

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE FOR INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Janaína Ribeiro Silva

Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Goiás, Brasil

Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Goiás, Brasil

Ronaldo Elias Borges

Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Goiás, Brasil

ISSN: 2594-9950 DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v27i1.2043> Recebido em: 24.01.2025 Aceito em: 26.03.2025

Resumo: As diretrizes oficiais para a educação inclusiva percorreram e têm percorrido um caminho que aos poucos foi regulamentado e amparado por leis, decretos e portarias. A Literatura Infantil tem sido transformada, há algum tempo, em instrumento de grande importância para a formação e desenvolvimento das crianças. Essas obras desempenham uma função essencial em relação a esse desenvolvimento, pois a leitura de histórias influencia alguns aspectos da educação como afetividade, sensibilidade, compreensão, inteligência e respeito. A utilização de textos literários inclusivos, em sala de aula, contribui para os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que propiciam reflexões sobre a diversidade, educando crianças para o respeito às diferenças. Ao trabalhar a literatura como uma possibilidade de inclusão, estamos oportunizando aos nossos educandos a formação de pessoas menos preconceituosas e mais aptas à convivência social com as diferenças. Este artigo tem o objetivo de analisar a representação literária de crianças deficientes e sugerir o uso desse material didático-pedagógico como instrumento de inclusão em sala de aula de educação infantil. Para que possamos atingir este objetivo, utilizamos, em um primeiro momento e como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica em torno de questões relacionadas à inclusão escolar e ao uso da literatura infantil; em seguida, apresentamos propostas de ensino de livros literários voltados para o público infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Inclusiva. Educação infantil.

Abstract: The official guidelines for inclusive education have followed a path that has gradually been regulated and supported by laws, decrees and ordinances. For some time now, children's literature has been transformed into an instrument of great importance for the education and development of children. These works play an essential role in relation to this development, since reading stories influences some aspects of education such as affection, sensitivity, understanding, intelligence and respect. The use of inclusive literary texts in the classroom contributes to the teaching and learning processes, since they encourage reflections on diversity, educating children to respect differences. By using literature as a possibility for inclusion, we are providing our students with the opportunity to become less prejudiced people who are more capable of social coexistence with differences. This article



aims to analyze the literary representation of children with disabilities and suggest the use of this didactic-pedagogical material as an instrument for inclusion in the early childhood education classroom. In order to achieve this objective, we first used bibliographic research as a methodological resource on issues related to school inclusion and the use of children's literature; then, we presented proposals for teaching literary books aimed at children.

Keywords: Children's Literature. Inclusive Education. Child education.

1 Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação de uma política voltada para a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava esses brasileiros em instituições especializadas chamadas de institutos, lares-escolas, fundações, sociedades públicas e particulares como a Sociedade Pestalozzi, fundada no Rio de Janeiro em 1948. O Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Sabemos que a literatura infantil tem um grande importância na formação infantil, uma vez que propicia, para a criança, o contato com diversas simbologias existentes nas histórias infantis, favorecendo, por meio de um processo de identificação com os personagens infantis, a “troca” de papéis, ou seja, a criança se torna capaz de se colocar no lugar dos personagens e de viver, simbolicamente, situações e contextos imaginários que as capacitarão a fazer inferências sobre os acontecimentos do mundo real que as cerca e, dessa forma, melhor compreendê-los.

Inclusive por questões mercadológicas, tem se observado, nas últimas décadas, um crescimento na produção e na circulação de obras literárias infantis que exploram temáticas cotidianas e atuais, dentre elas, a da inclusão de PcDs, algo impensável nos anos de 1960 e 1970, por exemplo. Essa abordagem tem se mostrado cada vez mais eficiente quando analisamos a aceitação e a capacidade de tais textos de despertar nas crianças – por meio da exploração do aspecto lúdico e do apelo à fantasia que envolvem as atividades de leitura e contação de histórias – atitudes cada vez mais inclusivas em relação ao respeito e à valorização das diferenças.

Nesse cenário, este artigo propõe uma análise sobre a representação literária de crianças deficientes e sugere o uso desse material didático-pedagógico como instrumento de inclusão em sala de aula de educação infantil. Para isso, iniciamos por uma pesquisa bibliográfica a respeito da inclusão e o uso de livros infantis que tratem do assunto; em seguida, apresentamos propostas de ensino de uso didático-pedagógico dessas obras em salas de aula na educação infantil.

As principais fontes de pesquisa basearam-se em artigos e trabalhos publicados no Google Acadêmico e livros relacionados a temática. Na busca usamos das palavras-chave: Literatura Infantil, Educação Inclusiva e Educação Infantil.

Este texto será dividido em cinco seções. Na introdução, apresentamos o tema a ser discutido, o objetivo e a metodologia do trabalho. Na segunda, faremos uma breve discussão sobre a história da educação infantil. A terceira seção, discorrerá sobre a educação inclusiva e seus desafios para a inclusão de crianças com deficiência. A quarta seção apresentará uma reflexão

sobre a literatura como material didático-pedagógico para se abordar, em sala de aula, a temática da inclusão e, ainda, duas propostas para o trabalho com literatura infantil, na perspectiva inclusiva, em sala de aula. Por fim, encerramos com as considerações finais.

