qual há 20 metas e estratégias, voltadas para melhoria da qualidade da educação, as quais fazem referência também ao ato de inclusão dos indivíduos da Educação especial,

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, PNE 2014/2024, p. 11).

Já em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, Lei nº 13.146), que toma como base, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de excelência em todos os graus de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade.

É possível averiguar por meio das colocações que houve alterações na legislação, além de um considerável aumento na publicação de leis para a Educação Inclusiva. De acordo com Souza e Rodrigues (2021), pode-se reafirmar que as declarações e relatórios internacionais foram e são extremamente importantes no processo de fortalecimento, pois visa a garantia dos direitos das pessoas com deficiências e o combate ao preconceito e à discriminação. Considerando as aplicações da Literatura Infantil como instrumento de promoção dos valores inclusivos, as autoras confirmam que,

Esses mesmos direitos devem ser expressos em livros literários destinados às crianças, se partirmos do pressuposto de que a literatura forma o sujeito para respeitar as diferenças e compreendê-las. Dessa maneira, é importante verificarmos como tais personagens são representadas na literatura para crianças e jovens (SOUZA, RODRIGUES, 2021, p. 125).

## **2.2 A Literatura infantil como eixo fomentador dos valores inclusivos**

O Brasil, por meio da LDBEN (BRASIL, 1996), reconhece a diversidade no contexto escolar e, na busca de se fomentar a construção de uma sociedade inclusiva, estabelece que as escolas devam atuar com competência pedagógica e flexibilidade no processo de ensino, além de estratégias diferenciadas que venham a atender as peculiaridades dos alunos. Nesse contexto, é evidente a contribuição da Literatura Infantil para a formação de leitores conscientes de sua realidade e que valorizem e compreenda as particularidades de cada indivíduo, pois tal veículo possibilita o

contato da criança com o livro, despertando a curiosidade e o imaginário. De acordo com Moia *et al* (2023), a contação e a leitura de histórias,

[...] é um importante recurso para se trabalhar diversos elementos no processo de ensino, incluindo a formação de leitores, pois auxilia na construção dos significados das palavras, enriquecendo o vocabulário, uma vez que segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir no universo de valores, costumes e comportamento de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu (p. 95).

Porém, as recentes experimentações no âmbito escolar demandam a busca de uma ressignificação da forma de se utilizar a Literatura Infantil para fins inclusivos. A Literatura Infantil como um todo, viabiliza muito mais do que apenas a dimensão da escrita. Ela aborda a percepção do outro, a sensibilidade, o desenvolvimento da capacidade de argumentar e a consciência crítica, trazida pelas informações na obra e o conhecimento ali presente. Como apresenta Coelho (2000),

Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (p. 16).

Destarte, optar por uma prática que envolva o trabalho com Literatura Infantil é de extraordinário valor para o trabalho no âmbito escolar inclusivo, pois estimula a fantasia através do lúdico, acarretando um ensino e aprendizagem significativo pois, fazer com que as crianças tenham contato com obras infantis é o passo inicial para inserir o indivíduo na leitura, mesmo que a criança “não saiba ler” (MOIA *et al*, 2023). As autoras Pinto e Nunes (2019) reforçam tal argumento dizendo que,

Neste cenário, destacamos a importância do professor do Ensino Fundamental ler histórias aos seus alunos. Ademais, a leitura de histórias configura-se em um dos elementos fundamentais para o início do letramento das crianças, instituindo-se em um dos objetivos para toda a Educação Infantil. Sendo assim, o trabalho com leitura e interpretação de histórias favorece o desenvolvimento cognitivo e biopsicossocial, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem, já que os discentes [...] podem sentir e vivenciar os conteúdos atitudinais debatendo/reconhecendo as regras do mundo dos adultos, conhecendo para depois comportar-se adequadamente às determinações sociais cotidianas de cada grupo em que eles se firmam (p. 4).

No que diz respeito ao tema da inclusão proporcionada pela literatura, Fernandes e Oliveira (2013) ressaltam que o tema da inclusão, na literatura infantil, é representado através do conhecimento da realidade, da verdade, da desconstrução de estereótipos, da busca pela identidade individual, da superação das dificuldades e

a aceitação dos problemas de uma forma natural. A Literatura Infantil auxilia no desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo da criança. Coelho (2000) evidencia “a literatura infantil como agente formador, por excelência” (p. 18).

Portanto, as dimensões que a Literatura Infantil abrange tornam-se muito amplas, abarcando temas necessários à formação humana e cidadã dos alunos. Além disso, Souza *et al* (2022) consideram que dentre as composições artísticas, a Literatura é uma das mais eloquentes devido à amplitude de seus recursos expressivos. Para Coelho (2000), “Este meio não só pode dar longevidade às ações humanas, como pode materializar àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora” (p. 4).

Abramovich (2004) salienta que quando a criança usa o seu imaginário, ela mesma desenvolve sua criatividade para trabalhar suas atitudes. Em outros termos, é no confronto com o mundo imaginário que a criança começa a imaginar como se posicionaria diante de uma determinada situação,

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos (ABRAMOVICH, 2004, p. 81).

Abramovich (2004) fala também que,

Ainda que por meio de uma única história a criança tem a capacidade de descobrir outros lugares, tempos, jeitos de ser e de agir, conhece novas regras, adota posturas antes desconhecidas e desenvolve a ética. Ela ainda vê o mundo sob outra ótica, além de aventurar-se pelos caminhos que englobam história, filosofia, política, psicologia, antropologia, direito, sem sequer conhecer esses nomes e sem perceber que no momento da leitura aconteceu uma aula (p. 98).

Relembrem as autoras Carvalho e Ferreira (2023), que é através do contato literário intermediado pela exploração e manuseio de diferentes tipos de livros, que as crianças com e sem deficiência têm a possibilidade de conhecer as diversas formas de leitura sobre o mundo. Logo, quanto maior as possibilidades de intercâmbio à literatura maior será sua troca de vivências e mais amplo será seu desenvolvimento. Coelho (2000) relembra que, ao sugerir outras formas de pensar o diálogo com a diferença e estimular o desenvolvimento de consciência crítica em seus leitores, este veículo se configura- da seguinte maneira,

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de

observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade-em-transformação que é a sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (p.151).

Todavia, a formação da criatividade pela prática da literatura inclusiva será determinada pelos métodos selecionados pelo educador para se trabalhar, e então produzindo a cada etapa superada o desenvolvimento cognitivo do educando, esta consciência começa a superar-se de maneira efetiva. Não obstante, ajustamentos podem ser necessários para que a literatura colabore para a aprendizagem da criança com deficiência e para que este tenha contato e uma experiência com a leitura e contação, possibilitando também o desenvolvimento linguístico. Concluem Carvalho e Ferreira (2023) que,

A literatura possui importante influência na maneira em que as crianças notam o mundo em sua grandeza, para adiante de sua percepção. Desta forma a literatura infantil e a inclusão são importantes e indissociáveis (p. 1267).

