

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

FRANCIELE PINHEIRO SILVA

**REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA EM LIVROS INFANTIS: PERSPECTIVAS
PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Bagé, RS
2026**

FRANCIELE PINHEIRO SILVA

**REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA EM LIVROS INFANTIS: PERSPECTIVAS
PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Claudete da Silva
Lima Martins.

Bagé, RS

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586r Silva, Franciele Pinheiro
Representações da deficiência em livros infantis:
perspectivas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil /
Franciele Pinheiro Silva.
98 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2026.

"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Livros infantis. 2. Deficiência. 3. Inclusão. 4.
Educação Infantil. I. Título.

Franciele Pinheiro Silva

**REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA EM LIVROS INFANTIS: PERSPECTIVAS
PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 12 de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins
Orientadora (Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Débora de Macedo Cortez Bosco
(SMED - BAGÉ)

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/02/2026, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/02/2026, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/02/2026, às 09:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DÉBORA DE MACEDO CORTEZ BOSCO, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 06:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1962611** e o código CRC **253B3A80**.

AGRADECIMENTOS

Com imensa gratidão a Deus por me proporcionar força, sabedoria e inspiração neste percurso de estudos e vencer os desafios.

Em seguida, à minha orientadora, a Prof^a Dra. Claudete da Silva Lima Martins, que trilhou comigo os caminhos da escrita e do conhecimento com paciência e brilhantismo, guiando cada etapa da pesquisa.

À minha mãe, Maria de Lourdes Ramos Pinheiro; ao meu pai, Wilson Castro Silva (in memoriam); e à minha tia, Vera Lúcia Tavares Pinheiro, por me incentivarem e sustentarem o sonho de prosseguir nos estudos.

Ao amor da minha vida, Fabiano Protásio da Silva, que me passou tranquilidade e leveza na conclusão deste trabalho.

À equipe diretiva, colegas, funcionárias e estudantes da EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio pelo apoio e compreensão durante o curso, colaborando para o avanço de minha formação.

A colega Liliane Martins Costa pela força, diálogos e auxílio durante as idas e vindas da Universidade.

A colega Ana Lúcia Domingues dos Santos pela escuta e trocas de aprendizagem durante o curso.

Por fim, aos colegas do Mestrado Acadêmico de Ensino de 2024 pelo acolhimento e com quem pude compartilhar anseios, desejos e aprendizados.

“Ensinar exige respeito à diversidade e compromisso com a justiça social”.

Paulo Freire

RESUMO

Os livros infantis exercem um papel fundamental na infância, dialogando com o público infantil sobre enumerados temas como as deficiências que são condições prolongadas de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial (Brasil, 2015, art. 2º). Neste sentido esta pesquisa visa investigar obras infantis que abordam as deficiências, analisando as concepções de deficiência nelas presentes e suas formas de representação, a fim de compreender como os materiais impactam a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Os objetivos específicos são três: 1) Mapear obras infantis disponíveis na plataforma Amazon; 2) Analisar as concepções sociais presentes nas obras infantis; 3) Identificar as possíveis contribuições das obras infantis que abordem as deficiências para o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. A Educação Infantil permeia a curiosidade, valores e respeito às diferenças, sendo assim, os livros infantis tornam-se recurso que contribuem para o entendimento sobre as deficiências, pois articulam conhecimentos e aprendizagens, além de ser uma ferramenta didático-pedagógica (Sousa, 2021). O referencial teórico embasa-se em Aries (1981), Brizolla (2023), Gancho (2004), Ghiraldelli Júnior (2021), Hunt (2010), Mantoan (2003), Sassaki (1997, 2005, 2006), Tenreiro (2019) e Zilberman (2005). Desse modo, enquanto a literatura prioriza a arte e a experiência estética, os livros infantis intencionam o ensino, a inclusão (Zilberman, 1987). A metodologia tem uma abordagem bibliográfica descritiva de estrutura qualitativa que conforme Gil, (2002), o material é embasado em livros e artigos. Foram encontrados livros em uma plataforma com as palavras chave: livros infantis sobre inclusão. A problemática da pesquisa visou responder às seguintes perguntas: Qual concepção de deficiência está presente nos livros infantis? Será que esses livros infantis contribuem para dialogar sobre as deficiências? As concepções de deficiência que mais transparecem nos livros analisados são: interacionista com preconceitos pela deficiência, teórico-sistêmico com barreiras atitudinais provenientes do sistema de ensino causando exclusões e falta de preparo docente, teórico-social com a inclusão de personagens em atividades escolares ou brincadeiras e apenas um livro clínico-médico com apresentação de tratamento para o TEA. As representações de deficiência encontradas nos livros infantis foram TEA, paralisia cerebral e deficiência física. Também a presença das concepções de deficiência revelam preconceitos e estigmas, mas também o reconhecimento que pessoas com deficiência têm potencialidades. Para a Educação Infantil, os livros infantis são recursos valiosos para abordar a temática da inclusão com empatia, valores e respeito às diferenças para que atitudes preconceituosas não sejam retratadas no cotidiano escolar. Conclui-se que livros infantis, quando analisados com criticidade e intencionalidade pedagógica são importantes aliados para representar a diversidade na Educação Infantil.

Palavras-Chave: livros infantis; deficiência; inclusão; educação infantil.

ABSTRACT

Children's books play a fundamental role in childhood, engaging with young audiences on numerous themes, such as disabilities, which are long-term conditions of a physical, mental, intellectual, or sensory nature (Brazil, 2015, art. 2). In this sense, this research aims to investigate children's books that address disabilities, analyzing the social conceptions of disability present in them and their forms of representation, in order to understand how these materials impact the development of inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education. The specific objectives are threefold: 1) to map children's books available on the Amazon platform; 2) to analyze the conceptions present in these children's books; and 3) to identify the possible contributions of children's books that address disabilities to pedagogical work carried out in Early Childhood Education. Early Childhood Education involves curiosity, values, and respect for differences; therefore, children's books become resources that contribute to understanding disabilities, as they articulate knowledge and learning, in addition to serving as a didactic-pedagogical tool (Sousa, 2021). The theoretical framework is based on Aries (1981), Brizolla (2023), Gancho (2004), Ghiraldelli Júnior (2021), Hunt (2010), Mantoan (2003), Sassaki (1997, 2005, 2006), Tenreiro (2019), and Zilberman (2005). Thus, while literature prioritizes art and aesthetic experience, children's books aim at teaching and inclusion (Zilberman, 1987). The methodology adopts a descriptive bibliographic approach with a qualitative structure which, according to Gil (2002), is based on materials such as books and academic articles. Books were found on a platform using the keywords: children's books about inclusion. The research problem sought to answer the following questions: What conception of disability is present in children's books? Do these children's books contribute to dialogue about disabilities? The conceptions of disability that most emerged in the analyzed books were: the interactionist conception with prejudice related to disability; the theoretical-systemic conception with attitudinal barriers arising from the education system, causing exclusion and a lack of teacher preparation; the social-theoretical conception with the inclusion of characters in school activities or play; and only one clinical-medical conception, presenting treatment for Autism Spectrum Disorder (ASD). The representations of disability found in the children's books included ASD, cerebral palsy, and physical disability. The presence of these conceptions also reveals prejudice and stigmas, but also the recognition that people with disabilities have potential. For Early Childhood Education, children's books are valuable resources for addressing the theme of inclusion with empathy, values, and respect for differences so that prejudiced attitudes are not reproduced in everyday school life. It is concluded that children's books, when analyzed with critical awareness and pedagogical intentionality, are important allies in representing diversity in Early Childhood Education.

Keywords: children's books; disability; inclusion; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma Oasisbr.....	25
Figura 2 - Fluxograma Google Acadêmico	26
Figura 3 - Fluxograma Portal de Periódicos - CAPES	27
Figura 4 - Fluxograma SciELO Brasil	27
Figura 5 - Quantidade de livros	59
Figura 6 - Capa do livro "Marina Vai à Escola"	67
Figura 7 - Capa do livro "Léo e seus passos organizados"	70
Figura 8 - Capa do livro "Meu amigo faz iii	73
Figura 9 - "Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão"	76
Figura 10 - Capa do livro "Um toque de empatia"	78
Figura 11 - Capa do livro "Uma mente diferente"	81
Figura 12 - Definição sobre Autismo no livro "Uma mente diferente"	82
Figura 13 - Imagem de leitura do livro - Ministrando oficina	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados	28
Quadro 2 - Estudiosos e suas contribuições para a educação	35
Quadro 3 - Deficiência e suas definições	40
Quadro 4 - Critérios para seleção de livros	58
Quadro 5 - Categorias.....	61
Quadro 6 - Concepções de deficiências.....	62
Quadro 7 - Concepções sociais de deficiência presentes nos livros infantis	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CIEE - Centro de Integração Empresa e Escola

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEEI - Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário

PRODESP - Programa de Estágio e Desenvolvimento Profissional

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Justificativa	17
1.1.1 Justificativa no âmbito pessoal	17
1.1.2 Justificativa de âmbito acadêmico-científico	21
1.1.3 Objetivo geral	22
1.1.4 Objetivos específicos	22
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	23
2.1 Seleção de fontes de dados	24
2.1.1 Oasisbr.....	25
2.1.2 Google Acadêmico	26
2.1.3 Portal de Periódicos - CAPES	26
2.1.4 SciELO Brasil	27
2.2 Extração dos dados dos artigos selecionados.....	28
2.3 Síntese e interpretação de dados.....	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
3.1 Conceitos sobre a infância	34
3.2 Concepções sobre deficiência.....	38
3.3 Marcos legais da inclusão da Pessoa com Deficiência	44
3.4 Os recursos pedagógicos inclusivos na Educação Infantil	48
3.5 Os livros infantis.....	50
3.6 A importância da mediação docente no trabalho pedagógico com livros infantis.....	52
3.7 A biblioteca escolar	53
3.8 Cantinho da Leitura.....	54
4 CAMINHO METODOLÓGICO	57
4.1 Contexto e fonte de dados	58
4.2 Construção do instrumento para análise de dados.....	60
4.3 A categoria analisada tem a(s) seguinte(s) concepção(s):	63
4.4 Metodologia de análise de conteúdo	64
5 ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS SOB A ÓTICA DAS CONCEPÇÕES DAS DEFICIÊNCIAS.....	66
5.1 Marina vai à escola	66
5.2 Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia	70

5.3 Meu amigo faz iii	72
5.4 Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão.....	75
5.5 Um toque de empatia	78
5.6 Uma mente diferente.....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	96
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OFICINA.....	96
APÊNDICE B - IMAGEM DA FIGURA 13 DE LEITURA DO LIVRO MEU AMIGO FAZ III DA OFICINA MINISTRADA PELA AUTORA.....	98

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Freire (1967, p.68) “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p.12) afirma que “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada...”. Acredita-se que a Educação Especial está entrelaçada mundialmente com os direitos de estar e aprender em sala de aula e que há uma tentativa do sistema educacional ao promover atos não invisíveis e não discriminatórios.