2 Uma breve história sobre a educação infantil

A trajetória da educação infantil, em nosso país, está intimamente ligada à evolução da educação brasileira, sofrendo influências de outros países. Assim, no Brasil, os primeiros passos daquela deram-se a partir da segunda metade do século XIX, não existindo, até então, locais específicos para esse público, como as creches ou os parques infantis. As crianças órfãs ou abandonadas do meio rural eram atendidas pelas famílias de fazendeiros. Na zona urbana, as crianças abandonadas pelas mães, por motivos diversos e principalmente aquelas que eram filhos ilegítimos de moças de classe alta, eram recolhidas nas “rodas de expostos” existentes nas ordens religiosas em algumas cidades do Brasil no século XVIII (Oliveira, 2005).

Segundo Oliveira (2005), em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infâncias, no modelo francês, sob os cuidados de entidades privadas. Alguns anos depois, surgiram os primeiros Jardins de Infâncias públicos, mas eram destinados aos filhos dos mais ricos, para o atendimento às crianças da burguesia paulistana, sob orientação Froebeliana. Só a partir de 1902, no estado de São Paulo, surgiram as primeiras escolas maternais, com objetivo principal de oferecer assistência aos órfãos e filhos de operários.

Conforme Fochi e Silva (2017), Froebel foi um dos importantes teóricos da educação moderna e as suas ideias deixaram reflexos até o presente no que se concebe sobre as políticas educacionais do Ocidente. Froebel propôs a comparação entre o ser humano e uma semente. Assim, nos primeiros anos de vida, todo ser humano deveria ser visto como uma semente que deveria ser regada e fortificada para poder crescer e se transformar em um indivíduo bem formado e capaz. Ele também destacava que os currículos das escolas deveriam estar em consonância com as atividades e os interesses infantis desde o nascimento, ajustando-se a cada fase da vida infantil.

No início do século XX, a educação infantil no Brasil começou a ganhar mais atenção, impulsionada pelas mudanças sociais e econômicas. A urbanização e o crescimento industrial aumentaram a necessidade de oferecer algum tipo de educação e cuidado para as crianças pequenas, cujas mães agora trabalhavam fora de casa, principalmente nas fábricas. As creches e jardins de infância eram, muitas vezes, vinculados às instituições de caridade ou religiosas. Nesse período, a educação infantil ainda era vista mais como um serviço de assistência social do que como um direito educacional (Baggio; Barros; Freitas, 2021).

A década de 1930 marcou um avanço significativo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que trouxe à tona a necessidade de um sistema educacional mais abrangente. A legislação educacional começou a incluir menções à educação infantil, embora ainda de forma tímida. Três décadas depois, em 1961, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que ainda continuou sem tratar especificamente de políticas centralizadas para essa faixa etária (Albuquerque; Ferreira, 2020).

Na década seguinte, as iniciativas populares, as discussões e algumas legislações foram alteradas com o governo militar instaurado no Brasil em 1964. A Lei nº 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus) fez apenas uma breve menção à educação infantil “art. 19 [...] § 2º Os

sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (Albuquerque; Ferreira, 2020).

Ainda nos anos 1970, foram intensificados os movimentos de luta pela preocupação com a segurança dessas crianças e fez com que as creches e a pré-escola fossem novamente reivindicadas e defendidas por vários movimentos sociais na época (Frasseto, 2019). Com o término do governo militar em 1985, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Nacional e com ele foram incluídas novas políticas para as creches, com a ideia de responsabilidade sobre a educação infantil.

Esse reconhecimento do direito infantil e da responsabilidade do governo sobre esse segmento da população brasileira consolidou-se a partir da Constituição Federal de 1988. Iniciou-se, então, uma nova perspectiva para a educação brasileira, principalmente para a educação infantil, que estabeleceu o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos.

Como vimos, a história da educação infantil no Brasil ainda é relativamente recente, pois foi só nas últimas décadas do século XX que o atendimento às crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas foi normatizado como obrigação estatal. No mesmo documento, em seu artigo 71, surge a garantia às crianças do direito à cultura, ao lazer e à diversão, na medida em que passaram a ser respeitadas em suas condições peculiares e compreendidas como cidadãos em desenvolvimento (Brasil, 1988).

Dessa forma, ainda que a educação infantil tenha mais de um século de história em nosso país, foi somente na década de 1990 que foi reconhecido, de fato, esse direito das crianças e das famílias, como sendo um dever do Estado e essa fase da educação das crianças como a primeira etapa da Educação Básica. É importante salientar que esses avanços são expressões de outras tantas conquistas que vinham ocorrendo no campo da produção de conhecimento a respeito da criança.

A política de educação infantil teve início em 1993 e, a partir daí, foi difundida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Outro marco importante nesse momento foi o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Em seu artigo 54, parágrafo IV, esse documento integra a família como parceira da escola na definição de propostas pedagógicas. Com isso, as perspectivas em relação tanto às crianças e adolescentes quanto às escolas brasileiras mudou profundamente, garantindo mais direitos a esses menores e mais deveres tanto ao Estado quanto aos pais e responsáveis por esses cidadãos em formação (Brasil, 1917a).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece que a educação é um dever da família e do Estado, que será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos. Portanto, cabe à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao Município a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas (Brasil, 1996).

Cabe aqui ressaltar que, quando da promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9.394 de 1996 estas leis apregoavam que a educação infantil deveria atender crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Mas, a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e a Lei nº 12.796,

de 2013, alteraram as Leis de 1988 e a de 1996 instituindo o atendimento para criança de até 5 (cinco) anos.