Conclui-se que, tal meio pode ser o cerne da perpetuação de valores inclusivos, úteis a construção de uma educação que simpatize com a inclusão, pois ao operar utilizando propriedades fornecidas pela fantasia e imaginação, o sujeito socializa formas que permitem a compreensão dos problemas, realizando a experiência como ponto de partida para o conhecimento consciente e a adoção de uma atitude que capte e valorize as particularidades. De tal modo, como apontam Silva *et al* (2017), a escolha em trabalhar com Literatura Infantil que aborde em seu conteúdo as deficiências e as atipicidades de cada indivíduo, propicia o enriquecimento do fazer pedagógico, tendo em vista que,

[...] a apropriação da cultura através de diferentes recursos é necessária para conhecer e entender as limitações dos indivíduos, assim como o modo que se constituem e contribuem para a formação da cultura em que estão inseridos, cultura esta que, por sua vez, os modificam e por eles é modificada (SILVA *et al*, 2017, p. 9).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A tipologia da abordagem dada à pesquisa é qualitativa e do tipo revisão bibliográfica (MINAYO, 2009). Primeiramente, foi realizada uma revisão sistemática de artigos que contemplam a pauta da Educação Inclusiva na Literatura Infantil por meio das plataformas SciELO e o Periódico CAPES, tendo em vista que segundo Guerra e Moura (2021) esta metodologia,

[...] desempenha um papel fundamental na realização de pesquisas educacionais, proporcionando uma base sólida de conhecimento teórico, identificando lacunas na literatura, embasando as argumentações de forma consistente, economizando tempo e recursos, e mantendo o pesquisador atualizado (p. 603).

Os artigos foram selecionados com base na leitura dos resumos, na tentativa de obter materiais que estejam alinhados com o objetivo da pesquisa. Ao todo, durante o mês de março de 2024, foram recolhidos treze artigos para a fundamentação deste trabalho. No entanto, é necessário pontuar uma limitação relacionada ao fato de que poucos artigos sobre o tema foram localizados no levantamento bibliográfico inicial. Diante disso, foi preciso alterar os filtros cogitados anteriormente, aumentando o período de busca de dez para quinze anos (janeiro de 2009 a março de 2024) em ambas as plataformas, para que a pesquisa obtivesse o embasamento teórico necessário para sua qualificação, contando com a exposição de informações relevantes e atualizadas, fortalecendo a argumentação. Em seguida, os textos foram fichados em formato de citação e organizados numa tabela a fim de evidenciar os dados obtidos. Logo, foi possível separar, organizar e guardar dados importantes, mesmo que tenham sido encontrados em momentos distintos. O intuito desta organização foi viabilizar consultas posteriores com rapidez e segurança, bastando para isso o exame das fichas avulsas.

Este estudo de revisão sistemática de literatura foi realizado mediante uma busca eletrônica de artigos indexados nas bases eletrônicas de dados SciELO e Periódico CAPES. Como descritores, foram pesquisadas na base de dados Periódico CAPES as palavras-chave presentes no título das publicações: literatura infantil AND inclusão AND diferenças. Foram incluídos, para fins de análise neste estudo, os artigos publicados nos últimos quinze anos. Todas os descritores deveriam estar contidos nos títulos, a fim de encontrar obras que de fato abordassem conclusivamente o tema. Ademais, em ambas as plataformas todas as publicações

selecionadas estavam sob o filtro de língua portuguesa, a fim de viabilizar a leitura e o acesso à informação.

Na base SciELO foram utilizadas as palavras: literatura infantil AND inclusão AND educação inclusiva AND diferenças para pesquisar o resumo dos artigos. Novamente, todos os descritores deveriam estar contidos nos títulos. Tal como na plataforma CAPES, foram selecionados apenas os artigos publicados nos últimos quinze anos. Ou seja, o trabalho compreende artigos publicados no período de janeiro de 2009 a abril de 2024. Além do período de publicação, foi estabelecido como critério de inclusão o acesso ao artigo completo de forma gratuita. Foram definidos como critérios de exclusão: artigos duplicados, dissertações, capítulos de livro, artigos de revisão e artigos que não apresentassem em seu desenvolvimento uma análise sobre a temática da Literatura Infantil no contexto da inclusão de indivíduos atípicos no núcleo educacional.

Em ambas as plataformas, o período de busca utilizado para a filtragem de artigos foi o mesmo (janeiro de 2009 a abril de 2024). Na comparação dos resultados, em caso de divergência, buscou-se o consenso. Foram encontradas na base do Periódico CAPES, 21 textos potencialmente relevantes. Considerando os critérios de inclusão, foram removidas 12 publicações: 11 por não tratarem de assuntos pertinentes ao estudo e uma por não ter acesso gratuito. Dessa forma, foram obtidos nove artigos para análise. Na base de dados SciELO, foram encontradas 6 publicações ao total na filtragem, mas considerando os critérios de inclusão foram retiradas 2 publicações: uma por não tratar da Literatura Infantil no contexto exclusivo e uma por já ter sido selecionada na plataforma CAPES. Dessa forma, foram selecionados quatro artigos para análise. Portanto, para esta revisão sistemática foram selecionadas 13 publicações ao todo, que foram lidas na íntegra.

Os artigos foram analisados com relação à autoria, ao ano de publicação, base de dados, objetivos, processo metodológico, delineamento da pesquisa e principais resultados. Considerando tais pontualidades, os artigos foram agrupados num quadro elencando elementos referentes à sua caracterização.

**Quadro 1** – Protocolo de inclusão dos artigos escolhidos para a revisão bibliográfica

Autor/ano	Base de dados	Objetivos	Metodologia	Delineamento	Resultado
-----------	---------------	-----------	-------------	--------------	-----------

BESSA, 2022	CAPES	Discutir a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, e observar de que forma essa literatura pode ser usada para construção de saberes inclusivos.	Análise qualitativa de dois livros infantis.	Revisão da literatura de natureza qualitativa.	A pesquisa concluiu que a literatura infantil pode ser um ponto de partida valioso para a imaginação de valores inclusivos, visando uma convivência sadia entre os sujeitos.
CARNEIRO, 2020	CAPES	Discutir sobre a possível utilização da Literatura Infantil, como aliada na inclusão com Transtorno Espectro Autista (TEA).	Revisão bibliográfica qualitativa de autores do campo da Literatura Infantil e Inclusão.	Revisão da literatura de natureza qualitativa.	A autora concluiu que trabalhar o respeito ao próximo por meio da Literatura Infantil é possível fazer com que a criança autista esteja acolhida em classe comum.
CARVALHO e FERREIRA, 2023	CAPES	Discutir obras de literatura infantil que podem auxiliar as ações educativas para inclusão tendo como intermédio pesquisas que estão sendo realizadas no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.	Análise qualitativa de livros infantis.	Revisão da literatura de natureza qualitativa.	Como conclusão, as autoras indicam que os livros apresentados têm como intuito principal, evitar retratar a dor ou tornar a visão de vítima, buscando indicar a potencialidade das ações de cada pessoa com deficiência com o foco na superação e na valorização de diversidade.

DESTERRO <i>et al</i> , 2023	CAPES	Relatar a experiência de criação de projeto literário de autoria própria, abordando a temática do protagonismo de indivíduos com necessidades especiais na literatura infantil.	Método projetual, de estrutura aberta com possibilidade de incluir ou retirar determinadas etapas, moldando-se de acordo com a diretriz evolutiva do projeto via exploração do processo criativo.	Pesquisa qualitativa projetual de estrutura aberta.	Conclui-se que a criação de livros infantis para crianças com necessidades especiais é um passo importante para criar uma sociedade mais inclusiva. A literatura infantil que atende a estas necessidades não só expande as oportunidades de desenvolvimento das crianças, mas também promove a compreensão e a aceitação.
MOIA <i>et al</i> , 2023	CAPES	Abordar a importância da literatura feita para crianças para a inclusão de alunos com deficiência visual.	Revisão bibliográfica à luz de autores tidos como relevantes para a pesquisa como Maria e Valente (2013), Preto (2009), Vygotsky (2019).	Revisão de literatura na abordagem qualitativa.	A literatura infantil, a partir da contação de histórias, é um recurso metodológico significativo para ser usado em sala de aula nas aulas de educação infantil sob a perspectiva da inclusão do aluno com deficiência visual.
PINTO e NUNES, 2019	CAPES	Divulgar através da literatura infantil possibilidades de facilitar o desenvolvimento de interpretação e compreensão de textos pelos sujeitos que possuem deficiência auditiva.	Tendência bilíngue com seis deficientes auditivos, com idades entre 7 e 12 anos, todos alunos de uma escola pública.	Estudo de caso de caráter qualitativo.	Ao utilizar a língua de sinais no estudo, concluiu-se que a produção textual e a dramatização como método para aprendizagem de leitura resultam em benefícios na compreensão e interpretação de textos pelos respectivos discentes surdos.