Desse modo, ao longo na década de 2010 surge o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011) com discussões acerca do fortalecimento da inclusão da pessoa com deficiência determinando acessibilidade em escolas públicas, salas de recursos, mais AEE e professores capacitados para atender a inclusão; Lei nº 12.764/2012 que assegura a proteção e direitos a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 modificou a Lei de Diretrizes e Bases (1996) apresentando a educação básica no Brasil com as seguintes etapas: pré escola (ensino obrigatório a partir de 4 anos de idade), ensino fundamental e ensino médio; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a BNCC (BRASIL, 2018) com diretrizes com a finalidade de incluir e atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), documento orientador para a educação básica, estabeleceu competências e habilidades para Educação Infantil, organizando em campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), estabelecendo habilidades emocionais, competências e cognitivas, proporcionando integralmente o desenvolvimento das crianças.

Sob a perspectiva da BNCC, a escola desempenha um papel em que o (a) discente de Educação Infantil com sua formação prévia, é o mediador, respeitando o que a criança carrega consigo e a auxiliando para o convívio responsivo em sociedade de forma lúdica, utilizando os livros infantis como recurso pedagógico com a finalidade

de despertar a imaginação, além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, acredita-se que os discentes da Educação Infantil possuem várias tarefas, pois além de ensinar através dos campos de experiência seguindo as normativas da BNCC ou relacionando ao município de Bagé que orienta-se através do Documento Orientador Curricular do Território de Municipal de Bagé (DOM), elaborado em 2022, são também responsáveis em manter o ambiente educacional organizado, tanto fisicamente quanto nas relações entre os estudantes.

De acordo com a Resolução Nº 05, de 08 de agosto de 2025, da Câmara Municipal de Bagé, no município de Bagé, estabelece diretrizes de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência no âmbito do Poder Legislativo Municipal. Dentre as diretrizes estão: eliminação de barreiras, acesso adequado às dependências, serviços e informações, promoção de inclusão e respeito aos direitos das pessoas com deficiência, estabelecimento de normas e princípios gerais que orientem ações de acessibilidade.

Desse modo, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva disponibilizada pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025) marca uma nova organização no cenário educacional, garantindo direitos em todas etapas de ensino para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação. Este decreto ampara-se em legislações como: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) trazendo a educação sem discriminação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado durante a Conferência Mundial, voltado à educação inclusiva sobre Necessidades Educativas Especiais evidenciando princípios, direitos, políticas e formação dos professores; Lei nº 9.394/1996 com garantia de Educação básica e gratuita à todos, Educação Especial como modalidade de ensino e currículos adaptados aos alunos com deficiência; Convenção da Guatemala (1999), declarada pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001) faz uma análise sobre os direitos humanos afasta as barreiras de exclusão na escola; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90 (Brasil, 1990) direito à educação sem distinção e responsabiliza os pais pela matrícula dos filhos obrigatoriamente; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) menciona que alunos com deficiência estudem em classes regulares de ensino; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) – Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009)

com documento internacional com abordagem ao direito à educação inclusiva.

Assim, a temática deste estudo surgiu a partir da atuação da pesquisadora como professora da Educação Infantil, atuando com crianças de 5 a 6 anos em uma escola do município de Bagé. Então, a problemática da pesquisa estabelece-se a partir do questionamento acerca de quais concepções de deficiência estão presentes nas obras infantis. Considera-se que, apesar da crescente valorização da educação inclusiva, sua efetivação ainda se configura como um desafio, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as crianças se encontram na primeira infância, período fundamental para os processos de socialização e para a construção de atitudes inclusivas, como a empatia, o respeito, os valores e a compreensão das características do(a) outro(a), com destaque para as deficiências.

Com base na prática da pesquisadora nas escolas em que teve experiência, percebeu-se que a cada ano, ingressam estudantes com diferentes tipos de deficiências. Diante disso, surge outra questão de como abordar essa temática com as que estão iniciando a fase escolar com bastante curiosidade, pois certa vez, em sala de aula foi perguntado, por que o colega era assim, e por existir ludicidade na Educação Infantil, o livro infantil é um recurso pertinente a isso. Partindo dessa temática, é necessário diferenciar a literatura que se relaciona com a arte e a experiência estética dos livros infantis que têm como objetivo o ensino e a inclusão (Zilberman, 1987).

Contudo, as concepções de deficiência ganham destaque nos livros infantis, influenciando a perspectiva de representações das diferenças de forma inclusiva ou excludente. Acredita-se que a criança em sua trajetória de leitura ouve histórias para fins de compreensão do mundo que ela está inserida, mas vários são os fatores que implicam em determinadas condições delas terem acesso às obras infantis, então é no ambiente educativo chamado escola que é oportunizado o contato.

Este trabalho visa investigar obras infantis que abordam as deficiências, analisando as concepções de deficiência nelas presentes e suas formas de representação, a fim de compreender como os materiais impactam na construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. As concepções sociais de deficiência de acordo com Beyer (1998) são: clínico– médico foca nas causas da deficiência, diferenciação sistêmico-sociológica refere-se à organização das instituições, sócio-interacionista marcada por rótulos e estereótipos, crítico materialista relaciona-se às questões econômicas das pessoas com deficiência.

A seguir serão apresentados os itens que compõem este capítulo introdutório: justificativa no âmbito pessoal, justificativa no âmbito acadêmico- científico, problemática de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos.

1.1 Justificativa

Para apresentar a justificativa deste trabalho, a pesquisadora organizou em dois itens a fim de expor as motivações pessoais e acadêmicas em relação à temática. Por conseguinte, no tópico 1.1.1 compreende a justificativa no âmbito pessoal e 1.1.2 a justificativa de âmbito acadêmico científico.

1.1.1 Justificativa no âmbito pessoal

Nesse tópico será apresentada a justificativa de âmbito pessoal, em razão disso o texto será na 1ª pessoa do singular.

Minha trajetória de estudos iniciou na Escola Estadual de Educação Básica Prof. Justino Costa Quintana da cidade de Bagé/RS, no Curso Normal em 2008, popularmente conhecido como Magistério, terminando em 2011. Ingressei neste curso, porque acompanhei um pouco da trajetória da minha mãe como professora antes de sua aposentadoria, observando cadernos e materiais das aulas e desde criança era meu sonho em que eu brincava com quadro e giz em casa.

O período do Curso Normal resultou em um estágio no 5º ano de uma escola municipal, onde convivi com uma aluna (17 anos e eu com 18 anos na época) com Transtorno do Espectro Autista que apresentava pouca interação com colegas e professora, gerando dúvidas, pois eu não sabia o que era TEA, não sabia como preparar materiais de aula adaptados, mesmo estando preparada nos planejamentos com conteúdos diversos. Nesta época eu havia uma inquietação no trabalho diário com a aluna com TEA, pois a observava e tinha um desejo de escutar a palavra professora, mas chegando ao final do ano me chamou de “Tia”.

O comportamento dela era atípico, pois precisava sair da aula e era acompanhada por cuidadora (bastante atenciosa e carinhosa com ela), no entanto não interferia na aula, porque havia necessidade de reorganização para cumprir a carga horária da tarde que para ela era cansativa. Lembro que a aluna apenas rabiscava e não eram oferecidas aulas diferenciadas ou pareceres. Contudo, por

iniciativa própria, eu levava atividades com letras para ela tentar fazer, pois ela necessitava ser incluída de alguma forma, mesmo eu não recebendo preparo na escola que fazia o estágio. A turma era composta por quase 28 alunos, muito ativos, no qual fui recebida no meio do ano com muito carinho e a professora regente perguntava por que haviam me colocado naquela turma, mas no final as atividades foram realizadas com êxito e todos os alunos foram aprovados.

Posteriormente eu precisava dar andamento nos estudos, então resolvi cursar Pedagogia em Educação a Distância (EAD) (2012 a 2015) na Universidade Anhanguera-Uniderp que era mais acessível no momento antes de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ingressar em uma universidade federal. Contudo foi proporcionado pelo Programa de Estágio e Desenvolvimento Profissional (Prodesp) através da Prefeitura Municipal de Bagé e Secretaria Municipal de Educação o estágio remunerado em 2012 como cuidadora de um aluno do 5º com deficiência intelectual na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoela Teitelroitt. Como cuidadora a sensação que eu tinha era de insuficiência de preparo de minha parte, pois além da remuneração ser pouca (R\$250,00) o aluno começou a entrar em crises tanto em sua higiene como em sala de aula.

No outro ano (2013) realizei estágio remunerado “oferecido pelo Centro de Integração Empresa e Escola (CIEE)”, através da Prefeitura Municipal de Bagé e Secretaria Municipal de Cultura na Escolinha de Arte Tia Lêda com a turma 2 equivalente a pré 1 da Educação Infantil, pois além de planejar atividades de Arte a rotina era semelhante, onde havia um aluno com TEA, mas não era necessário adaptar as aulas por ele ser nível de suporte 1. Na época, lembro que o aluno gostava de dinossauros e havia um hiperfoco neles e ele sabia nomes complexos e difíceis de serem pronunciados. Quando entrei fui avisada que o aluno apresentava TEA, então me preparei e fui pesquisar mais sobre o tema, descobrindo que pessoas com esse diagnóstico apresentam diferenças. Diante disso, segui fazendo as aulas igualmente para todos e que o aluno mais gostava era das apresentações artísticas com músicas, cantando e dançando, além de desenhar.

Na graduação de Letras – Português e Respectivas Literaturas da Língua Portuguesa (2014 a 2017), realizada na Universidade Federal do Pampa, após dois anos tentando ingressar através do ENEM, consegui realizar o sonho de estudar em ¹uma universidade federal. Desse modo, a temática do trabalho de conclusão de curso, foi um estudo sobre a comunicação de dois alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) em escolas diferentes da rede municipal (Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Médio), culminando na descoberta de linguagem verbal entre ambos e inclusão de fato nas escolas. Um fato que destaco foi que na escola de ensino médio foi dito pelos professores que quase ninguém sabia de sua condição de TEA e que eu poderia entrar na sala de aula para observar, porém em silêncio sem demonstrar que estava pesquisando sobre ele, causando-me estranheza, porque parecia que a escola não queria indispor-se com o aluno e família ou até mesmo escondê-lo.

Cursei também no ano de 2017 a 2018 a pós-graduação em Educação Infantil em EAD na Faculdade São Bráz e como culminância, pesquisei sobre jogos e brincadeiras para sala de aula. Em 2019 tive a oportunidade de cursar a pós-graduação na UERGS em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, em que enfrentei o estágio em orientação no período da pandemia causada pelo vírus COVID-19¹. Nessa fase observei como os professores ministravam suas aulas de forma remota, salientando que muitos não tinham conhecimentos sobre as tecnologias e também as impressões a serem entregues aos alunos desde a Educação Infantil. Lembro de uma professora do Pré 2 motivada em dar aulas lúdicas, entregando kits de doces a fim de amenizar um pouco a distância e a turma alegre sem poder dar um abraço, situação incomum na escola.