Ainda nos reportando à LDBEN nº 9.394/96, essa considera, em seus artigos 29, 30 e 31, a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e, em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos.

Tanto a Constituição Federal (1988) como a LDBEN nº 9.394/96 expressam os direitos de aprendizagem da criança. Contudo, a educação infantil torna-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos no Brasil somente a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009. Para transformar esse direito em práticas pedagógicas era necessário um currículo que possibilitasse a garantia desses direitos. Sendo assim, iniciou-se um novo processo de elaboração de referências e diretrizes curriculares para a Educação Infantil (Sanches, 2021).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998, elaborou e divulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que tinha como objetivo oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório (Brasil, 1998). Esse documento abriu portas para discussões acerca da necessidade legal de se orientar professores e demais profissionais da educação Infantil no que diz respeito aos seus objetivos educacionais em relação a esses públicos específicos e a essa fase da educação básica.

No ano de 2009, com a participação de professores da área da Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), que foram regulamentadas pela Resolução nº 5/2009 do CNE/CEB. Esse documento institui normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A partir desse documento, experiências e saberes das crianças ganham outro olhar em relação ao planejamento das atividades pedagógicas. Portanto, tornou-se um instrumento importante para gerar reflexões docentes em relação à elaboração das propostas pedagógicas, articulando-se com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB), ressaltando que tanto o DCNEI e DCNEB são, até hoje, instrumentos legais que organizam a educação em todo território nacional.

Outro aporte legal para a Educação Infantil foi instituído em 2014. Estamos tratando do Plano Nacional de Educação – PNE. Esse documento foi criado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, e tinha vigência até 2024, contudo foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025. Conforme Frassetto (2019), o PNE não trata especificamente de currículo, defende a necessidade de ampliar e assegurar a oferta de ensino infantil. Em sua primeira meta, ficava claro o objetivo de atender a, no mínimo, metade das crianças de zero a três anos, nos primeiros dois anos de vigor do documento.

PNE - Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Frassetto, 2019, p. 58).

Como resultado desses documentos apresentados, no ano seguinte, 2015, foi iniciado um exaustivo e controverso processo de elaboração de um documento com pretensões ambiciosas

e questionáveis no que concerne à educação brasileira. Nesse ano, começaram os trabalhos para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contou com participação de professores e profissionais da educação, na elaboração de suas primeiras versões. Contudo, sofreu várias reformulações posteriores até chegar ao documento final.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que expressa as exigências dadas pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) e pelo Plano Nacional da Educação (2014-2024). Com caráter normativo para a Educação escolar, a BNCC aprovada em 2017 define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017b).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as crianças precisam construir ativamente os significados, a partir de situações-problema didaticamente oferecidas para elas:

asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017b, p. 35).

Como se observa, ao frisar experiências ativas das crianças como eixo do trabalho pedagógico, exigem-se modos flexíveis de pensar e de preparar as práticas pedagógicas do currículo, de modo a favorecer o pleno desenvolvimento das crianças (Santos, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para a educação infantil, buscando garantir um padrão mínimo de qualidade em todo o território nacional. Ela propõe isso por meio de eixos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos ao longo dessa fase da educação, visando uma formação integral às crianças.

Um dos eixos de aprendizagem presentes na BNCC (2017) é o brincar. Segundo a BNCC, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é por meio dela que elas exploram o mundo, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A brincadeira é vista como um direito da criança e um elemento essencial para a aprendizagem (Brasil, 2017b).

Outro eixo de aprendizagem importante é o conviver. Esse eixo tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas crianças, como o respeito, a cooperação, a empatia e a expressão emocional (Brasil, 2017b).

A BNCC (2017) destaca a importância de criar um ambiente acolhedor e inclusivo, em que as crianças possam conviver e interagir umas com as outras, aprendendo a compartilhar, a respeitar as diferenças e a construir relações socioafetivas saudáveis.

Agora que fizemos esse breve histórico da educação brasileira, da educação infantil e dos documentos que passaram a nortear essa fase de ensino em nosso país, discutiremos um pouco sobre a educação inclusiva e suas adversidades.

3 A educação inclusiva e seus desafios para a inclusão

A educação inclusiva pode ser compreendida como uma concepção de ensino atual que busca garantir o direito à educação a todos independentemente da deficiência. Ela busca inserir

o educando no ensino regular e ainda procura meios para que o aluno com deficiência tenha a igualdade de oportunidades.

Segundo Maciel (2019) a escola inclusiva é aquela que está aberta para todas as crianças e adolescentes, incluindo as que tenham alguma deficiência. No convívio com todos os alunos, esses educandos deixam de ser “separados” e passam a ser amparados, o acolhimento deles pode contribuir muito para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, uma vez que educará as gerações futuras em relação a essa importante questão social.

A inclusão ganhou força após movimentos nacionais e internacionais que buscavam a elaboração de políticas de integração e de educação inclusiva. Um marco foi em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a presença de 88 Países e 25 organizações internacionais, na cidade de Salamanca, na Espanha (Brasil, 1994). Esse evento passou a ser conhecido como “Declaração de Salamanca” e o documento produzido apresenta pontos importantes que devem servir de reflexão para que se processem mudanças mundiais em relação às pessoas com deficiência (PcD).