SILVA <i>et al</i> , 2017	CAPES	Orquestrar práticas de inclusão social através da literatura infantil em uma instituição de educação não escolar, localizada na região periférica do município de Goiânia, a qual atende crianças e jovens das classes de baixa renda.	Projeto de intervenção feito com um plano de ação montado pelas autoras com discentes do Fundamental de uma escola pública em diversas salas.	Projeto de intervenção de caráter qualitativo.	Neste estudo, a literatura infantil se coloca como uma possibilidade concreta de transformação social em um contexto plural, permitindo às crianças vivenciarem e respeitarem a diversidade existente tanto na sua cultura como na cultura de outras comunidades.
SOUZA e SILVA, 2022	CAPES	Compreender as contribuições da literatura infantil para a Educação inclusiva.	A metodologia é fundamentada numa pesquisa bibliográfica, a partir dos seguintes autores: Mantoan (2003); Sasaki (1997); Sousa (2012) e Gouveia (1997).	Revisão bibliográfica de caráter qualitativo.	Os resultados apontaram que a literatura infantil pode contribuir na construção de valores, como amizade, respeito e igualdade, mostrando a importância de aprender e viver em harmonia e o respeito a todos no meio no qual está inserido.
SOUZA <i>et al</i> , 2022	CAPES	Discutir as relações entre o aspecto dialógico presente no texto literário e a construção do imaginário social da inclusão.	De abordagem qualitativa, primeiramente, buscamos construtos teóricos em autores, como: Abramovich (1997), Silveira (2012), Faraco (2006), Bakhtin (2006; 2008; 2018), Barros (2003), entre outros; depois, aplicamos os conceitos mobilizados anteriormente ao texto literário de Ruth Rocha.	Ensaio-teórico de natureza qualitativa.	Os resultados apontam que a obra de literatura infantil analisada pode assumir uma importante função na construção do imaginário social da inclusão, sendo este o conjunto das representações e figuras que reverberam a valorização das diferenças, desde que ocorra com um trabalho mediado por uma relação dialógica.

BRAUNSTEIN <i>et al</i> , 2023	SciELO	Proporcionar condições favoráveis para a conscientização da diversidade como uma característica da humanidade.	A atividade ocorreu em uma instituição educacional com estudantes de Ensino Fundamental I. Os grupos foram divididos por série e em cada uma atuaram 3 ou 4 oficinairos. Os processos foram: 1) Atividade de Aquecimento; 2) Contação da história; 3) Atividade de encerramento e conclusão.	Projeto de intervenção de caráter qualitativo.	Apesar de a experiência ter entregado repertórios férteis, se mostrou necessário fazer intervenções recorrentes no processo para uma efetiva promoção da inclusão no contexto escolar.
BUENDGENS e CARVALHO, 2016	SciELO	Analisar como o preconceito e as diferenças são tratados na literatura infantil destinada ao ensino fundamental pelo Programa Nacional Livro Didático de 2013.	Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, analisou 14 obras que abordam as diferenças.	Revisão bibliográfica qualitativa.	A análise evidencia que as histórias apresentam sua trama na vida cotidiana, a principal esfera onde se origina o preconceito. Portanto, as obras analisadas podem contribuir para que o leitor crie outros sentidos às situações preconceituosas.
KLEIN, 2010	SciELO	Analisar como são produzidos jeitos de ver e jeitos de ser por meio das representações sobre o “outro” nos livros de literatura infantil e como essas representações vêm sendo re/produzidas nos espaços escolares por professores e alunos.	Articula metodologias a partir de referencial teórico inscrito no campo dos estudos culturais em educação, sendo elas a análise de discurso e o estudo de recepção.	Ensaio-teórico de natureza qualitativa.	Percebeu-se a predominância da abordagem da boa e necessária convivência entre os diferentes. A aceitação e a tolerância, fez parte da lógica que perpassa as narrativas construídas por professoras e alunos.

SOUZA e RODRIGUES, 2021	SciELO	Problematizar a representação de personagens com deficiência física em obras de literatura infantil.	Análise qualitativa de dois livros infantis.	Revisão bibliográfica de caráter qualitativo.	Concluiu-se que é relevante que as obras que não reforcem estereótipos, colocando as personagens em condições de subalternidade e/ou que inspirem piedade, nem remetam à deficiência como superação heroica, resignação e aceitação do destino ou vontade divina.
-------------------------	--------	--	--	---	---

**Fonte:** organização própria da autora (2024)

Ademais, por se tratar de uma pesquisa que discute temas de cunho próprio, foram lidos livros e monografias de autores considerados relevantes para a análise do conteúdo da pesquisa, como Abramovich (2004), Bettelheim (2009), Coelho (2000), Cróchik (2012), Mantoan (2003) e Vigotski (1997, 2009).

Concomitantemente à seleção dos artigos em plataformas eletrônicas, foram analisadas 10 obras de Literatura Infantil que fazem parte do Acervo PNAIC (2012) enviado aos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2012. Vale ressaltar que esta iniciativa foi encerrada no início de 2018, sendo substituída pelo “Programa Mais Alfabetização”, que está em vigência até a atualidade (2024), tendo como ideal fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. A seleção das obras ocorreu por meio da leitura de seus resumos na listagem disponibilizada pelo PNLD – Obras Complementares de 2012.

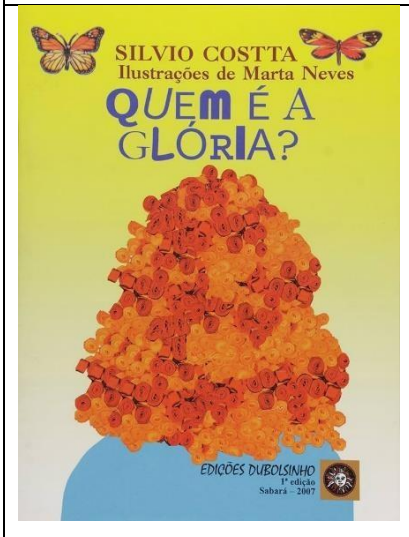
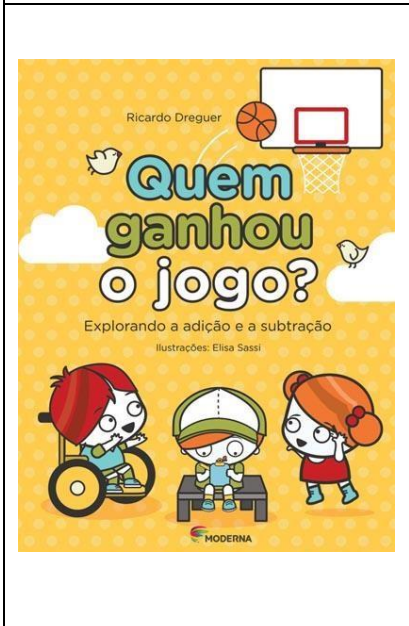
As obras do acervo selecionadas que constituem o corpo de análise são: ABC dos animais (ARTIAGA, 2013); A joaninha que perdeu as pintinhas (PAES, 2010); Lilás, uma menina diferente (WHITCOMB, 2011); Minha família é colorida (MARTINS, 2011); O silencioso mundo de Flor (FRANÇA, 2011); Por que somos de cores diferentes? (GIL, 2006); Pretinho, meu boneco querido (FURTADO, 2008); Quem é Glória? (COSTTA, 2011); Quem ganhou o jogo? (DREGUER, 2011); Sofia, a


andorinha (TABOADA, 2011). A seleção dessas obras foi feita por meio da análise dos resumos das histórias presente no material disponibilizado pelo PNAIC (2012).