Desse modo, ao longo dos anos, fiz vários concursos e um deles para trabalhar na rede municipal de Bagé/RS, no qual fui aprovada no início de 2019, fui nomeada e passei a ministrar aulas no 3º ano em 2022 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Thiago do Patrocínio, onde estava matriculado um aluno com Síndrome de Down acompanhado de sua cuidadora no qual havia entrosamento. Destaco o trabalho com ele, pois foi uma experiência valiosa para minha trajetória profissional que antes era somente TEA. Observei que a turma o auxiliava em tudo e para ir ao banheiro ele saía correndo sem avisar, então eram necessários olhos atentos. Nesse período havia apoio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e supervisora da escola. As aulas para ele eram adaptadas através de jogos, imagens e a tentativa de reconhecimento ou escrita de seu nome.

¹ A doença COVID-19, síndrome respiratória, foi considerada pandemia em janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Este vírus multiplicou-se pelo mundo rapidamente, com pessoas isoladas utilizando máscaras, mortalidade e tudo deveria ser muito bem higienizado. As escolas trabalhavam de forma remota e as cidades em quarentena, afetando supermercados, lazer e a rotina de todos. (Xavier, et al., 2020)

Em 2023 passei a ministrar aulas para o Pré 2 com 18 alunos na mesma escola (EMEF João Thiago do Patrocínio), no qual haviam dois alunos diagnosticados com TEA e tiveram pouco acompanhamento de cuidadoras, dificultando o andamento das aulas. Recordo que um dos alunos além do TEA era diagnosticado com esquizofrenia, ingeria remédio, seu imaginário era bastante fértil, dizendo que ninguém gostava dele, não interagia muito com os colegas, às vezes dormia em sala de aula, não gostava de apresentações com a turma e meados do fim do ano começou a ter crises, desorganizando-se sempre que discordava de algo com alguém.

O outro aluno com TEA não apresentava crises ou desorganização, gostava de desenhar com cores coloridas, contar histórias que ele mesmo imaginava, era estimulado com aulas externas como inglês e judô. Neste período eu sabia que as pessoas com TEA eram diferentes, mas ficava pensando como fazer com que o aluno que se desorganizou fizesse as atividades, pois ele não gostava de nada proposto e ainda tinha o restante da turma que precisava de atenção, sendo que essa situação foi até o final do ano com a dúvida de participar das inúmeras apresentações na escola.

Em 2024 recebi a comunicação de que haveria um aluno com TEA no Pré 2 e fui chamada pela equipe diretiva e AEE para dialogar sobre o caso. O aluno era acompanhado por sua cuidadora em sala, muito carinhoso e amado por todos da turma. Ele fazia uso de fraldas, sua comunicação não era verbal, mas apontava com o dedo ou pegava o objeto que queria. Tinha a necessidade de caminhar pela sala, mas sentava na cadeira.

Com o passar do ano ele teve várias mudanças tanto em seu comportamento, pois não havia interesse no início, mas com incentivo e atividades adaptadas ele começou a caminhar em fila, não espalhava mais os brinquedos que através de relatos colocava vários no chão em outra escola e rabiscos no papel. Certo dia uma aluna, colega do aluno com TEA perguntou o que o aluno tinha, porque ele não parava sentado e não fazia as atividades como ela e os colegas. Então expliquei que precisaríamos ajudá-lo, mas senti falta de trabalhar a temática em formato mais lúdico.

Assim o tema “Obras infantis com a abordagem das deficiências”, surgiu dessa inquietação em trabalhar a inclusão escolar por meio de livros infantis, considerando relevante para pesquisar no curso de Mestrado em Ensino, agregando os conhecimentos tanto do curso de Pedagogia quanto de Letras.

Através da presente pesquisa, espera-se encontrar obras infantis que abordam as deficiências com perspectiva inclusiva, visto que pessoas com esse diagnóstico estão aumentando com o passar dos anos e os professores estão buscando recursos inclusivos para o trabalho na Educação Infantil.

1.1.2 Justificativa de âmbito acadêmico-científico

No âmbito acadêmico-científico a pesquisa é relevante para o curso de pós-graduação em Mestrado Acadêmico em Ensino, porque investiga a Educação Infantil na perspectiva inclusiva com a temática sobre as concepções de deficiências presentes em obras infantis.

Para iniciar a discussão é necessária a exposição das políticas públicas que fundamentam a inclusão ao longo do tempo que foram sancionadas em favor da educação, tendo em vista a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que traz a organização da educação com políticas e diretrizes da educação orientando um ensino igualitário e direito a pessoas com deficiências. Em suma, a lei garante Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender as especificidades dos alunos, currículos adaptáveis, capacitação dos professores, acessibilidade e um currículo que respeite a diversidade. Para financiar a educação a lei estabelece políticas pelo poder público e de acordo com Villardi (2019) seriam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que reúne vários programas do Ministério da Educação (MEC), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de alianças com universidades.

Com a Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) fica registrado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, trazendo a igualdade de direitos na educação, acessibilidade, atendimento prioritário, saúde, trabalho, moradia, habilitação e reabilitação, assistência social, previdência social, transporte e mobilidade.

Acredita-se que trabalhar com a inclusão dentro da escola comum e da universidade, condiz ao olhar as diferenças sejam étnico-raciais, gêneros, deficiências, além de ser importante a convivência com todos os sujeitos respeitando suas individualidades e potencialidades. Desse modo, a Educação Especial é modalidade transversal para todos os níveis de ensino, portanto, também para a educação infantil, pois é importante garantir desde o início da escolarização a garantia ao direito pleno à educação, previsto em na Constituição (Brasil, 2008).

De acordo com Leite *et al.* (2025) a temática sobre concepções de deficiências no Ensino Superior é importante para a formação dos estudantes como forma de ações inclusivas.

Por sua vez, Mantoan (2003) compreende que a inclusão nos sistemas de ensino, rompe modelos segregadores, promovendo uma reorganização do ensino como as universidades com papel importante de formar academicamente e eliminar barreiras que possam excluir os sujeitos com ou sem deficiência.

Conforme Duarte (2019) ao abordar os diversos tipos de deficiência nos espaços educativos é preciso considerar dentro e fora dos contextos para que as pessoas não sejam rotuladas por suas características e expressões.

Portanto ao realizar essa pesquisa no âmbito acadêmico será uma oportunidade de expandir a concepção social sobre as deficiências, servindo como material para outros trabalhos que possam compreender os personagens e as condições que impactam os alunos.

1.1.3 Objetivo geral

A pesquisa visa investigar obras infantis que abordam as deficiências, analisando as concepções de deficiência nelas presentes e suas formas de representação, a fim de compreender como os materiais impactam a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

1.1.4 Objetivos específicos

- Mapear obras infantis disponíveis que abordam as deficiências;
- Analisar as concepções sociais de deficiência presentes nas obras infantis;
- Identificar as possíveis contribuições das obras infantis que abordem as deficiências para o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Neste tópico serão apresentados trabalhos que contemplem as representações de deficiências em obras infantis, obtidos através da revisão sistemática da literatura com passos e fontes que possam sustentar a pesquisa. De acordo com a pesquisa realizada nesta Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a escrita mostra resultados encontrados através de *strings* em duas bases selecionadas. Koller (2014) diz que através da Revisão Sistemática é possível encontrar resultados com maior organização e reflexões críticas, conforme o material pesquisado.

Desse modo acredita-se que os livros infantis são importantes nos âmbitos sociais e educacionais, contribuindo para a formação dos estudantes na contemporaneidade. Através de suas narrativas compostas por palavras e imagens, despertam o interesse pela alfabetização e pelo letramento (Hant, 2010). Além disso, são instrumentos valiosos para promover reflexões sobre temas como inclusão, diversidade, emoções, sustentabilidade e outros, permitindo representar diferentes contextos e realidades. No campo da Educação Inclusiva, os livros infantis elaborados com propósito inclusivo favorecem a presença e a valorização de personagens com deficiência, tornando-se recursos pedagógicos essenciais desde as etapas iniciais da escolarização. O objetivo desse levantamento bibliográfico foi investigar trabalhos que abordam o uso de livros infantis na perspectiva inclusiva. Para tanto, foi realizado um referencial teórico, analisando pesquisas publicadas entre 2015 a 2025 em bases de dados consolidadas.

A questão que orienta esta revisão é: Existem livros que abordam as deficiências? Como as deficiências estão representadas nesses livros?

Segundo Akobeng (2005) *apud* Costa e Zoltowski (2014, p.56) para realizar uma RSL são utilizados 8 passos:

1. delimitação da questão a ser pesquisada;
2. escolha da fonte de dados;
3. eleição das palavras-chave para a busca;
4. busca e armazenamento dos resultados;
5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. extração dos dados dos artigos selecionados;
7. avaliação dos artigos;
8. síntese e interpretação dos dados.

Dessa forma, a delimitação da questão a ser pesquisada surge em virtude de como a Literatura Infantil apresenta a inclusão na Educação Infantil e como TEA está representado nestas obras literárias.

2.1 Seleção de fontes de dados

Para a seleção das fontes de dados, foram utilizadas quatro bases de pesquisa, contemplando estudos publicados entre os anos de 2015 e 2025. Esse recorte temporal foi definido a partir da promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, até o ano de 2025, de modo a incluir produções mais recentes e atualizadas sobre o tema.

Conforme Costa e Zoltowski (2014) através das *strings* é possível encontrar conceitos e autores a fim de facilitar a abordagem do tema pesquisado. Desse modo, para realizar a pesquisa com ampliação do maior número de trabalhos encontrados, foram selecionadas as seguintes *strings* de busca: livros infantis, autismo, inclusão, criança, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, recursos, Educação Especial, Literatura Infantil e deficiências.

Também para buscar os trabalhos com as palavras chave citadas, preferiu-se utilizar o operador booleano *AND*, pois as une em uma mesma pesquisa e não foram utilizados outros operadores como *OR* e *NOT*, pois seria um meio de reduzir as buscas.

Diante da delimitação das *strings* e escolha dos operadores booleanos para atingir os objetivos da RSL, foi estruturada a *string* de busca. De acordo com Costa e Zoltowski (2014) a *string* de busca serve para fazer o mesmo procedimento em diversas bases de busca. Assim foram construídas 6 *string*, realizando o quarto passo de busca e armazenamento dos resultados.