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que toda criança tem o direito à educação de qualidade que busque valorizar os interesses, características, habilidades e necessidades individuais de cada uma, pois cada aprendizagem é única. Essa convenção também propõe que os estudantes com deficiência devam ter acesso ao ensino regular. Etapa formativa essa que busque acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada em atender às necessidades da criança e do adolescente (Maciel, 2019).

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006), o principal propósito do encontro foi fomentar a proteção e assegurar à pessoa com deficiência condições para que ela possa se desenvolver de maneira plena, tendo todos os direitos humanos garantidos, sendo capaz de viver com dignidade e respeito. É considerada pessoa com deficiência (PcD) aquela que possui impedimentos de longo prazo que podem ser físicos, mentais, sensoriais ou intelectuais, de forma que o contato com diversas barreiras possa impedir sua participação ampla e efetiva na sociedade em que vive e em igualdades de condições com as demais pessoas.

Nesse sentido, a inclusão é importante, pois ela busca por meios legais, como a Constituição Federal (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Declaração de Salamanca (1994), combater qualquer tipo de discriminação às PcDs de forma a resguardar os direitos legais e o pleno exercício da cidadania para esses cidadãos em igualdade de tratamento dado aos demais não deficientes.

Educação inclusiva ou escola inclusiva diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência em espaços antes ocupados somente por alunos sem deficiência. Vale dizer que a educação inclusiva é uma nova concepção de ensino que tem como principal objetivo possibilitar o acesso a educação para todos. Nesse sentido, há algumas concepções sobre o que seria a inclusão.

Para Sasaki (1997, p. 41), inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder

decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Em conformidade com Mantoan (2006, p. 15):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Partindo dessa discussão, é possível ter um panorama de o quanto o processo de inclusão, atualmente em curso, está distante do necessário. É possível, cada vez mais, encontrar sérios problemas com relação à educação de alunos PcDs que já fazem parte do contexto escolar sem serem atendidos, efetivamente, em suas necessidades educacionais. Fatores como preconceito, violência, problemas psicológicos, falta de incentivo por parte dos pais, dentre outros, contribuem para o fracasso escolar, resultando, muitas vezes, na evasão escolar dessas pessoas.

Nesse contexto, Mantoan (2006, p. 33) assevera que, “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. E muito mais, é ensinar a viver com pessoas diversas. Portanto, a escola não pode nem ignorar que há especificidades na aprendizagem das PcDs nem simplificar algo tão complexo à interação pessoal ou a oportunidade de conviver no mesmo espaço que as pessoas sem deficiências. Isso seria mais doloroso e desumano ainda tanto para as crianças quanto para as famílias.

Laplane (2006) evidencia a larga brecha entre as políticas e as práticas. Entende que a contradição no âmbito educacional remete às condições sociais amplas e à tendência excludente da dinâmica social. Outro ponto importante e que devemos nos preocupar muito, uma vez que na teoria, a inclusão acontece em todo o território nacional; na prática, pouquíssimos são os casos de escolas que conseguem promover políticas inclusivas.

Nesse sentido, é válido lembrar que há discussões importantes que apontam para o fato de que gestores, professores e pais de crianças com deficiências, embora não excluídos do processo político, em relação à inclusão ainda não se articularam eficazmente para promover mudanças necessárias em relação às barreiras físicas e culturais, aos desafios e às perspectivas para a implementação de ações concretas capazes de melhorar as condições estruturais e a qualidade da prática pedagógica inclusiva nas instituições de ensino da educação infantil brasileira.

De acordo com Carvalho (2004), a inclusão educacional é mais que a presença física, excede em muito a acessibilidade arquitetônica, vai além do acesso às escolas para alunos que necessitam ser incluídos em salas de aula do ensino regular, ultrapassa esse rótulo de educação especial, ela impõe-se como uma ação necessária e responsável capaz de destacar a necessidade de existência de uma rede de ajuda e de apoio aos educadores, aos alunos e aos familiares. Isso porque há aspectos outros que também determinam as condições para que a inclusão à cidadania possa efetivar-se. Elas podem ser questões sociais, relações de gênero, preconceitos raciais, sociais, etários, dentre outros. Essa inclusão não pode perder de vista seu caráter pedagógico no sentido de ensinar o respeito aos direitos cidadãos dos membros de uma sociedade.

O grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, de suas necessidades educacionais específicas, das diferenças culturais, dos

códigos linguísticos e da experiência social de cada um. Respeitar essas diferenças na infância significa, sobretudo, oferecer uma educação capaz de estimular reflexões sobre a vida do próximo, seus direitos e deveres, suas limitações e as próprias limitações para que as crianças compreendam, desde cedo, que o diferente não é melhor nem pior é tão somente distinto e que isso é absolutamente natural.

As escolas de educação infantil devem disponibilizar os mais diversos instrumentos capazes de despertar nas crianças o interesse pela aprendizagem tanto de conteúdos curriculares quanto da formação social desses indivíduos. Para isso, é preciso considerar vários aspectos como seus interesses, suas etapas de aprendizagem e até sua condição social. Todos esses fatores contribuem para a visão de mundo que essas crianças têm e para que a inclusão consiga se tornar um conteúdo significativo, é fundamental que parta da realidade deles naquele espaço e da utilização dos recursos disponíveis naquela instituição. Nesse sentido, **podemos** acreditar que a literatura infantil é uma prática importante que deve ser inserida no cotidiano da sala de aula no intuito de se abordar o tema da inclusão, como que será discutido a seguir.