**QUADRO 2 – Síntese das discussões abordadas nas obras de Literatura Infantil encontradas no acervo PNAIC (2012)**

Obra literária	Título/Autor/Sinopse
	<p><b>ABC dos animais</b>  <b>Autora: Renata Aragão Artiaga</b>  <b>Imagens: Renata Aragão Artiaga</b></p> <p>O livro “ABC dos animais” expõe fotografias de diversas espécies de animais, exibidas ao leitor em ordem alfabética, com destaque para a letra inicial do nome cotidiano do animal, que é mostrado nas formas maiúscula, minúscula e em LIBRAS. A obra apresenta o nome científico da espécie exibida na fotografia e uma ilustração, indicando a classificação taxonômica e o habitat do animal. Assim, a obra associa o conhecimento da biodiversidade animal à consolidação do sistema de escrita alfabética.</p>
	<p><b>A joaninha que perdeu as pintinhas</b>  <b>Autor: Ducarmo Paes</b>  <b>Imagens: Jefferson Galdino</b></p> <p>A obra “A joaninha que perdeu as pintinhas” dispõe um contexto fértil para abordar as relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde suas pintinhas. Portanto, o livro explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha por sua família a partir do momento em que esta torna-se diferente deles, colocando-a em uma jornada empreendida por ela para recuperar sua identidade, acompanhada somente por uma amiga formiga, que demonstra solidariedade e empatia mesmo sendo de outra espécie.</p>
	<p><b>Lilás, uma menina diferente</b>  <b>Autora: Mary E. Whitcomb</b>  <b>Tradutor: Charles Cosac</b>  <b>Imagens: Tara Colahan King</b></p> <p>A obra “Lilás, uma menina diferente” estimula o respeito e a valorização das diferenças, fomentando o rompimento de preconceitos tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história da garota Lilás, que, por ter objetos, gostos e comportamento fora dos padrões, sofre discriminação dos colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela. Finalmente, os colegas têm a oportunidade de aproximar-se dela e de conhecer mais sobre sua maneira de viver, o que os leva a respeitá-la e a compreender que todas as pessoas são diferentes.</p>

	<p><b>Minha família é colorida</b>  <b>Autora: Georgina Martins</b>  <b>Imagens: Maria Eugênia</b></p> <p>Na obra “Minha família é colorida”, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor da pele e de cabelo entre ele e seus irmãos, sendo que um deles possui cabelo liso e pele branca. A mãe também é branca, e a avó negra. Diante desse questionamento, a mãe do personagem conta a história de sua família, tratando da sua própria história com o marido, revelando ao filho e conseqüentemente ao leitor que as raízes de sua família são compostas por pessoas com fenótipos particulares e bem diferentes um do outro.</p>
	<p><b>O silencioso mundo de Flor</b>  <b>Autora: Cecília Cavaliéri França</b>  <b>Imagens: André Persechini</b></p> <p>Na obra “O silencioso mundo de Flor”, o enredo é protagonizado por Téo e Flor, duas crianças amigas que compartilhavam vários fatos de suas vidas, porém eram diferentes: enquanto Téo adorava música, o mundo de Flor era silencioso, pois ela nasceu surda. A convivência entre Téo e Flor produz aprendizado mútuo, acarretando a descoberta de Flor, que aprende a sentir o som, o que muda sua forma de estar e conceber o mundo.</p>
	<p><b>Por que somos de cores diferentes?</b>  <b>Autora: Carmen Gil</b>  <b>Imagens: Luiz Filella</b></p> <p>A obra “Por que somos de cores diferentes?” apresenta ao leitor, em linguagem científica e didática, explicações sobre a diversidade étnica, que, sendo decorrente de fatores genéticos, é uma herança familiar. Ao responder as dúvidas da personagem Marta sobre os aspectos relativos à pigmentação da nossa pele, o livro possibilita ao leitor conhecer os fatos científicos acerca das diferenças morfológicas.</p>

	<p><b>Pretinho, meu boneco querido</b>  <b>Autora: Maria Cristina Furtado</b>  <b>Imagens: Ellen Pestili</b></p> <p>O livro “Pretinho, meu boneco querido” narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros brinquedos que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por preconceito racial e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o entrave inicial, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha.</p>
	<p><b>Quem é a Glória?</b>  <b>Autor: Silvio Costa</b>  <b>Imagens: Marta Neves</b></p> <p>A obra “Quem é a Glória?” narra o cotidiano de uma menina em sua cadeira de rodas, porém, essa informação só é revelada quase ao final da história. Por meio de um enredo que não menciona de imediato a deficiência motora, o autor consegue apresentar com naturalidade a vida de uma cadeirante, o que proporciona ao leitor da obra uma quebra de estereótipos sobre a vida desses sujeitos. As ilustrações e os diálogos construídos produzem momentos de humor e tornam a narrativa divertida e dinâmica para o trabalho na escola.</p>
	<p><b>Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração</b>  <b>Autor: Ricardo Dreguer</b>  <b>Imagens: Elisa Jassi</b></p> <p>A obra “Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração” conta a história de Lucas, um menino cadeirante, que sonha poder jogar bola. Seus colegas, então, propõem brincadeiras que envolvem problemas e desafios matemáticos, e um jogo de minibasquete, pensado pelo professor, que permite que Lucas realize seu sonho e faça parte do time da escola. O livro discute algumas dificuldades que o cadeirante enfrenta em situações cotidianas, como andar nas ruas ou brincar. A atitude do professor, de adaptar o jogo de basquete para atender às necessidades de Lucas, demonstra que é possível encontrar estratégias para que todos possam integrar espaços.</p>

	<p><b>Sofia, a andorinha</b>  <b>Autora: Almudena Taboa</b>  <b>Imagens: Ana López Escrivá</b></p> <p>“Sofia, a andorinha” é uma obra de cunho poético, na qual se conta a história de Sofia, uma andorinha que, mesmo sendo deficiente visual, desenvolveu uma admirável capacidade de “enxergar” o mundo a sua volta, por meio dos odores, sabores e sons. As situações vivenciadas por Sofia têm grande potencial pedagógico, não apenas por estimular a cooperação, a ajuda mútua e o respeito à diversidade, sensibilizando o leitor para o reconhecimento da pessoa cega, mas também por mostrar ao leitor que o mundo pode ser visto sob outras perspectivas.</p>
---	--

**Fonte:** organização própria da autora (2024)

A metodologia de análise das obras literárias filtradas é fundamentada na Análise de Conteúdo, isto é, um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção da mensagem”, definição de Bardin (2011, p. 47). Assim, o procedimento de análise está em consonância com as fases fundamentais apontadas pela autora: pré-análise (leitura inicial das obras com o objetivo de identificar o tema inclusão); exploração do material (leitura crítica dos aspectos relacionados ao tema da pesquisa) e tratamento dos resultados (construção das inferências e das interpretações).