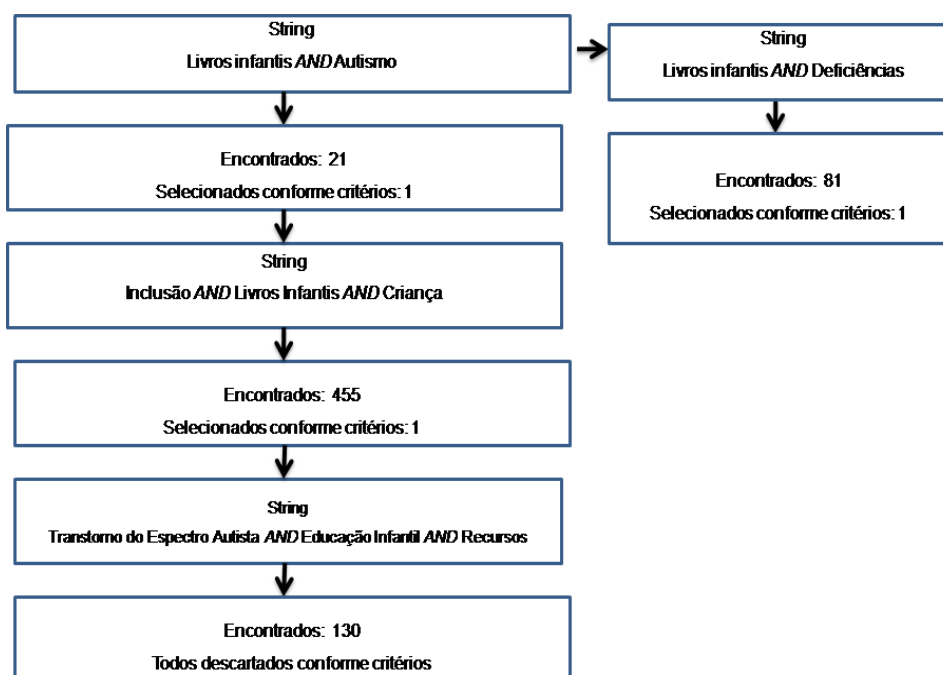
Para garantir a relevância e a qualidade dos estudos incluídos na Revisão Sistemática da Literatura (RSL), foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abrangeram pesquisas publicadas entre 2015 e 2025 que tratassem da utilização de livros infantis no âmbito da Educação Especial, com foco em práticas inclusivas voltadas à Educação Infantil. Foram considerados trabalhos válidos artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) disponibilizados em formato completo. A seguir serão apresentados os resultados encontrados nas bases de dados Oasisbr, e Portal de Periódicos – CAPES.

Nas bases de dados Google Acadêmico, Oasisbr, Portal de Periódicos – CAPES e *Scientific Electronic Library Online Brasil* (SciELO Brasil), utilizou-se as strings: “Livros infantis AND Autismo”, “Inclusão AND Livros Infantis AND Criança”, “Transtorno do Espectro Autista AND Educação Infantil AND Recursos”, “Livros Infantis AND Educação Especial”, “Literatura Infantil AND Educação Especial” e “Livros Infantis AND Deficiências”. Para o refinamento dos resultados na base de dados Google Acadêmico, foram aplicados os seguintes filtros: ordenar por relevância, qualquer idioma, qualquer tipo de documento e ordenar por data e período (2015 a 2025). A busca abrangeu o período de 2015 a 2025, como filtro, resultando em 8 trabalhos selecionados.

2.1.1 Oasisbr

Na base de dados Oasisbr, optou-se pelo filtro ano de publicação (2015- 2025) e escolhidos como critérios de inclusão (pesquisas publicadas entre 2015 e 2025 que tratassem da utilização de livros infantis no âmbito da Educação Especial, com foco em práticas inclusivas voltadas à Educação Infantil). A figura 1 evidencia o fluxograma sobre o processo de seleção detalhado.

Figura 1 - Fluxograma Oasisbr

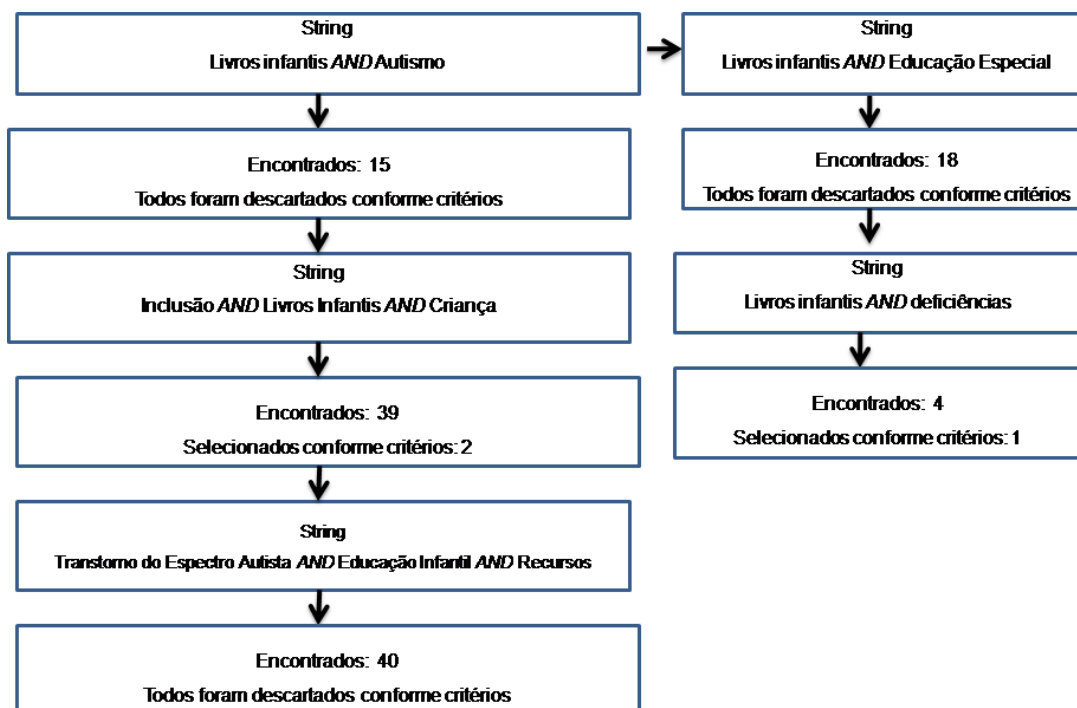


Fonte: Autora (2025).

2.1.2 Google Acadêmico

Ao aplicar string de busca foi utilizado o filtro ano de criação (2015-2024) e os mesmos critérios de inclusão e exclusão da base de dados Oasisbr. O processo de seleção pode ser visualizado na figura 2 sobre trabalhos selecionados.

Figura 2 - Fluxograma Google Acadêmico

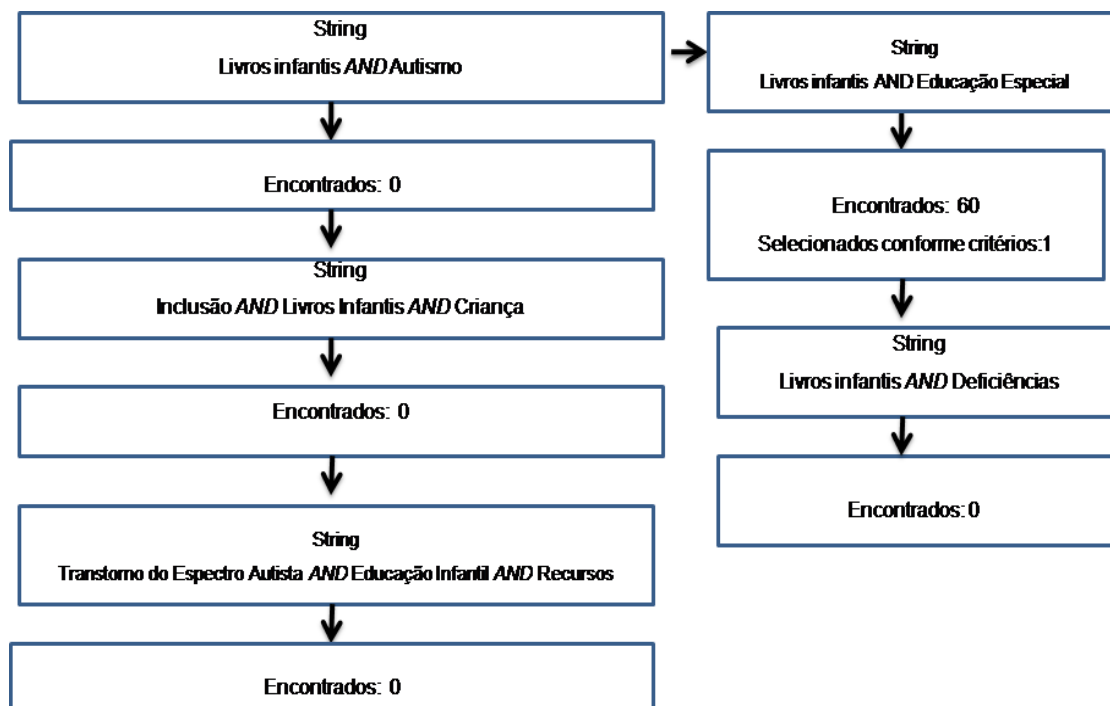


Fonte: Autora (2025).

2.1.3 Portal de Periódicos - CAPES

Foram aplicados os mesmos filtros de busca, porém não foram encontrados dados relacionados ao tema, evidenciando a poucas pesquisas na área. A figura 11 mostra o fluxograma com trabalhos que foram encontrados.

Figura 3 - Fluxograma Portal de Periódicos - CAPES

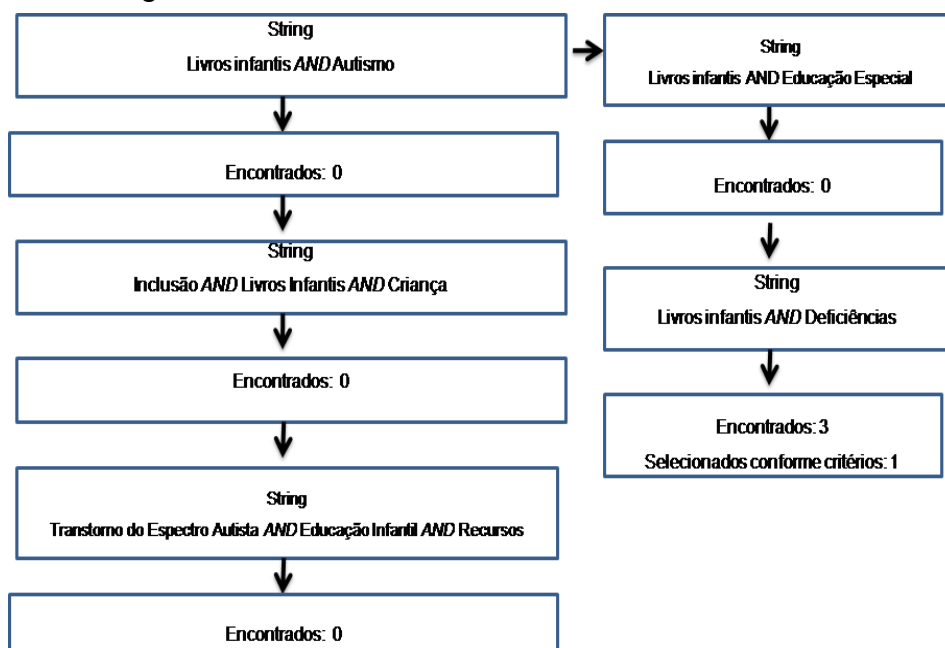


Fonte: Autora (2025).

2.1.4 SciELO Brasil

Foram utilizados os mesmos filtros e não mostraram dados relacionados à pesquisa, demonstrando escassez. A figura 3 demonstra o resultado.

Figura 4 - Fluxograma SciELO Brasil



Fonte: Autora (2025).