4 A Literatura Infantil como ferramenta para a inclusão

O Ministério da Educação brasileiro, por meio de dispositivos legais, dentre eles a LDBEN nº 9.394 de 1996, reconhece a diversidade no contexto escolar e estabelece, na busca de se fomentar a construção de uma sociedade inclusiva, que as escolas devam atuar com competência pedagógica e flexibilidade no processo de ensino, além de estratégias diferenciadas que venham atender às peculiaridades dos alunos. Nesse sentido da utilização de estratégias diferenciadas, é evidente o quanto a literatura infantil contribui para a abordagem de questões inclusivas em sala de aula, além de ser instrumento formador de leitores críticos e reflexivos em relação ao mundo que os cerca. Essa literatura ajuda as crianças, por meio do processo de identificação com os personagens, a compreender e a valorizar os valores e as características físicas, psicológicas e até culturais de cada um de seus heróis e heroínas e, por analogia, as particularidades de cada indivíduo do mundo real. De acordo com Moia et al. (2023, p. 95), 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.

Apesar de ser esse importante veículo capaz de oferecer experiências distintas daquelas já vividas pela criança, é possível perceber que a literatura infantil tem sido subutilizada em escolas do país inteiro. Muitas vezes, erroneamente, tem sido compreendida como instrumento para se treinar a leitura, ou para divertir alunos ou ainda como castigo, sob forma de leituras silenciosas que os alunos geralmente não gostam.

Nesse sentido, têm-se deixado de utilizar a literatura infantil como ferramenta eficaz para se abordar urgentes questões sociais, dentre elas, a temática da inclusão. 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, p. 16),

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.

Essa consciência do eu em relação ao outro é, exatamente, o viés necessário para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas infantis. Nesse sentido, optar por práticas que envolvam o trabalho com a literatura infantil no âmbito escolar inclusivo, de maneira a estimular a fantasia, por meio do aspecto lúdico dos textos, propiciar experiências de ensino e de aprendizagem significativas, é o passo inicial para inserir o indivíduo na leitura, mesmo que a criança “não saiba ler” (Moia et al., 2023).

Esse processo de letramento das crianças, ou seja, sua formação inicial leitora favorece, conforme Pinto e Nunes (2019, p. 4) o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida adulta e social.

[...] 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.

É impossível pensar em vida em sociedade e em grupos sociais sem que se leve em conta o problema da inclusão social de PcDs. No ambiente escolar, essa realidade está cada vez mais presente e as crianças convivem diariamente com outras crianças que tem algum tipo de deficiência, principalmente nas escolas públicas.

É nesse ambiente escolar que a leitura de obras infantis acontece ou deveria acontecer com mais frequência. No que diz respeito ao tema da inclusão proporcionada pela literatura, Moia et al. (2023) ressaltam que o tema da inclusão, na literatura infantil, é representado por meio do conhecimento da realidade, da verdade, da desconstrução de estereótipos, da busca pela identidade individual, da superação das dificuldades e da aceitação dos problemas de uma forma natural.

Além disso, a literatura infantil auxilia no desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo da criança. Segundo Coelho (2000, p. 18) ela funciona “como agente formador, por excelência”. Ou seja, é preciso se observar o quanto esses escritos exercem poder sobre as crianças e de que maneira podem contribuir para que elas construam sua visão de mundo e se preparem para a vida em sociedade.

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 e Silva (2022) consideram que, dentre as composições artísticas, a literatura é uma das mais eloquentes devido à amplitude de seus recursos expressivos. Para Coelho (2000, p. 4), “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”. Como se percebe, o destaque aos recursos de expressão, ou seja, à linguagem literária como elemento transformador do pensamento infantil, portanto, está longe de ser apenas um recurso lúdico no sentido errôneo do termo, ou seja, de elemento que diverte, que entretém somente e que dá prazer. Pelo contrário, trata-se de relevante instrumento didático-pedagógico, sendo necessário para isso que se saiba utilizá-la a serviço da imaginação criadora.

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).

Dentre esses infinitos assuntos, obviamente, estão aqueles que tratam de problemas existenciais como é o caso do convívio com as diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, culturais ou de outras naturezas. Por isso, a literatura infantil contribui para a formação dessa visão de mundo das crianças.

Abramovich (2004, p. 98) alerta ainda para outro fato importante e outra capacidade da literatura infantil: a adoção de posturas e o desenvolvimento da ética.

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.

Essas experiências de leitura enriquecem, sobremaneira, as crianças uma vez que aprendem “sem perceber” os conceitos que estão sendo tratados. A leitura desses textos estimula descobertas importantes em relação a si e ao outro e, nesse processo, há o reconhecimento das diferenças, base para compreensão do princípio da inclusão no ambiente escolar.

Relembrem as autoras Carvalho e Ferreira (2023) que é, por meio 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 mais experiências literárias elas tiverem, maior será sua compreensão sobre as diferenças entre os seres humanos.

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, esse 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 (Coelho, 2000, p.151).