O processo de análise envolveu a sucessiva leitura dos livros do acervo. Intercaladas a essas leituras, voltou-se constantemente às referências bibliográficas que fundamentam tal pesquisa, o que permitiu sedimentar algumas impressões, que posteriormente foram fundamentadas de forma mais minuciosa na análise. Assim, esse movimento de ir e vir dos materiais de análise ao referencial teórico foi uma atividade crucial durante o percurso do estudo.

Nessa primeira aproximação ao material, foi possível, através dos títulos e das sinopses presentes no catálogo do acervo, selecionar quais obras atendiam à especificidade da pesquisa. Também foi necessário recorrer a uma análise preliminar das formas como os sujeitos ditos atípicos foram nomeados/narrados na escrita. É interessante ressaltar que foi conferido por meio de pesquisas a maioria desses livros já teve várias reedições e reimpressões, o que sugere um alto índice de circulação do material.

O tratamento dos dados (BARDIN, 2011) foi executado com base nos conhecimentos presentes no referencial teórico desta pesquisa. Para além de Bardin (2011), este relatório baseou-se nas categorias do “Manual para análise do personagem” no texto desenvolvida por Rosemberg (1985). Para tanto, o protocolo foi dividido em quatro divisões: 1) dados catalográficos; 2) caracterização da história; 3) caracterização dos personagens; 4) caracterização da peculiaridade; visando contemplar questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho.

## **4. A LITERATURA INCLUSIVA: PERSONAGENS E NARRATIVAS**

### **4.1 Análise das obras do acervo PNAIC (2012)**

O processo de análise das obras com relação à caracterização das histórias indica que a trama das histórias ocorre majoritariamente na vida cotidiana. De acordo com Heller (2008) *apud* Buendgens e Carvalho (2016), pode-se ponderar que é na vida cotidiana que se origina o preconceito. Destarte, as atividades desenvolvidas na vida cotidiana são pretensões genéricas e não exigem uma relação consciente entre o indivíduo e a vida cotidiana. Tratando disso, percebe-se na análise dos enredos que a cidade se constituiu como uma ambientação frequente nas narrativas.

Como menciona Buendgens e Carvalho (2016), no decorrer da modernidade, as cidades assumem uma posição muito relevante, tornando-se o eixo das ações humanas na atualidade. Portanto, confere também às cidades a formação do cidadão educado e civil, pois é nesse espaço onde efetivamente são disseminadas as normas do comportamento social. Por conseguinte, as cidades assumem a função de representar os comportamentos modernos, que incluem as formas adequadas de se relacionar com o outro e com seu meio. Com base nas colocações de Buendgens e Carvalho (2016), pode-se supor que a significativa quantidade de obras encontradas na ambientação urbana (oito ao todo) pode ter relação justamente com o seu papel na difusão das normas de comportamentos sociais, bem como na circulação das informações.

Quanto aos tipos de singularidades pertencentes ao protagonista ou ao personagem diferente, foram identificados quatro tipos nas obras analisadas: características comportamentais, deficiências, cor da pele e etnia. Quanto às diferenças retratadas nas histórias, o que percebemos foi que o maior número de obras apresentou as características étnico-raciais ou deficiências dos personagens para ilustrar a questão da diferença. Apenas uma das obras (ABC dos animais, de Renata A. Artiaga) não trata diretamente da inclusão de um personagem atípico, mas possui propriedades que possibilitam a inclusão de educandos com deficiência auditiva e oratória ao associar o conhecimento da biodiversidade animal à consolidação da LIBRAS.

Perante a análise do enredo das obras, percebe-se que as características relacionadas à deficiência e ao caráter étnico-racial dos personagens são concebidas como particularidades que relatam situações que convergem com o contexto social vigente, conforme apresentado nas histórias. As diferenças entre os sujeitos existem, e não se resumem somente as que foram expressas nas histórias. A questão das diferenças étnicas ou raciais esteve presente em quatro narrativas. Já a temática da deficiência surgiu em cinco livros, e as deficiências retratadas foram: deficiência auditiva, deficiência física (motora) e deficiência visual.

Chamou a atenção o fato de que nenhuma obra encontrada no acervo PNAIC (2012) abordou o entrave relacionado às condições sociais. Como pontuado em outro momento, as diferenças humanas por elas mesmas não são causadoras do preconceito, pois o preconceito produzido nas relações sociais tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida (HELLER, 2008 *apud* BUENDGENS, CARVALHO, 2016). Sob esse viés, a desigualdade como tema presente na Literatura Infantil é tão complexa e relevante quanto seu próprio processo de efetivação, já que somente pela suplantação da alienação da vida cotidiana é que o preconceito pode ser extinguido. Também a respeito do preconceito, Cróchik (2012) faz a seguinte colocação,

O preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos [...]; manifesta-se ao menos de três formas: hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença (p. 45).

Nas obras analisadas, foi observado apenas uma das três formas das manifestações dos preconceitos descritos por Cróchik (2012), sendo ela: a hostilidade manifesta. Esta expressão de preconceito, é a demonstração de comportamentos e atitudes agressivas que são abertamente propagadas nas interações sociais. Essa hostilidade pode se manifestar verbalmente, ou por meio de ações e expressões que claramente indicam um sentimento de raiva ou desprezo em relação a outra pessoa ou grupo. Este fato pode ser observado em três histórias, sendo elas “A Joanhinha que perdeu as pintinhas”, “Lilás, uma menina diferente” e em “Pretinho, meu boneco querido”, como atos infligidos diretamente e intencionalmente aos personagens atípicos.

No que tange à caracterização dos personagens, pode-se perceber que a maioria das obras apresenta o personagem principal como sendo uma criança (8 obras), de cor branca (5 obras), do sexo feminino (6 obras) e de natureza humana (6 obras). Braunstein *et al* (2023) diz que,

[...] os monstros/vilões das histórias são invariavelmente apresentados com alguma diferença significativa nos âmbitos físico e/ou sensorial, além de serem observadas na maioria das histórias, situações hierarquizadas produtoras de sofrimento (sexismo, racismo e capacitismo etc.) ao apresentarem situações cujas formas de viver aceitas se apresentam dentro dos moldes conservadores correspondendo a uma cultura eurocêntrica dominante (p. 2).

Considerando este apontamento, faz-se mister relembrar o fato de que durante todo o período de escolarização os educandos têm acesso a um acervo literário que deve ser escolhido em consonância com o projeto político pedagógico (PPP) da escola. Atualmente no Brasil, Braunstein *et al* (2023) relembra que há o paradigma da tentativa de implementação da Educação inclusiva, e para tanto “[...] torna-se imperativo propor uma literatura que contemple as diversas formas de existência desestigmatizando as diferenças individuais” (p.2). Klein (2010) realiza algumas considerações a respeito das características ideais de um acervo escolar que visa disseminar os valores inclusivos,

Dessa forma, ao aproximarmos-nos dos espaços escolares, das práticas que envolvem professoras e alunos, não pretendíamos acolher os sentidos “mais verdadeiros” sobre o outro/diferente. O que nos mobiliza é acolher, nessa “cadeia comunicativa”, a emergência de múltiplos discursos, múltiplas possibilidades de narrar “jeitos de ser” e “jeitos de ver”. Ou seja, procuramos entender que representações são potencializadas, cruzadas, excluídas na emergência de uma trama discursiva que coloca a diferença como foco nas atuais políticas sociais (p. 185).