2.2 Extração dos dados dos artigos selecionados

Ressalta-se que foram lidos os títulos, resumos e os trabalhos descartados, foram utilizados critérios. Os critérios de inclusão abrangeram pesquisas publicadas entre 2015 e 2025 que tratassem da utilização de livros infantis no âmbito da Educação Especial, com foco em práticas inclusivas voltadas à Educação Infantil. Foram considerados trabalhos válidos artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) disponibilizados em formato completo. Já os critérios de exclusão tratavam de trabalhos que não fossem sobre o contexto educacional, não utilização de livros infantis como recurso pedagógico, ou com foco exclusivo na saúde, e por fim sem a conexão com práticas inclusivas. Também foram desconsideradas publicações duplicadas ou sem acesso ao texto completo, a fim de assegurar a integridade da análise.

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente, foi realizada a análise integralmente para serem agrupados em categorias, sendo salvos em download no computador e pasta no *drive* para analisar e extrair dados. O quadro 1 abaixo mostra os trabalhos selecionados detalhando, base de dados, título e ano, autores, gênero e instituição.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

(continua)

BASE DE DADOS	TÍTULO E ANO	AUTORES	GÊNERO / INSTITUIÇÃO
Google Acadêmico	Um amiguinho diferente: a representação do autista na HQ da Turma da Mônica 2021	Renata Machado da Silva Sayonara Amaral de Oliveira	Artigo científico Universidade do Estado da Bahia
Google Acadêmico	Criação de livro infantil para a conscientização de deficiências físicas 2024	Mariana da Silva Tavares Yasmim Ferreira Julio Carvalho Rosas Rogério Marcio Rodrigues Campos	Trabalho de Conclusão de Curso Centro Paula Souza ETEC Prof. Alfredo de Barros Santos
Google Acadêmico	Deficiências invisíveis: representações em livros infantis 2023	Gabrielli Barros da Silveira	Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

(conclusão)

BASE DE DADOS	TÍTULO E ANO	AUTORES	GÊNERO / INSTITUIÇÃO
Oasisbr	Livro ilustrado com a temática do autismo 2018	Catarina Saad Henriques	Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal de Santa Catarina
Oasisbr	Os Superpoderes de Breno: design de livro infantil como apoio à inclusão de crianças com TEA no ensino fundamental 2023	Bruna Rafaela Martins Minosso	Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Oasisbr	Livros infantis em SignWriting: um estudo de caso sobre Cinderela surda, Rapunzel surda e O Feijãozinho surdo 2018	Carolina Araújo	Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal do Rio de Janeiro
Portal de Periódicos – CAPES	Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre Asas de Joel 2022	Martha Milene Fontenelle Carvalho, Verônica Maria de Araújo Pontes	Artigo Universidade Regional do Cariri Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<i>Scientific Electronic Library Online Brasil</i> (SciELO Brasil)	Tematização da Deficiência na Literatura Infantil — Olhares Sobre as Personagens 2021	Renata Souza Junqueira, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	Artigo Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Fonte: Autora (2025).

2.3 Síntese e interpretação de dados

Ao aplicar critérios de exclusão e inclusão foram selecionados 8 trabalhos de 866 entre as quatro bases de dados Oasisbr, Google Acadêmico, SciELO Brasil e Portal de Periódicos – CAPES. Após aplicar os critérios é o momento de sintetizar e interpretar os dados com o objetivo de analisar os resultados, tentando elucidar a questão de pesquisa da Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Os 8 trabalhos analisados fazem parte de um levantamento bibliográfico criterioso, promovendo idealizações sobre obras infantis como estratégia de abordar outras temáticas na Educação Infantil com a finalidade de uma prática pedagógica inclusiva.

Neste sentido, a primeira pesquisa é um artigo científico “Um amiguinho diferente: a representação do autista na HQ da Turma da Mônica”, de Silva e Oliveira (2021), apresenta uma concepção de deficiência que evidencia como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam barreiras e limitações no cotidiano.

As autoras definem o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações no comportamento, na comunicação, na interação social e nas funções cognitivas, oferecendo uma definição atualizada e contextualizada. Ao analisar a história em quadrinhos “Um amiguinho diferente”, da Turma da Mônica, distribuída gratuitamente pelo Instituto Maurício de Sousa (IMS), fundado em 1997, Silva e Oliveira destacam a importância das narrativas infantis como instrumentos capazes de promover representações inclusivas e reflexões sobre a diversidade na infância. Em uma perspectiva inclusiva, o trabalho é significativo para a compreensão de que essas obras literárias foram escritas com base no TEA, auxiliando professores e pais para o entendimento da deficiência.

A obra retrata André, personagem com TEA, e com comportamento que causa estranheza para Magali e Mônica, levando ao entendimento que ele é mal-educado por não responder, isto é, interagir socialmente. O personagem aparece na história como forma de conscientizar sobre o autismo, porque não existem outras narrativas sobre ele, gerando uma limitação de sua presença. Contudo, a estrutura das imagens apresenta cores diversas, favorecendo a atração do público infantil.

O texto relevante, pois do ponto de vista positivo apresenta temática atual com definição sobre o TEA de forma prática através de HQ, analisam as limitações da obra, destacando que a história seria para incluir uma pessoa com TEA, mas acaba evidenciando exclusão, pelo fato de que André não participa ativamente como protagonista principal e por fim os marcos legais reconhecendo a inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, as autoras poderiam explorar mais as concepções sobre o TEA, desde seus primórdios.

O trabalho de conclusão de curso “Criação de livro infantil para a conscientização de deficiências físicas”, autoras Tavares et al. (2024) percorre um caminho antes da construção de um livro ilustrado com o objetivo de conscientizar sobre a inclusão de crianças com deficiência física na escola. Entretanto foi realizada uma pesquisa de campo quantitativa com a finalidade de investigar se um livro infantil é capaz de conscientizar sobre as deficiências físicas, compraria o livro e o nível de conhecimento dos participantes sobre a temática.

Posteriormente as autoras passam a mencionar que a inspiração para as imagens foi embasada no quadrinista Maurício de Souza, criador da Turma da Mônica. Então foi construído o livro “Os guardiões do recreio: derrotando o capacitonto”, fazendo abordagem sobre o bullying, capacitismo, visualizando a inclusão ludicamente e acessível.

Como positivo é mostrado como foi elaborado o livro “Os guardiões do recreio: derrotando o capacitonto” desde as imagens com cores, destacando os personagens com deficiência, mas é faltoso o referencial teórico com leis e definição das deficiências que culminaria em um trabalho mais robusto e científico.

O trabalho de conclusão de curso “Deficiências invisíveis: representações em livros infantis”, autora Silveira (2023), traz a concepção de deficiências invisíveis, considerando os transtornos do desenvolvimento, uso do colar de girassóis, faz uma abordagem teórica permitindo identificar estereótipos sociais nos livros infantis. Contudo, o trabalho apresenta limitações na seleção das obras, porque não está evidente se existem mais livros com as temáticas. A autora inicia com uma revisão bibliográfica inicialmente com o objetivo de mapear trabalhos sobre a sua temática de pesquisa, destaca-se que a proposta da escrita mostra solidez e coerência com os resultados delineados.

Para a sua pesquisa Silveira (2023), escolheu 7 livros para serem analisados destacando as deficiências presentes: Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os livros analisados foram: publicados entre 2012 e 2023: Tom (2012), Menino Baleia (2021), Téo, meu melhor amigo (2023), “Uma mente diferente (2022)”, “Meu amigo faz iiiii (2017)”, “Menino Tinoco (2021)”, e “Liloca: a corujinha que vivia no mundo da lua (2023)”.

Ao longo do texto, a autora também destaca de forma pertinente a distinção entre os livros literários, que abordam o tema de maneira mais simbólica ou narrativa, e os livros informativos ou paradidáticos, cujo foco principal é o ensino direto sobre o assunto tratado.

O trabalho de conclusão de curso “Livro ilustrado com a temática do autismo”, de Henriques (2018), tem o objetivo de desenvolver uma história ilustrada com a temática do autismo “Duplo Diamante”. Para tanto, foi realizada análise inicial de alguns livros com a temática sobre o autismo e capítulos exclusivos com a definição de TEA incluindo a importância da família e no capítulo livros ilustrados seu conceito. A metodologia permite um olhar mais atento de forma não estigmatizante, pois há uma

preocupação em tornar o TEA mais visível no universo infantil com respeito às diferenças.

O trabalho analisa a revista “Turma da Mônica - Um amiguinho diferente”, os livros “Humor Azul: o lado engraçado do autismo” e “A diferença invisível”, apresenta-se com imagem da capa ou uma página em destaque. Henriques (2018) traz a concepção de deficiência contextualizando o TEA, como sendo um distúrbio e em grau (atualmente é em níveis) e o referencial teórico apresenta-se com estrutura detalhada e correspondente a temática.

O trabalho de conclusão de curso intitulado “Os Superpoderes de Breno: design de livro infantil como apoio à inclusão de crianças com TEA no ensino fundamental”, de Minosso (2023), realiza uma análise de obras infantis que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de subsidiar a criação de um livro próprio. A proposta apresenta Breno, um personagem com características realistas e com TEA, representado como um super-herói de capa. O livro, com linguagem simples e acessível, busca atuar como um recurso pedagógico de apoio à inclusão escolar, promovendo a sensibilização e a valorização da diversidade no ambiente educacional.

O trabalho é resultado de um projeto voltado à Educação Infantil e a concepção de deficiência descrita compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com definição atualizada, promovendo a representatividade escolar de crianças com TEA. O texto amplia a acessibilidade no sentido que utiliza um sistema pictográfico de comunicação com imagens e símbolos visuais.

O trabalho de conclusão de curso “Livros infantis em SignWriting: um estudo de caso sobre Cinderela surda, Rapunzel surda e O Feijãozinho surdo”, de Araújo (2018), destaca a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o sistema de escrita SignWriting, adaptável a qualquer língua. Em semelhante modo, existem livros escritos com esse sistema, importante no contexto da educação bilíngüe para surdos. Os contos Cinderela Surda, Rapunzel Surda e o Feijãozinho surdo são adaptações de contos clássicos, reconstruindo histórias sob uma perspectiva inclusiva e a valorização da identidade de pessoas com surdez, assim como o fortalecimento da cultura visual.

A concepção de deficiência no trabalho aborda a surdez em contextos linguísticos e cultural com adaptações de contos clássicos e protagonistas surdos. O texto é importante, pois aborda o mercado editorial como sendo uma barreira, porque a uma luta por reconhecimento da comunidade surda.

O artigo “Representação de personagens com deficiência na Literatura Infantil: análise sobre Asas de Joel”, de Carvalho e Pontes (2022), realiza uma análise crítica da obra Asas de Joel, pertencente ao acervo do PNLD Literário de 2018. Os autores destacam, por um lado, a permanência de concepções ultrapassadas sobre deficiência presentes na narrativa e, por outro, reconhecem a relevância da inclusão de personagens com deficiência na literatura infantil.

Este artigo é importante, pois mostra que essa representação tem papel fundamental na formação social das crianças, favorecendo o desenvolvimento da empatia, o respeito à diversidade e a reflexão sobre a inclusão no contexto escolar e na convivência social.

O artigo intitulado “Tematização da deficiência na Literatura Infantil – Olhares sobre as personagens”, de Souza e Rodrigues (2021), propõe uma reflexão crítica sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Uma das contribuições do texto para a pesquisa é que ao longo da história, as representações de pessoas com deficiência na literatura infantil estiveram frequentemente marcadas por estereótipos, retratando esses personagens como heróis que enfrentam e superam desafios extraordinários. Essa abordagem, em muitos casos, buscava provocar sentimentos de piedade nos leitores, em vez de construir uma representação realista, empática e verdadeiramente inclusiva das pessoas com deficiência.