Segundo a perspectiva de Coelho (2000), essa característica da contemporaneidade de uma obra literária contribui, sobremaneira, para a formação das crianças, uma vez que estimula reflexões sobre a realidade em que vivem e as transformações sociais. Nesse sentido, a questão da inclusão de PcDs em nossa sociedade é um sinal dos tempos atuais em que todos estamos imersos, inclusive as crianças seja na escola, em casa, nos clubes, no cinema, nos locais de lazer, uma vez que aqueles meninos e meninas que viviam separados da sociedade até o início do século passado, hoje vivem suas vidas e frequentam os mais diversos ambientes sociais, principalmente as escolas.

Apesar de a literatura infantil ser esse instrumento valioso e capaz de nos fornecer elementos necessários ao tratamento, em sala de aula, de questões inclusivas, é importante salientarmos que esse desenvolvimento da criatividade infantil, por meio da leitura de obras literárias inclusivas, será determinado pelos métodos selecionados pelo educador para se trabalhar.

Para que esse trabalho surta efeito e seja desenvolvido de maneira produtiva, são necessários alguns cuidados e muito planejamento de ações. O primeiro deles, diz respeito à seleção dos textos. Nesse sentido, Silva et al. (2017), alegam que 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 por meio 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.

Nesse sentido de contribuir para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva, passaremos a próxima seção deste artigo em que apresentaremos duas sugestões de trabalho pedagógico com obras da literatura infantil contemporânea com objetivos inclusivos.

4.1 Possibilidades de utilização da literatura infantil como ferramenta para trabalhar a inclusão na educação infantil

A Literatura, como já dissemos, é muito valiosa enquanto instrumento pedagógico no ambiente da educação infantil, estimulando habilidades comunicativas e até mesmo o processo de formação e de desenvolvimento da visão de mundo das crianças. Por isso, educadores capacitados e conscientes de sua responsabilidade formativa buscam meios para estimular, cada vez mais, seus alunos em sala de aula. As histórias infantis fazem parte do conjunto desses meios e conseguem estimular a reflexão infantil a respeito do mundo com o qual essas crianças interagem cotidianamente. A partir dessa reflexão, elas aprendem a lidar com diferentes aspectos da realidade, a vivenciar novas situações e emoções.

A escola é uma instituição que deve contribuir para a formação cidadã e integral dos seres humanos. Para que tal formação aconteça, há algumas estratégias e instrumentos didático-pedagógicos valiosos. Dentre eles, podemos destacar a literatura infantil. O ambiente escolar é um lugar de troca de conhecimentos e de experiências por excelência e nele são reforçados alguns valores e comportamentos sociais. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 14) afirma que:

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em

que lhe cumpre viver.

O educador deve ter a consciência do valor educacional que as histórias literárias possuem para saber melhor utilizá-las. Ao ouvir histórias, as crianças podem sentir diversas emoções, como: a tristeza, o amor, a compaixão, a raiva, a angústia, o medo, a empolgação, a alegria, a insegurança e outras. Ao vivenciar outras realidades ficcionais, essas crianças descobrem outros mundos, outros lugares, tempos e jeitos de ser e agir no seu cotidiano. E isso acontece, principalmente, em função do processo de identificação que ocorre entre a criança e o personagem de um texto infantil. De acordo com Abramovich (2004, p. 17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]

Como vimos, a literatura e a leitura são extremamente importantes na formação do aluno, pois contribuem muito para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação da criança. Um leitor, que tem o hábito regular da leitura, desenvolve melhor sua capacidade de comunicação e de compreensão das situações vivenciadas no cotidiano, torna-se crítico e melhora muito sua capacidade de interpretar suas próprias emoções e de lidar com o mundo, enfrentando problemas. Nesse sentido, Bettelheim (1996, p. 13), salienta que:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Apesar de a literatura infantil conseguir resultados importantes em relação a essa formação das crianças, é necessário lembrar que o ato da leitura tem sido cada vez menos frequente entre as crianças brasileiras. Atualmente, crianças e jovens desenvolvem, frequentemente, outros interesses como jogos eletrônicos e redes sociais. Com isso, o ato de contar e de ouvir histórias tem se tornado cada vez mais raro e a leitura, por extensão, também.

Outra questão importante a se observar é que, quando se pensa em leitura, imediatamente reflete-se na leitura de palavras. Porém, há outro aspecto da leitura que precisa ser destacado como fundamental para a formação infantil: a leitura de imagens.

Uma das possibilidades de aprendizagem de leitura de imagem é o acesso ao livro infantil de qualidade. A leitura de imagens é, naturalmente, uma das primeiras fases da formação leitora de crianças. Como ainda não compreendem o código escrito, as cores e os traços seduzem seu interesse. Aliados à imaginação criadora própria dessa fase do desenvolvimento infantil, esses textos não verbais são capazes de transmitir mensagem e significados importantes, instigando a

criança a desenvolver suas habilidades linguísticas, seu pensamento, sua capacidade de reproduzir, recriar e a transformar histórias e, com isso, compreender melhor o mundo que a cerca.

Houve um tempo em que se acreditava que o texto escrito tinha primazia sobre o texto imagético. Contudo, não se deve falar em juízo de valor e sim em diversidade. Nesse sentido, Coelho (2000, p.52) diz que “nenhuma dessas formas é melhor ou pior, literariamente. São apenas diferentes e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que eles vivem”.