À vista disso, a análise dos estereótipos permite discutir a personificação do preconceito, arquitetada em nossa sociedade e que também é retratada na Literatura Infantil através de determinados tipos de personagens, que, segundo Amaral (1992) *apud* Buendgens e Carvalho (2016), se personificam nos papéis de herói, vítima e vilão dos enredos. Tendo isso em vista, é relevante trazer o seguinte questionamento das autoras “[...] nas relações representadas na literatura infantil, em que as diferenças são significativas, que estereótipos são demarcados?” (BUENDGENS, CARVALHO, 2016, p. 603).

Todos os personagens atípicos são narrados na funcionalidade de heróis, considerando que mesmo diante das desventuras postas em suas histórias,

encontram forças e procuram sobrepujar as crises. Nas obras em que não se evidenciam entraves relacionados às diferenças, é a própria conduta positiva do personagem que se coloca em ênfase, como se, mesmo sendo singular, a exclusão ou o estranhamento que essa diferença provoca em seu meio não gerasse nenhuma intriga ou vergonha. Ademais, nenhum protagonista foi categorizado com algo que personificasse o arquétipo de antagonista nas narrativas. Em síntese, nenhum personagem pertencente à uma minoria ou com alguma diferença foi associado à um papel vilanesco nas obras.

Para as autoras Buendgens e Carvalho (2016), pode-se conceber que a prevalência de protagonistas singulares retratados como heróis tenha a ver com a função pedagógica conferida à Literatura Infantil, que apresenta um mundo utópico e não como ele confere-se na realidade.

[...] o herói é o estereótipo hegemônico na literatura infantil analisada que trata as diferenças e que, diante de conflitos relacionados à diferença, os protagonistas das histórias são apresentados como vítimas da exclusão e heróis em seu papel de superação das dificuldades encontradas (p. 603).

A literatura retrata a cultura de modo fictício ou real, porém, a narrativa retrata os fatos de um contexto, ideologias e valores sociais. Portanto, os livros conferem-se como aparelhos pelos quais os indivíduos possam aprender sobre si, outras pessoas e o mundo ao seu redor. E logo,

[...] dependendo de seu teor, podem promover a conscientização sobre diferenças e semelhanças individuais, a aceitação de si, dos outros, bem como fornecer informações que neutralizam a ignorância de percepções distorcidas e equivocadas que sustentam estereótipos sobre as diferenças (BRAUNSTEIN, 2023, p. 2).

A respeito da caracterização das diferenças, foi possível averiguar que das dez obras analisadas, nove abordam a respeito das diferenças existentes na realidade em suas histórias, e em apenas uma obra (Lilás, uma menina diferente) é possível observar a retratação de uma diferença “simples”, no sentido de que não simboliza um preconceito que se efetiva no meio real. Embora seja possível visualizar com bastante clareza a retratação de preconceitos reais nos enredos, tal como mencionam Buendgens e Carvalho (2016), quando se fala em diferenças as obras acabam por conferir a ambos os tipos de singularidades e retratações, significâncias do mesmo tipo, e com isso os preconceitos reais e fictícios se confundem nas histórias. Por exemplo, disparidade de gostos ou preferências (como àqueles retratados na obra “Lilás, uma menina diferente” de Mary E. Whitcomb) são colocados à altura da questão

étnico-racial ou de gênero, o que pode ser um indício da banalização de determinadas pautas.

Em sete narrativas, as particularidades são retratadas como fatores positivos. As diferenças foram concebidas como positivas enquanto não causadoras de desavenças ou sofrimentos ao sujeito, ou mesmo quando o fator peculiar foi retratado como sendo algo valoroso. Em outras duas obras analisadas, as diferenças são apresentadas como sendo inicialmente algo negativo. Sendo a característica negativa superada por meio das diligências do personagem principal, ou seja, o herói. Vale ressaltar que em nenhuma das obras analisadas o fator das heterogeneidades é ilustrado como algo neutro. Mesmo em “ABC dos animais”, a representação da linguagem de sinais comunica que a obra transpassa às questões legais para a sua escrita, preocupando-se em promover a inclusão das pessoas surdas e mudas. Buendgens e Carvalho (2016) supõe que “Uma possível explicação para isso pode ser o fato de que a neutralidade não é um atributo inerente a qualquer evento que fuja ao esperado, ao usual” (p.604). Portanto, a deficiência do indivíduo movimenta, desorganiza e ameaça a ordem pré-estabelecida que se defronta com ela.

Para além do caráter qualitativo da diferença, existem em algumas das obras do acervo a narrativa de superação das dificuldades por meio dos esforços dos protagonistas, o que remete aos princípios da meritocracia. A meritocracia relata uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, que reconhece publicamente aqueles que se sobressaem a partir de seus talentos e esforços pessoais. Como declaram Buendgens e Carvalho (2016),

Portanto, deve-se dizer que o ideal meritocrático é baseado na crença da igualdade de oportunidades para todos, na qual, independentemente de suas origens, cada um pode pelos seus esforços chegar ao topo da pirâmide social (p. 604).

Assim sendo, mais uma vez constata-se que as ações individuais se sobrepujam à natureza social conferida ao indivíduo no que diz respeito às individualidades. Essa tendência meritocrática confirma a percepção das autoras a respeito de como as diferenças são abordadas nas histórias infantis, designando o foco para os temas individuais, isentando-se de discussões que problematizem as desigualdades sociais.

Outro ponto encontrado na análise dos livros foi em relação à origem das diferenças. Em duas obras as ações ou comportamentos individuais dos personagens

dão origem às diferenças apresentadas; em outras sete histórias, a origem das diferenças tem relação com causas naturais. Nota-se que nas histórias em que os comportamentos deram origem às diferenças, tais comportamentos singulares não estão assimilados á práticas negativas, como agredir ou mesmo, roubar. Os personagens desenhados como diferentes dos demais apresentam condutas intrigantes, porém relacionadas à aspectos positivos, considerando que acabam sendo aceitos por seu meio e como dito anteriormente, valorizados por suas individualidades.

Por meio da leitura dos livros do acervo, é possível distinguir dois agrupamentos com relação à estirpe das diferenças. Numa categoria, localiza-se as narrativas de personagens com deficiências e por isso o tipo da diferença remete à condição de incapacidade. Num outro âmbito, são enredos que justificam o cerne das diferenças pela caracterização étnico-racial do indivíduo. Destarte, dentre as obras analisadas, três apresentaram movimentos de afastamento em relação à diferença retratada. Além do afastamento, em uma destas obras a diferença também causou sofrimento e isolou o personagem a qual foi conferida a peculiaridade.

A última categoria que analisa as obras investiga as relações entre as diferenças retratadas e seus respectivos desfechos. Porquanto, a aceitação ativa do personagem é a categoria mais frequente nos desfechos das obras analisadas, pois foi identificada em nove do total de dez obras. Em síntese, o caminho percorrido pelo protagonista leva a um final de aceitação, porém antes este precisa passar pelo evento da acolhida de sua diferença, que de acordo com Buendgens e Carvalho (2016),

[...] pressupõe o reconhecimento do fato, seu dimensionamento, e conseqüentemente a metabolização das implicações correspondentes. Somente a partir disso é possível aos personagens superar os limites impostos por dadas condições (p. 606).