O artigo não apresenta imagens dos livros, em vista dos outros trabalhos selecionados desta RSL, optando por apresentar por meio de tabelas. Essa metodologia limita a análise visual dos livros a respeito de cores e imagens, fazendo com que o leitor tenha que procurar em outras fontes.

A investigação das pesquisas permitiu identificar a existência de alguns livros infantis com abordagem inclusiva. Porém, observou-se uma produção ainda limitada de trabalhos com esse enfoque, indicando a necessidade de ampliar de forma sensível e representativa, as deficiências.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados conceitos e principais referenciais que embasam a pesquisa. A seguir, serão trazidos os Conceitos sobre a infância; Concepções sobre a deficiência; Marcos legais da inclusão da pessoa com deficiência; Os recursos pedagógicos inclusivos na Educação Infantil; Os livros infantis; A importância da mediação docente no trabalho com livros infantis; A biblioteca escolar; Cantinho da leitura.

3.1 Conceitos sobre a infância

A seguir, será apresentado o conceito de infância ao longo do tempo, desde o período anterior a Idade Média até concepções atuais e teóricos que influenciaram a Educação Infantil.

Badinter (1985) diz que o primeiro direito atribuído a igreja até os dias atuais foi o de morte entendido que a criação de Deus não pode ser arruinada pelo pai, condenando o abandono dos filhos, aborto e infanticídio desde os séculos XII e XIII. Posteriormente o conceito de infância ao chegar a Idade Média, foi marcado pela existência de cilindros (rodas) de madeira para recolher crianças com deficiências, criados pelas igrejas e hospitais de caridade.

De acordo com Ghiraldelli (2021) no mundo pré-moderno existiam crianças, mas a infância não era valorizada e a Literatura Infantil era vista como distração para crianças. Quanto às obras de arte, eram retratadas como adultas em miniaturas. No século XV, considerado novos tempos, onde os intelectuais (padres jesuítas e moralistas) fomentam a diferença entre crianças e adultos, começou o afeto e sentimento de cuidado. Para os intelectuais a infância acontece dentro de um lugar chamado escola, aproximando criança e preceptor (professor). Sendo assim a escola na modernidade não era vista como um lugar para ensinar, mas onde a infância acontecia e o professor era o protetor da infância e da juventude.

De acordo com Ariés (1981) a infância é marcada até a Idade Média pelo trabalho da criança como mão de obra e a diferença entre ela e o adulto destacou-se entre os séculos XVI e XVII. Também a infância era negligenciada permitindo que houvesse abandono quanto aos cuidados pela criança. No século XVII houve mortalidade infantil e suas vestimentas e brinquedos pareciam ser para adultos (Ariés,

1981). Contudo a educação passou a ter visibilidade através das reformas religiosas, contribuindo para a valorização do ensino e o afeto em família.

Ghiraldelli (2021) descreve que começo da noção de infância apresenta dois grupos: o primeiro (século XVII) considera que a infância era uma fase negativa com rebeldia das crianças, sendo impostas regras pelo adulto e o segundo (XVIII) como uma fase positiva em que a criança era vista como pura, o professor um amigo e a escola um ambiente natural. Os grupos fazem ligação com duas filosofias da educação com definições clássicas de que a busca pela verdade acontece antes da razão. A filosofia iluminista de René Descartes (1596- 1650) acredita que para o homem infância deve ser rápida para não impulsionar atitudes infantis, e filosofia romântica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) com uma visão de que se o homem adulto passar muito tempo pela infância será ingênuo e bondoso.

Também é importante destacar alguns teóricos que marcaram a trajetória da educação partindo do século XVII, sendo eles: Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1782-1852), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870- 1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896 - 1934) e Malaguzzi (1920-1994) (Tenreiro, p. 9, 2019). Assim, com base nos estudos de Tenreiro (2019), será realizada uma breve escrita sobre esses estudiosos, organizada no Quadro 2.

Quadro 2 - Estudiosos e suas contribuições para a educação

(continua)

ESTUDIOSOS / PERÍODO	CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
João Amós Comenius 1592 - 1670	Foi um dos pioneiros da didática moderna e em 1667 criou a obra "Didática Magna" em que todas as pessoas deveriam frequentar as escolas, independente de classe econômica e os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos e métodos. A proposta do teórico era organizar a escola em função da educação desde a infância, destacando a inteligência e sentimentos até a juventude.
Jean Jacques Rousseau 1712 - 1778	Defendia que a infância era a fase principal do indivíduo e a educação deveria começar desde o nascimento sem intelectualismo, livros, vícios dos adultos, respeitando a criança.
Johann Henrich Pestalozzi 1782 - 1852	Influenciou a educação como Comenius e Rousseau, defendendo a educação como um ato de amor e bondade, porque o saber deveria ser direito de todos.

Quadro 2 - Estudiosos e suas contribuições para a educação

(conclusão)

ESTUDIOSOS / PERÍODO	CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
Friedrich Wilhelm August Froebel 1782 - 1852	Foi o idealizador do primeiro jardim de infância em 1837, em Blankenburg, na Alemanha, em as crianças entre três a sete anos eram atendidas com cuidados ao ar livre, porém em 1851 foi extinto, porque estavam fora dos padrões políticos e da sociedade da época com mulheres trabalhando fora de suas residências.
Jean-Ovide Decroly 1871 - 1932	Trabalhou enquanto médico com crianças com deficiência começou a interessar-se pela educação. Ele acreditava que as crianças aprendiam com o mundo e depois era necessário dividi-lo em partes, isto é, as propostas educativas deveriam partir do interesse delas.
Maria Tecla Artemisia Montessori 1870 - 1952	Constatou que crianças deveriam aprender ao seu tempo em um ambiente apropriado com mobiliários que fossem aos seus tamanhos e referência a residência.
Célestin Freinet 1896 - 1966	Defendia o respeito a criança e ela necessitava de manusear, observar e explorar os espaços, sendo os professores atentos as suas necessidades, indo além da sala de aula.
Jean Piaget 1896 - 1980	Estudava como os indivíduos adquiriam conhecimento através de quatro estágios: sensório-motor (0 a 2 anos de idade, a criança explora mundo através do movimento e ações), pré-operatório (2 a 7 anos de idade, a representatividade simbólica é característica das crianças, visível em brincadeiras), operatório- concreto (7 a 12 anos de idade, a criança consegue ter pensamento lógico e solução de problemas) e operatório-formal (11 a 12 anos em diante, o indivíduo já é adolescente e não se apoia ao concreto para raciocinar e idealiza com complexidade problemas).
Lev Semyonovich Vygotsky 1896 - 1934	Estudava as interações sociais no desenvolvimento humano e de acordo com a teoria histórico-cultural descrita por ele a criança se transforma por meio de condições sociais, o desenvolvimento e aprendizagem é mediado pelo auxílio de outros indivíduos mais experientes que acreditem em seu potencial.
Loris Malaguzzi 1920 - 1994	Após pedidos de mães criou o projeto pedagógico Reggio Emília referente ao engajamento dos pais, uniu diferentes linguagens, valorizando aptidões e relações entre adulto e criança.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Tenreiro (2019).

Desse modo, os estudiosos desempenharam teorias e métodos para a educação relevantes, pois são bases para orientar no processo de ensino e aprendizagem com temáticas voltadas ao desenvolvimento integral da criança para tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Para Ghiraldelli (2001) os direitos da infância envolvem dois grupos: o primeiro com a ideia de período longo, destacando a inocência como característica e o segundo não acredita em período prolongado e também sem inocência. O primeiro grupo historicamente seguia o pensamento do ocidente promovido por Rousseau com a bondade, acolhimento e pureza infantil. Já o segundo grupo era representado por escritores e pensadores contemporâneos como Nabokov (1994) descrevendo a história de Lolita em meio a pedofilia e medo das meninas nas socializações nas escolas e Nietzsche (final do século XIX), levou o leitor a uma reflexão profunda sobre a inocência e bondade.

Ghiraldelli (2021) também complementa que nos séculos XIX e XX, aconteceram três revoluções na educação sendo representadas pelos teóricos: Herbart (emergência da mente), Dewey (emergência da democracia) e Paulo Freire (emergência do oprimido). Também de acordo com o autor, pode-se citar que existe a quarta revolução (emergência da metáfora) entendida por Richard Rorty e Donald Davidson como revolução pós-moderna. As três revoluções são teorias educacionais, entendidas pela junção de termos da filosofia e filosofia da educação, sendo que Herbart e Dewey pensam em conceituar a infância na época e Paulo Freire discorre sobre a educação de adultos, mas cita as crianças de forma sensível.

No século XX surgiram instituições sociais como creches para as mães trabalhadoras nas indústrias, responsabilizando o Estado sobre a educação. Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o artigo 205 da CF/88, cita que a educação é dever do Estado e família, preparando o indivíduo para a cidadania e trabalho.

Desse modo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA) garantiu o direito em creches e pré-escola, acontecendo uma mudança significativa com a valorização da Educação Infantil. De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 consta no art. 2º que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Acredita-se que do ponto de vista da educação essa categorização é importante para a construção de políticas públicas eficazes, dando amparo legal a fim de garantir direitos específicos de acordo com cada faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que a Educação Infantil une o educar e cuidar.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2017, p. 34).

Também de acordo com a BNCC (2017, s/p) na Educação Infantil existem direitos de aprendizagem, sendo eles: a convivência com outras crianças que visa ampliar o vocabulário e diferenças; brincar de formas variadas e com diferentes crianças e adultos permitindo a construção de várias habilidades; participar do planejamento das atividades propostas pelos docentes, desenvolvendo decisões na vida cotidiana; exploração de movimentos, gestos, formas, texturas, cores, palavras, emoções e outros elementos, contribuem para desenvolvimento de competências em diversas modalidades; conhecer sua identidade pessoal, social e cultural permite as interações em contextos através da interação.

Contudo, antes das leis que amparam a Educação Infantil, as crianças reproduziam a cultura dentro de um grupo e isso não era, em geral, respeitado na escola, mas no presente a concepção de criança mudou, apesar de elas serem indivíduos pequenos são capazes de aprender, utilizando atividades lúdicas que estimulem o imaginário e a valorização das diferenças.

Assim, segundo Mantoan (2003) que defende um sistema educacional para todas as crianças com igualdade de aprendizados, o conceito de infância é presente nesta pesquisa como protagonista a fim de representar as deficiências e interações na Educação Infantil, devendo ser entendida com respeito às diferenças sem barreiras excludentes, levando a oportunidade ao desenvolvimento integral no ambiente educacional.

3.2 Concepções sobre deficiência

Este tópico faz um breve histórico desde a Idade Antiga, tecendo concepções sobre deficiência e os paradigmas de inclusão.

De acordo com Pessoti (1984), na antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C), as pessoas com deficiência eram observadas com misticismo e eram acometidas de atitudes desumanas.