Portanto, ao se propor qualquer atividade de leitura de um texto literário infantil em sala de aula, é necessário estar atendo a essa particularidade que esses escritos geralmente apresentam, ou seja, são textos que se valem de recursos verbais e não-verbais para transmitir imagens que, por sua vez, são ressignificadas pelas crianças conforme o filtro de sua imaginação e seu conhecimento de mundo. Por isso, o planejamento de ações e a escolha de temáticas é fundamental para que essa atividade possa desempenhar corretamente sua função formadora e tratar de assuntos importantes para a formação cidadã das crianças. Dentre essas temáticas, podemos citar a importância da reflexão sobre as diferenças. Assim, contar histórias vai além de divertir a criança. O ato de ouvir, de contar, de recontar e ler histórias é muito importante para a formação de um leitor crítico e consciente sobre a realidade que o cerca. Com isso, a criança passa a compreender melhor a ideia da diversidade de culturas, de raças, de gêneros, etc.

Portanto, a literatura infantil torna-se um instrumento valioso para se trabalhar a inclusão no ambiente escolar. Mas, para isso, é preciso planejar corretamente o que fazer com o livro infantil e transformar essa leitura em um material capaz de abordar questões inclusivas. Nesse sentido, apresentamos a seguir duas obras que oferecem tal perspectiva e que podem ser trabalhadas em sala de aula na educação infantil. Trata-se dos livros: “Meu amigo Down na rua” e “O menino que via com as mãos”.

A primeira proposta didática, que sugerimos neste trabalho, é da obra “Meu amigo Down na rua” de Werneck (1994) que tem como proposta desfazer preconceitos em relação às crianças com Síndrome de Down e mostrar que elas conseguem desempenhar atividades semelhantes às demais crianças no seu cotidiano. Destaca, ainda, que elas vivenciam as mesmas situações cotidianas das demais. Para esse trabalho, propomos uma atividade que se inicia por uma leitura dirigida do livro com as crianças, sentadas em semicírculo (se possível), depois propõe-se que essas crianças elaborem desenhos recontando a história e, por fim, organiza-se, dentro do espaço da sala de aula uma pequena mostra desses desenhos.

Essa mesma obra leva as crianças a refletirem sobre os desafios da convivência social e a forma como as pessoas com síndrome de Down são vistas nos espaços públicos. Com isso, evidencia os preconceitos velados e explícitos que surgem na rua (simbolizando o espaço externo tanto da casa quanto da escola), quando é possível perceber o processo de invisibilidade social, ou seja, como a sociedade tende a fingir que essas pessoas não existem ou, pior ainda, que são inferiores e, por isso, ignoradas.

Com uma narrativa sensível e transformadora, acreditamos o livro leva as crianças a romperem com essas barreiras invisíveis e a enxergarem cada ser humano em sua plenitude, estimulando a empatia, a inclusão e o respeito às pessoas com deficiência no cotidiano, a partir de um olhar infantil. Graças ao processo de identificação com os personagens, o livro leva as crianças a desenvolver esse olhar menos preconceituoso, percebendo as diferenças existentes

entre os seres humanos como características naturais e, portanto, como traços que diferenciam, mas não separam nem afastam esses seres humanos do convívio social.

A segunda proposta didática, que aqui apresentamos, diz respeito à obra “O menino que via com as mãos” de Azevedo (2009). Com o objetivo de promover a conscientização infantil sobre a deficiência visual e desenvolver a empatia e a compreensão dessa deficiência como um traço distintivo somente em relação à habilidade visual, ou seja, a forma como esse ser consegue interagir com o mundo que o cerca, seja pelo uso de objetos para se locomover ou de uma forma de escrita diferente para ler textos, o texto enriquece seus leitores por tratar do assunto com a leveza necessária para demonstrar que essa diferença não exclui uma criança deficiente visual do convívio com as demais crianças ou da vida em sociedade.

Para esse texto, a proposta de trabalho se concentra em: primeiro, fazer uma leitura dirigida com as crianças, estimulando sua participação ativa na construção da interpretação do texto e da leitura das imagens. A seguir, elaborar perguntas como: No que Juquinha era diferente? A partir das respostas, questionar se os alunos consideram Juquinha doente. Caso alguém diga que sim ou demonstre tal compreensão, mostre, por meio da leitura de um fragmento do texto que a cegueira não é uma doença. Na primeira página do livro, encontramos: “Juquinha é um menino sadio e inteligente”.

Depois desse passo, inicie uma discussão levantando as características do personagem: inteligente, alegre, curioso. Destaque, dentro dessas características que o personagem é um leitor de histórias infantis. Afinal, ele identifica a boneca como sendo a Emília, da obra *Sítio do Pica-pau Amarelo*, do escritor brasileiro Monteiro Lobato. Destaque que a deficiência visual do menino não o impedia de descobrir e desfrutar as coisas, pois ele utilizava um outro sentido: o tato.

Essa é uma boa oportunidade para dialogar sobre os sentidos e a função de cada um. Pergunte às crianças se elas conhecem a escrita em braile, que é própria para pessoas com deficiência visual ou de baixa visão.