As autoras realizam outra reflexão a respeito da aceitação presente nos desfechos das histórias,

Será que a aceitação da diferença, [...] não está mais ligada a uma atitude conformadora da realidade desigual própria da sociedade de classes, que busca explicar as diferenças sociais pelas diferenças individuais? (BUENDGENS, CARVALHO, 2016, p. 606).

Isso quer dizer que, de um lado, abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir como instrumento de alienação e conformação à realidade posta. Por outro, quando a obra permite que o leitor crie outros sentidos ao

tomar suas próprias experiências como referência, nesse caso pode servir como instrumento de superação da alienação da vida cotidiana. Enfim, como afirma Bessa (2022),

A literatura infantil, portanto, pode ser o ponto de partida para a apresentação de histórias que envolvam situações do cotidiano, histórias que permitam imaginar formas alternativas de socialização ou interpretação da realidade. Nisso, ela também convida para pensar sobre valores e soluções. Quanto mais a criança for confrontada com criatividade e imaginação, maior será o potencial de que ela faça uso exatamente dessas estratégias para lidar com a realidade que a circunda (p. 198).

Dessa maneira, é possível pela desalienação da vida cotidiana superar a expressão discriminatória do preconceito, considerando o evidente fato de que em diversos momentos as histórias vão em direção oposta à reprodução do preconceito. Bessa (2022), afirma o seguinte a respeito dos valores relativos à Literatura Infantil “A criança passa a viver os sentimentos provocados pelas narrativas e aprende a dar significado e se posicionar no mundo. A escolha do corpus de leitura, portanto, pré-dispõe os potenciais para imaginar valores” (p. 197).

Na obra “Sofia, a andorinha” escrita por Almudena Taboada, a personagem principal é uma andorinha com deficiência visual que aprende a ver a vida pelos outros sentidos. Ela tem aulas com seu professor Braile Coruja que lhe ensina a reconhecer cheiros e sons. Em um momento, encontra um amigo chorando pois se perdeu na floresta perto do povoado em que vive. Sofia se oferece para acompanhar o menino até sua casa. Para a surpresa do menino, mesmo Sofia não conseguindo enxergar reconhece o caminho de volta pelos sons e cheiros. Na obra, assim é descrita a deficiência visual de Sofia, “Braile é seu professor de sons e cheiros, porque Sofia tem os olhinhos cegos” (TABOADA, 2011, p. 10).

Figura 1 - Sofia e o professor Braile Coruja



Fonte: Taboada, 2011

Essa passagem escrita em um tom de candura, diz aos leitores o que realmente Sofia tem, a deficiência visual, pois descreve a personagem como uma personalidade de fato cega, visto que existem tantas outras formas de ver o mundo. E assim Sofia apreende o mundo, onde “[...] o verde tem gosto de grama e de bala de menta. O amarelo tem gosto de trigo ou de quindim. O azul tem gosto de água do rio e de doce de anis” (TABOADA, 2011, p. 11-13).

Figura 2 – Sofia no rio



Fonte: Taboada, 2011

Outra obra analisada, “O silencioso mundo de Flor”, de Cecília Cavalieri França, narra a história da menina Flor que vive em um mundo do silêncio, pois é surda. Com o passar do tempo e das experiências vividas com seu amigo Téo, a protagonista descobre que pode sentir o som, conforme afirma a autora, “Flor aprende a ouvir o silêncio” (FRANÇA, 2011, p. 28). Nesta obra literária o tema surdez ganha o encanto e a ludicidade da Literatura Infantil.

França (2011), salienta o fato de que as pessoas que não podem ouvir e não oralizam, não possuem necessariamente uma vida sofrida e negativa. Então, ser surdo não implica viver segregado e excluído das relações sociais, pelo contrário, implica em um ser humano que externaliza conhecimentos que acumulou ao longo de sua vida, no qual a perda auditiva e/ou oral é apenas um aspecto de sua subjetividade. Sobre a percepção da diferença como sendo um fator particular, a autora narra um episódio em que Téo tenta mostrar para Flor o mundo dos ouvintes.

[...] O mundo de Téo tinha cada barulhão! Buzina, trovão, batuque, avião. Mas o mundo de Flor não tinha sons. O mundo dela era só silêncio. Um dia, Téo puxou Flor pela mão. Saíram correndo morro abaixo. Entraram em um grande barracão, cheio de... (o que era tudo aquilo?) instrumentos musicais. Flor nunca havia visto instrumentos musicais (FRANÇA, 2011, p. 08).

Posteriormente ao contato com a música, Flor aprende a sentir os sons, até mesmo os mais baixos e que costumam passar despercebidos pelos demais, como por exemplo, os passos das pessoas apressadas, as buzinas do trânsito e a chegada do trem. “Passou a sentir pintinho piar, galinha cacarejar, tatu-bolinha rolar. Flor se dedicava tanto que sentia até borboleta voar” (FRANÇA, 2011, p. 11). A literatura mostrou que a inclusão é um processo possível e que as pessoas com deficiência têm seus próprios potenciais, e que também são capazes de trocar conhecimentos. Conforme a autora, Flor começou a ensinar Téo a ouvir o silêncio.

Figura 3 – Téo e Flor sentindo os sons



Fonte: França, 2011

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da investigação, foi possível estabelecer algumas considerações em relação à forma como o “outro/a” atípico vem sendo narrado na Literatura Infantil. Foi possível averiguar que existe uma intensa produção literária sendo estimulada e distribuída entre crianças e que os espaços escolares se constituem em espaço privilegiado de consumo dessas obras, comprovado pelos altos investimentos das instâncias gestoras das políticas educacionais na qualificação das bibliotecas das escolas públicas. Os temas da inclusão e da aceitação das diferenças adquiriram visibilidade e foram demarcados pelas editoras como fatores que atendem aos temas transversais, privilegiando discussões que refletem em torno das diferenças raciais/étnicas, deficiências e neurodivergências, especialmente.

Destarte, a Literatura Infantil pode ser concebida como um meio fundamental na ampliação das vivências na infância relacionadas às questões referentes ao preconceito e ao indivíduo atípico. As obras infantis, mais do que apresentar as diferenças humanas no âmbito das características individuais dos sujeitos e com isso confirmar a ideia de que são elas (as diferenças) por si mesmas que produzem preconceito, podem contribuir para a compreensão do preconceito como sendo resultante da relação do indivíduo com a cultura, situado historicamente, e por isso mesmo dinâmico e passível de mudanças (CRÓCHIK, 2012). Essa importância se deve ao fato de que a literatura deve fazer parte da educação escolar como um todo, auxiliando na inclusão e na socialização do aluno com deficiência, e no seu desenvolvimento o que pode demandar uma transformação efetiva e significativa do sistema de ensino, mas efetivamente irá beneficiar o meio social de um modo geral, considerando as especificidades dos sujeitos e não as suas deficiências e restrições.

A análise evidenciou que as histórias que tratam das diferenças apresentam sua trama na vida cotidiana, que é a principal esfera onde se originam o preconceito e as diferenças. Os tipos de diferenças encontrados foram em relação às características comportamentais, deficiência, cor da pele e etnia. Os personagens ilustrados nas histórias são retratados em sua maioria por crianças, do sexo feminino e natureza humana, além de serem personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das desventuras provocadas pelo preconceito, encontram forças para superar as situações e os conflitos que por acaso enfrentam. Nesse sentido, verifica-

se que o caráter individual se sobrepõe ao social, banalizando as circunstâncias do meio social na reprodução dos preconceitos.