O estudo de Pereira e Saraiva (2017) trata de pessoas com deficiência no antigo Egito, mostrando que elas eram consideradas pelos médicos com doenças graves, causadas por espíritos malignos ou que traziam de vidas anteriores. Também

não podiam ser curados a não ser por providência divina de sacerdotes (médicos) por meio de livros sagrados, havendo um preparo na medicina, tornando-os qualificados. As pessoas com deficiência sempre existiram em todas as classes sociais e a arte egípcia demonstra que elas poderiam formar famílias e viver normalmente. Para Silva (1987) entre os hebreus as deficiências mental e física eram consideradas sinônimos de impureza e a cegueira, surdez, má formação e paralisia também simbolizavam algo abominável, comparado a um crime.

Já na mitologia grega as pessoas com deficiências físicas, consequências de combates em guerra, eram abandonadas, porque o corpo deveria ser belo e forte. A Grécia precisou implementar tratamentos medicamentosos, cura pelo sagrado, cirurgias e outros. As crianças com deficiência não partilhavam dessa lei e eram julgadas e poderiam ser sacrificadas pelo pai ou anciãos. Após, na era cristã, as pessoas com deficiência começaram a ser cuidadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, desfrutando de um tratamento piedoso. Com a Idade Média surgiram muitas doenças.

Na Idade Média, o período entre os séculos V e XV foi de grande crescimento urbano, favorecendo o aparecimento de muitas doenças epidêmicas (hanseníase “lepra”, peste bubônica, difteria e influenza), bem como de outros males, tais como problemas mentais e malformações congênitas. Acreditava-se que tais males resultavam de maldições, feitiços e bruxarias, atuação de maus espíritos, do próprio demônio, ou sinais da ira celeste, “castigos de Deus”. A prática de sacrificar as crianças que nasciam com membros disformes acabou por regressar e as poucas crianças que logravam sobreviver cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas ou desprezadas (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173).

No período da Revolução Francesa no século XIX surgiram métodos para alfabetizar as pessoas com deficiência auditiva e visual e um desses métodos foi o Braille criado por Louis Braille como forma de envio de mensagens para os soldados (Jesus e Cardoso, 2023). Na França, Napoleão Bonaparte ordenou a reabilitação de ex-soldados feridos para continuar a guerra, mas com atividades leves. Em 1884 o Chanceler da Alemanha, Otto Von Bismarck institui a lei para todos os deficientes físicos provenientes de batalhas voltarem ao trabalho após reabilitação (Jesus e Cardoso, 2023).

No Brasil o imperador Dom Pedro II sancionou por meio do Decreto Imperial de nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, implantando escolas voltadas para pessoas com deficiência visual como Instituto dos meninos cegos, conhecido hoje como Instituto Benjamim Constant, que ensinava a moral e religião, música e outras

atividades (Jesus e Cardoso, 2023).

Ainda de acordo com Jesus e Cardoso (2023), o advento do século XX a sociedade passa por mudanças, trazendo inovações no trato de pessoas com deficiências, por exemplo, com a utilização de recursos tecnológicos, e profissionais mais capacitados.

Conforme Sassaki (2006) a sociedade praticou exclusão social por causa das condições vividas e com o passar dos anos começou a integração social em instituições, no qual havia segregação nas instituições, pois esse paradigma dava acesso às pessoas com deficiência aos mesmos espaços, desde que houvesse uma adaptação a eles. O autor ainda complementa que posteriormente a inclusão social começou nos países mais desenvolvidos em meados dos anos 80 e em desenvolvimento nos anos 90, fazendo o caminho inverso da integração com adaptações dos espaços e sociedade para incluir pessoas com deficiências.

Com base em Hensle (1982), Beyer (1998) apresenta a deficiência e suas definições de acordo com os paradigmas, representadas no quadro 3.

Quadro 3 - Deficiência e suas definições

Deficiência é...	Deficiência como...	Paradigma
1. um fato clinicamente apreensível	categoria médica	Individualmente orientado
2. uma atribuição fruto de expectativas sociais	rótulo	interacionista
3. um produto do sistema a partir da diferenciação no desempenho escolar	resultado do sistema	teórico-sistêmico
4. produzida pela sociedade	produto social	teórico-social

Fonte: Beyer (1998, p. 11).

Conforme Beyer (1998), a sociedade tem a concepção de deficiência baseada em paradigmas como: clínico-médico, diferenciação sistêmico- sociológica, sócio-interacionista, crítico materialista. O paradigma clínico- médico está centrado no indivíduo, isto é, nas causas da deficiência e diferencia- se de concepções de necessidades especiais com foco nas diferentes dimensões sociais (escola, família,

trabalho, etc..). O paradigma de diferenciação sistêmico-sociológica refere-se ao sistema de organização das instituições no cumprimento de tarefas com o apoio aos docentes em suas metas anuais, rendimentos dos estudantes, culminando no desempenho escolar. O paradigma sócio-interacionista refere-se a deficiência como atribuição com rotulagens e estereótipos que são socialmente construídos. O paradigma crítico materialista enfoca questões econômicas em relação à pessoa com deficiência como um sistema capitalista que visa como ela é tratada, com posições de trabalho menos qualificadas, levando a desigualdades (Beyer, 1998).

Em relação aos paradigmas, Brizolla (2023) entende que o clínico-médico tem o papel de orientar de forma individual a deficiência; sistêmico diferencia a educação especial de educação regular; sócio-interacionista interação do indivíduo com o meio social; crítico materialista enfatiza os recursos econômicos das pessoas com deficiências e por fim inclusivista voltado às necessidades e atendimentos a pessoas com deficiência em instituições escolares.

Sendo assim, para efeitos legais a Lei nº 13.146/2015 traz a concepção de deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

Sassaki (1997) apresenta modelos para compreender as pessoas com deficiência, citando o modelo social da deficiência, que enfatiza as barreiras e desafios, culminando em limitações nas ações sociais com políticas discriminatórias, desinformações de direitos e ambientes inacessíveis.

De acordo com França (2013) o modelo médico da deficiência é compreendido como evento biológico com alteração corporal de acordo com a natureza decorrente de uma doença, incapacitando o indivíduo fisicamente. Também França (2013) cita o modelo social de deficiência que iniciou na Inglaterra, através do movimento social das pessoas com críticas dos lugares onde ocupavam na sociedade, pois só existia o modelo da deficiência.

Conforme Diniz (2007), o modelo social da deficiência teve origem a partir dos movimentos de pessoas com deficiência, especialmente no Reino Unido, na década de 1970, como uma resposta crítica ao modelo médico hegemônico. Enquanto o modelo médico entende a deficiência como um problema individual, resultado de uma

lesão, doença ou limitação funcional, o modelo social propõe que a deficiência é produzida socialmente (Diniz, 2007).

Desse modo, o modelo social da deficiência teve seu primeiro olhar pelo sociólogo Paul Hant (1966) com a idealização de discutir as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiências. Através dessa discussão, surge a UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*, reconhecendo a deficiência como um fenômeno social. A UPIAS elaborou conceitos de lesão, descrevendo como perda completa ou parcial de um membro ou órgão, ou alteração de uma estrutura do corpo e deficiência como a realização de atividades com restrição decorrente de como a sociedade está organizada (França, 2013).

A partir do modelo social, a pessoa com deficiência é compreendida como um sujeito de direitos, dotado de capacidades, potencialidades e autonomia. Essa concepção rompe com a visão da pessoa com deficiência como incapaz, dependente ou objeto de cuidado, reconhecendo-a como cidadã plena, capaz de participar ativamente da vida social, política, econômica e cultural (ONU, 2006).

Nesse sentido, o modelo social desloca a responsabilidade da exclusão do indivíduo para a sociedade, enfatizando a necessidade de transformações estruturais. A deficiência passa a ser compreendida como uma questão de direitos humanos, justiça social e igualdade, e não apenas como uma condição clínica que demanda tratamento ou reabilitação (Sassaki, 2010).

Conforme Brasil (2015) a concepção social de deficiência, condiz que a limitação não é vista como um problema individual, mas como uma consequência da organização social excludente. Assim, a responsabilidade pela inclusão é coletiva, exigindo a adaptação dos espaços, serviços e atitudes para atender à diversidade humana. A acessibilidade universal torna-se um princípio fundamental, garantindo igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Nesse sentido a compreensão das desigualdades sociais contemporâneas exige abordagens analíticas capazes de reconhecer a complexidade das relações sociais e das múltiplas formas de opressão que atravessam indivíduos e grupos sociais. Nesse cenário, os debates sobre interseccionalidade e interculturalidade têm se consolidado como importantes ferramentas teóricas para analisar as relações de poder, as identidades sociais e as dinâmicas culturais presentes nas sociedades contemporâneas. Esses conceitos contribuem para ampliar a compreensão das desigualdades estruturais, especialmente quando se consideram fatores como

gênero, raça, classe social, etnia, território e acesso a direitos fundamentais, como saúde e educação (Collins; Bilge, 2021).

Segundo Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade constitui uma abordagem que busca analisar como categorias sociais como raça, gênero, classe, sexualidade e nacionalidade operam de maneira simultânea na produção das hierarquias sociais. Dessa forma, essa perspectiva permite compreender que as experiências de desigualdade não podem ser analisadas isoladamente, pois resultam da interação entre múltiplos fatores estruturais. Nesse sentido, Collins (2022) destaca que a interseccionalidade deve ser compreendida não apenas como uma categoria analítica, mas como uma teoria social crítica capaz de revelar os mecanismos de dominação que estruturam as sociedades contemporâneas. A autora argumenta que as desigualdades sociais são produzidas por sistemas interligados de poder, que operam simultaneamente nas dimensões econômica, política e cultural. Assim, a análise interseccional permite compreender como diferentes grupos sociais vivenciam formas específicas de exclusão e marginalização.

Brah (2006) argumenta que os conceitos de diferença e diversidade devem ser compreendidos como construções sociais e históricas que se articulam às relações de poder presentes nas sociedades. Para a autora, a diferença não deve ser entendida apenas como um marcador de identidade, mas como um elemento que pode produzir tanto processos de exclusão quanto de resistência social. Nesse sentido, a análise das desigualdades sociais exige considerar as formas como essas diferenças são construídas e mobilizadas nos diferentes contextos sociais.

A interculturalidade conforme Breilh (2008) representa uma abordagem que busca promover o diálogo entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em sociedades marcadas por grande diversidade cultural, como o Brasil. Ao reconhecer a legitimidade de diferentes saberes e práticas culturais, a interculturalidade contribui para a construção de políticas públicas mais sensíveis às especificidades socioculturais das populações. Além disso, os debates sobre políticas sociais também evidenciam os desafios contemporâneos relacionados à garantia de direitos sociais em contextos de desigualdade.

Dessa forma, a articulação entre interseccionalidade e interculturalidade permite desenvolver análises mais abrangentes sobre as desigualdades sociais e culturais. Enquanto a interseccionalidade evidencia as múltiplas dimensões das

opressões sociais, a interculturalidade enfatiza a importância do diálogo entre diferentes saberes e culturas. Juntas, essas perspectivas contribuem para a construção de políticas públicas, práticas educacionais e estratégias sociais comprometidas com a promoção da justiça social, da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos.