Partindo para uma perspectiva interdisciplinar, é possível também trabalhar conteúdos de ciências com esses alunos a partir da leitura dessa obra. Para isso, aborde a classificação e a diferenciação das características dos seres, bem como elementos dos reinos animal, vegetal e mineral. Explique como a ciência é capaz de estudar fenômenos diversos e também como o corpo animal é capaz de se adaptar ao meio, estimulando o desenvolvimento de um órgão de sentido, por exemplo, quando outro está prejudicado por algum fator. Por exemplo, a visão noturna dos morcegos, ou o olfato dos tubarões, ou a visão dos animais predadores e assim por diante. Com isso, as crianças vão perceber que há animais cegos ou praticamente cegos que conseguem sobreviver normalmente por meio do desenvolvimento de outras habilidades que não a visão. Isso os ajudará a inferir que é normal, na natureza, seres apresentarem características diferentes e que cada um tem seu valor e sua importância.

Após esses passos, prepare uma experiência sensorial para que elas possam utilizar o próprio tato e compreender melhor como é possível reconhecer objetos por meio de outro órgão de sentido que não seja a visão. Uma estratégia lúdica que recomendamos é a brincadeira da cabra-cega. Para isso, utilizando-se de uma venda e objetos com formatos e texturas diferentes, coloque um aluno sentado em uma carteira, à frente da turma, coloque uma venda sobre seus olhos e entregue um objeto para que ele tente adivinhar de que se trata. Ele deverá reconhecer o

objeto e falar seu nome e qual ou quais utilidades esse objeto pode ter.

Essa experiência será capaz de demonstrar que a visão é apenas uma das muitas formas de fazer descobertas e explorar o mundo. Com isso, reforce para seus alunos que a história lida mostra o quanto aquele menino é um menino como qualquer outro, apresentando somente uma característica diferente em relação a maneira como ele interage com o meio em que vive e quais habilidades ele precisou desenvolver para superar a barreira da falta de visão. Lembrando que isso ocorre na natureza e que se trata de algo normal, portanto, não pode ser compreendido como uma doença ou como algo para se ter pena.

5 Considerações finais

Ao término de nosso artigo, alguns pontos ficaram claros após nossa pesquisa. O primeiro deles é que a literatura infantil não deve ser compreendida como um meio de entreter alunos dentro e fora de sala de aula. Tampouco, pode ser confundida como material de apoio para melhorar a habilidade de leitura das crianças somente. Conforme vimos, há estudiosos sobre o assunto que destacam a importância desse gênero literário para a formação infantil, sua capacidade de ensinar a criança a perceber realidades que a cercam e de prepará-la para desafios futuros, contribuindo para a formação de sua visão de mundo.

Além disso, a literatura infantil precisa ser compreendida como sendo um importante recurso a ser utilizado na sala de aula, uma vez que auxilia nessa formação e nesse desenvolvimento das crianças, em função do fato de que as histórias infantis contribuem, sobremaneira, para o trabalho com aspectos educativos diversos, como o respeito, a afetividade e a inclusão de pessoas com deficiências na sociedade.

Nesse sentido, essa literatura demonstra ter um potencial enorme por propiciar a abordagem de questões sérias e importantes como os preconceitos sociais existentes em nossa sociedade como o racismo, a homofobia, a xenofobia, a misoginia, o etarismo, o machismo e o preconceito contra pessoas com deficiências. Portanto, demonstra ser um material rico para se trabalhar a inclusão em salas de aula brasileiras.

Trabalhar, na educação infantil, com textos literários contemporâneos que abordam questões inclusivas é uma atividade de vital importância para a formação cidadã das crianças e esse trabalho pode começar antes mesmo da alfabetização. Como vimos, os textos não verbais exploram imagens em vez de palavras e conseguem transmitir conceitos e ensinamentos capazes de sensibilizar as crianças para o problema da exclusão social, destacando o aspecto negativo de ações que desrespeitem os seres humanos e os discriminem por apresentarem características físicas ou mentais diferentes da maioria de seus pares. Esse pode ser um caminho promissor em relação ao combate às formas de preconceito e de violência contra essas pessoas e também como percurso formativo de uma consciência social mais igualitária e justa. A educação é o único caminho para que se contrua uma sociedade livre de preconceitos de segregações. Portanto, a educação de crianças precisa voltar-se para questões como a inclusão de pessoas com deficiência. Só assim, podemos pensar em um futuro melhor neste país.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Artigo-práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, v. 36, p. e159401, 2020.
- AZEVEDO, Alexandre. **O menino que via com as mãos**. Ilustrações de Grego. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BAGGIO, Isadora Salvalaggio; BARROS, Pedro Henrique Batista; FREITAS, Adirson Maciel. Ampliando o acesso à educação infantil no Brasil: qual é o papel do gasto público municipal? *Revista Econômica do Nordeste*, v. 52, n. 2, p. 41-61, 2021.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 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.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FOCHI, Graciela Márcia; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Contexto histórico-filosófico da educação**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.
- FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o currículo escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade, Campinas**: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 51-56, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOIA, Mix de Leão et al. 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, p. 92-103, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

SANCHES, Emília Cipriano. **Lembra de mim?: desafios e caminhos para profissionais da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, João Fidelis dos. **A afetividade e as relações dos professores e alunos com deficiência: concepções docentes**. 2016. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SILVA, Leticia Thays Bessa et al. Literatura Infantil e Cultura: Trajetórias para a Inclusão Social. **Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura**; v.3, 2017.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram. **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**: Caxambu, Brasil, 2000.

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.

WERNECK, Cláudia. **Meu amigo Down, na rua**. Ilustrações de Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994.