Portanto, faz-se mister debater as deficiências e peculiaridades nos livros de Literatura Infantil tendo como ponto de partida sua construção e percurso histórico, considerando que elas são efetuadas nos preconceitos que surgem a partir da racionalização humana. Logo, enquanto tal temática não for abordada nesse contexto, retratando as diferenças de forma superficial, sugerindo que as particularidades de cada sujeito são apenas uma característica individual a serem superadas por meio de esforços de natureza meritocrática, as obras servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atende às necessidades de uma ordem social desigual e as reforça.

Entende-se que a Literatura Infantil inclusiva pode desenvolver a mente e a personalidade da criança, não apenas divertindo o educando, mas também contribuindo para originar distintos significados e promover o compartilhamento das experiências de vida. Nessas relações, a palavra constitui-se como elo entre o texto, os leitores, autores e o mundo, possibilitando aos envolvidos, ultrapassarem as expectativas meramente técnicas ou utilitaristas do texto literário na escola, além de reconfigurar a dimensão social, concreta e inclusiva que circundam os processos didáticos com a linguagem literária, pois os leitores são sujeitos ativos e críticos.

Pensando nas possibilidades que decorrem dos usos da Literatura Infantil como ferramenta que propicia os valores inclusivos, pode-se afirmar que é preciso proporcionar às crianças a capacidade de julgar corretamente o singular. A literatura infantil, em sua realização literária, pode ter papel fundamental nesse processo, para que as crianças não apenas reproduzam os preconceitos construídos historicamente, como também, quem sabe, possam exercitar sua responsabilidade para com a superação desses entraves.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ARTIAGA, Aragão Renata. **ABC dos Animais**. Spot1, São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. De Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BESSA, Luiza Gomes dos Santos. Literatura infantil e valores inclusivos. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v.11, n.1, p. 194-206, jan.-abr. 2022. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/238> Acesso em: 03 de março de 2024.
- BUENDGENS, Jully Fortunato. CARVALHO, Diana Carvalho de. O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil: um estudo de caso com base na Teoria Histórico-Cultural. **Programa de Pós Graduação em Educação**, UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KGhdj6rYv6JCDgX8BCWbhKM/> Acesso em: 03 de março de 2024.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65. Art. 227**, de 13 de Julho de 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 6 de julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 205, 206 e 208**.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 25 de junho de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. MOISÉS, Jéssica Freitas. SANTOS, Franklin Alexandre dos. Oficina de literatura infantil Inclusiva: Relato de experiência. **São Paulo: Psicologia Escolar e Educacional**, v.27. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/Nw45GddQgfNGSThzYvtWnPC/> Acesso em: 03 de março de 2024.

CARNEIRO, Muniz Nathalia. **Literatura Infantil como recurso para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/49578> Acesso em: 03 de março de 2024.

CARVALHO, Gisele Cristina de. FERREIRA, Kristina Desirée Azevedo. Literatura para a diversidade e inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. **Revista Sociedade Científica**, v.6, n.1, 14 de set. de 2023. Disponível em: <https://www.scientificsociety.net/2023/09/literatura-para-a-diversidade-e-inclusao-de-criancas-com-deficiencia-na-educacao-infantil/> Acesso em: 03 de março de 2024

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito - Desafios para a prática pedagógica**. São Paulo, 2012.

COSTTA, Silvio. **Quem é Glória?** II. Marta Neves. Sabará: Dubolsinho, 2011.

DESTERRO, Alana Silva do. MARQUES, Heloisa. De criança para criança: A inclusão e protagonismo de crianças com necessidades especiais na literatura infantil. **International Seven Multidisciplinary Journal**, São José dos Pinhais, v.2, n.5, p. 1222-12370. Set./Out, 2023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/ISJM/article/view/2986> Acesso em: 03 de março de 2024.

DREGUER, Ricardo. **Quem ganhou o jogo?** Explorando a adição e a subtração. II. Elisa Sassi. Moderna Literatura, 2011.

FERNANDES, Priscila Dantas. OLIVEIRA, Kecia Karine Santos de. Trabalhando a inclusão social e escolar por meio da literatura infantil. **XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. Anais do XI EDUCERE, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8300\\_4553.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8300_4553.pdf) Acesso em: 08 de outubro de 2023.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, Meu Boneco Querido**. II. Ellen Pestili. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O silencioso mundo de Flor**. II. André Persechini. Belo Horizonte: FT, 2011.

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?** II. Luis Filella. Girafinha, 2006.

GUERRA, Avaetê. de L. e R., & MOURA, D. B. de. (2021). A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 7(3), p.597–604. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440> Acesso em: 04 de outubro de 2023.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>

Acesso em: 02 de maio de 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**: conexões, possibilidades e tensões. São Paulo, 2012.

Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf> Acesso em: 26 de setembro de 2023.

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.1, p.179-195, jan./abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/GPSzpRfQxDcFFx6vh4qJ43j/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 de março de 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Renata. **Literatura Infantil Brasileira**. Editora Unesp. São Paulo, 2022.

LIMA, Iviana Gonçalves de; FORTUNATO, Lívia Raquel; SILVA, Braulio Maciel. A literatura infantil como recurso facilitador no processo de inclusão escolar. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande-PB. Anais do II CINTEDI, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22613> Acesso em: 08 de outubro de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Georgina. **Minha Família é Colorida**. II. Maria Eugênia. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOIA, Mix de Leão. URBANO, Francisco Wagner. SILVA, Dion Leno Benchimol da. 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**, v.8, n.1, 2023. Disponível em:

<https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/85> Acesso em: 03 de março de 2024.

PAES, Ducarmo. **A Joanhinha que Perdeu as Pintinhas**. II. Jefferson Pereira Galdino. São Paulo: Best Book, 2010.

PINTO, Carla Georgia Travassos Teixeira; NUNES, Marcia Cristina Ribeiro Gonçalves. A literatura infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva. **Nova Revista Amazônica** – v.VII, n.3. Dezembro, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/7944> Acesso em: 03 de março de 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infanto-Juvenil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Leticia Thays Bessa; MOURA, Maria Fernanda Ennes de Mattos; SILVA, Samantha Tayan Lopes Bueno da; SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. Literatura Infantil e Cultura: Trajetórias para a Inclusão Social. **Centro Latino-Americano de**

**Estudos em Cultura**; v.3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/458/239> Acesso em: 03 de março de 2024.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária & outras Leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Adriana Aparecida; SILVA, Iris. A literatura infantil como estratégia de inclusão na educação infantil. **Revista Ilustração**, v.3, n.3, p. 7-19. Cruz Alta, 2022. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/102> Acesso em: 03 de março de 2024.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. SANTOS, Jorge Lucas Marcelo dos. A literatura Infantil na construção do Imaginário social da Inclusão: contribuições do Dialogismo Bakhtiniano. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**. Jan-Jun, v.10, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5337> Acesso em: 03 de março de 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de. RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Tematização da Deficiência na Literatura Infantil — Olhares Sobre as Personagens. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v.8, n.2, 2021, p. 119-138. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3477> Acesso em: 03 de março de 2024.

TABOADA, Almudena. **Sofia, a Andorinha**. Il. Ana López Escrivá. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Imaginação e Criação na Infância: **ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

WHITCOMB, Mary. **Lilás, uma Menina Diferente**. Il. Tara Calahan King. São Paulo: Cosac Naify, 2011.