3.3 Marcos legais da inclusão da Pessoa com Deficiência

A prática transformadora da educação inclusiva passou ao longo dos anos por vários documentos legais como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) documento redigido com 10 artigos, expressando no artigo 206 sobre a igualdade e direito ao acesso à escola regular e em seu artigo 208 o atendimento especializado.

De acordo com Ciriaco (2020) a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais foi adotado por mais 92 países e 25 organizações internacionais. Através da Declaração de Salamanca (1994) a educação inclusiva começou a ser vista e implementada, refletindo na Lei de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, 1996) com o atendimento de alunos com necessidades especiais em todas as etapas das classes comuns (Brasil, 1999).

Também com a Carta para o Terceiro Milênio (1999) traduzida por Sassaki, teve como iniciativa a garantia de direitos e deveres iguais à sociedade para que todas as nações amparassem as pessoas com deficiências. Sassaki (1997) pertencia ao Núcleo de Integração de Deficientes (NID) e denominava “integração” como mesmo significado de “inclusão”.

Para Morin (2000) há uma diversidade humana e é função da educação exercer o papel de aceitação.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. (Morin, 2000, p. 49-50).

Partindo dessa premissa é necessário refletir sobre a prática pedagógica inclusiva amplamente, pois incluir é ir além de integrar os alunos, respeitando as singularidades de todos para que se sintam acolhidos e desenvolvam suas habilidades (Mantoan, 2005). Contudo, as escolas foram construídas para atender alunos, mas hoje seu público diferencia-se, precisando de mudança e inovação com profissionais preparados e estratégias de ensino que possam desenvolver as políticas do sistema educacional.

A legislação reconhece as diferentes naturezas de deficiência, garantindo a inclusão de pessoas com deficiências em vários espaços, contudo professores e escola necessitam de apoios, porque as práticas pedagógicas precisam estar de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes com e sem deficiência, seja através de adaptações ou mudanças nas estruturas dos espaços, fomentando uma saída da zona de conforto para os envolvidos na inclusão e também para que realmente aconteça a quebra de barreiras. Diante disso, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), institui a nova política Política Nacional de Educação Especial Inclusiva com a oferta de educação especial de forma transversal, garantindo em lei os direitos de todos os estudantes.

Sassaki (2009) aborda as barreiras em seis dimensões: arquitetônica (obstáculos ao acesso a espaços físicos), comunicacional (falta de acessibilidade ou compreensão de informações), metodológica (falta de acessibilidade ao ensino), instrumental (adequação, acessibilidade ou adaptação de materiais como as tecnologias assistivas), programática (políticas públicas que garantem os direitos) e atitudinais (atitudes como preconceitos e discriminações).

Na Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica, quando se trata de barreiras, influenciam no andamento das aulas, na socialização nas dependências da escola, realização de simples atividades como pintura de desenhos, ausência de comunicação verbal, limitando à escuta de um aluno estar com alguma dificuldade mais severa e desorganizações. No entanto é importante conhecer as características individuais, haver um preparo dos professores, estruturar o ambiente, fomentar suportes tanto da escola como família, para assim contemplar a aprendizagem (Resende e Campos, 2024).

O debate sobre as barreiras no contexto educacional está diretamente relacionado à consolidação do paradigma da educação inclusiva, que ganha força a partir do final do século XX, quando se intensificam as críticas aos modelos

segregadores de ensino. Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos sistemas educacionais regulares ou atendidas em instituições especializadas, sob a lógica da incapacidade e da normalização (Pinheiro, 2020). A partir da ampliação dos direitos humanos e do reconhecimento da diversidade como característica constitutiva da sociedade, passa-se a compreender que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não estão apenas em suas condições individuais, mas, sobretudo, nas barreiras impostas pelo próprio ambiente escolar (Pinheiro, 2020).

As barreiras atitudinais estão associadas ao capacitismo, entendido como um sistema de crenças que hierarquiza os sujeitos a partir de padrões de normalidade, desvalorizando as pessoas com deficiência. Segundo Dias (2013) o capacitismo se manifesta por meio de atitudes de subestimação das capacidades dos estudantes, pela negação de oportunidades de aprendizagem e pela ausência de expectativas pedagógicas positivas, comprometendo o direito à educação inclusiva.

Além das barreiras atitudinais, a literatura aponta a existência de barreiras pedagógicas como um dos principais entraves à efetivação da inclusão escolar. Barros et al. (2025) evidenciam que práticas pedagógicas inflexíveis, currículos pouco adaptáveis e metodologias homogêneas dificultam a participação dos estudantes com diferentes necessidades educacionais. A ausência de formação continuada dos professores para lidar com a diversidade também contribui para a manutenção dessas barreiras, reforçando práticas excludentes no interior da escola.

Machado e Bonfin (2020) ressaltam que a superação das barreiras de inclusão exige a revisão das práticas pedagógicas e da organização escolar, de modo a garantir estratégias que considerem as singularidades dos alunos. Para as autoras, a inclusão escolar não se efetiva apenas com a matrícula do estudante, mas demanda ações intencionais que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais que não contemplam a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva desloca o foco da deficiência para o ambiente educacional, compreendendo que é a escola que deve se adaptar aos estudantes, e não o contrário. Pinheiro (2020) enfatiza que a construção de uma escola inclusiva pressupõe a eliminação progressiva das barreiras existentes, por meio de políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e mudanças nas concepções sociais sobre deficiência e diferença.

Desse modo, as barreiras constituem um desafio central para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos. Reconhecer sua existência e compreendê-las em suas múltiplas dimensões é passo fundamental para a construção de práticas educativas mais equitativas, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

A análise das barreiras de inclusão também exige considerar o papel da gestão escolar e das políticas institucionais na organização de ambientes educacionais acessíveis. A ausência de planejamento pedagógico inclusivo, bem como a falta de articulação entre gestores, professores e demais profissionais da escola, contribui para a permanência de práticas excludentes. Barros et al. (2025) destacam que a efetivação da inclusão depende de ações coletivas e sistemáticas, capazes de promover mudanças estruturais no cotidiano escolar e garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

Outro fator que reforça as barreiras refere-se à insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis (Bonfin, 2020). A escassez de materiais adaptados, de tecnologias assistivas e de estratégias diversificadas de ensino limita a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. De acordo com Machado e Bonfin (2020), quando a escola não investe em recursos que contemplem a diversidade, acaba por transferir a responsabilidade do fracasso escolar para o próprio aluno, perpetuando práticas excludentes e desiguais.

As barreiras comunicacionais também merecem destaque, uma vez que dificultam o acesso à informação e à interação no espaço escolar. A ausência de materiais em formatos acessíveis, linguagem inadequada e falta de estratégias comunicativas inclusivas compromete a compreensão dos conteúdos e a participação efetiva dos estudantes. Estudos apontam que a comunicação acessível é elemento central para a promoção da inclusão, pois possibilita a construção de vínculos, o compartilhamento de saberes e o fortalecimento da autonomia dos alunos (Pinheiro, 2020).

Além disso, a cultura escolar exerce influência significativa na manutenção ou superação das barreiras de inclusão. Ambientes escolares marcados por práticas autoritárias, falta de diálogo e resistência à diversidade tendem a reproduzir atitudes discriminatórias, mesmo diante de discursos inclusivos. Cunha (2014) enfatiza que o enfrentamento dessas barreiras requer mudanças nas concepções e valores que orientam as relações escolares, promovendo uma cultura

de respeito, empatia e reconhecimento das diferenças. A superação das barreiras de inclusão implica um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Esse processo demanda formação continuada dos profissionais da educação, revisão das práticas pedagógicas e fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições equitativas de ensino. Ao compreender a inclusão como responsabilidade coletiva, a escola avança na direção de um modelo educativo que valoriza a diversidade e garante o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

A seguir, o próximo tópico abordará sobre os recursos pedagógicos inclusivos, contextualizando na Educação Infantil.

3.4 Os recursos pedagógicos inclusivos na Educação Infantil

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as crianças são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão não consiste em adaptar o aluno à escola, mas em reorganizar a escola para atender à diversidade dos alunos. Nesse sentido, os recursos pedagógicos funcionam como mediadores entre os livros infantis e as necessidades concretas das crianças, garantindo equidade no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve assegurar condições de acessibilidade e participação plena, o que inclui o uso de materiais e estratégias adequadas às necessidades dos estudantes. Para tanto, acredita-se que a utilização dos livros infantis como recurso de inclusão na Educação Infantil demanda uma articulação com recursos pedagógicos que ampliem o acesso, a compreensão e a participação de todas as crianças.

Para Souza e Lima (2022) as práticas pedagógicas inclusivas envolvem um ambiente com metodologias, técnicas, visem crianças com e sem deficiência, pois elas são consideradas únicas com necessidades diferentes.

Dessa forma, em contextos educacionais marcados pela diversidade, o livro infantil, embora central, não atua de forma isolada. Ele se potencializa quando associado a materiais, estratégias e suportes que respeitam os diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir. Assim, os recursos pedagógicos tornam-se elementos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

De acordo com a BNCC (2017) na Educação Infantil, o aprendizado ocorre de forma predominantemente sensorial, lúdica e relacional. As crianças aprendem por meio da experimentação, da observação, do movimento e da interação com o outro e com os objetos culturais. Dessa forma, o trabalho com livros infantis inclusivos exige a utilização de recursos que dialoguem com essas características do desenvolvimento infantil, ampliando as possibilidades de compreensão e envolvimento com a narrativa.

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais, e os recursos pedagógicos cumprem exatamente essa função mediadora, ampliando as possibilidades de desenvolvimento. A utilização de recursos visuais também contribui para a previsibilidade e a segurança emocional, aspectos essenciais para a inclusão. Ao antecipar etapas da história por meio de imagens ou objetos, o docente auxilia a criança.

Nesse sentido, os livros infantis, quando associados a recursos de comunicação alternativa, permitem que crianças com diferentes formas de expressão participem ativamente do momento de leitura. A inclusão deixa de ser apenas presença física e passa a ser participação real. A BNCC (2018) reforça que a Educação Infantil deve assegurar às crianças o direito de se expressar por múltiplas linguagens, o que legitima o uso desses recursos no trabalho pedagógico.

Segundo Kishimoto (2018) os recursos lúdicos e expressivos também desempenham papel central na potencialização de livros infantis. Fantoches, dramatizações, teatro de sombras, músicas, jogos simbólicos e brincadeiras inspiradas nas histórias permitem que a criança vivencie a narrativa com o corpo, com a emoção e com a imaginação. Essas experiências favorecem a internalização dos sentidos da história e ampliam as possibilidades de participação das crianças que aprendem melhor por meio da ação e do movimento.

Abramovich (1997) destaca que a literatura infantil precisa ser vivida, sentida e experimentada, e não apenas ouvida. Quando o(a) docente transforma a leitura em experiência lúdica, ele respeita a natureza da infância e fortalece o vínculo da criança com o livro. Além disso, as atividades expressivas favorecem a socialização, a cooperação e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a construção de uma cultura inclusiva.

Portanto, a importância dos recursos pedagógicos no trabalho com livros infantis inclusivos tem a capacidade de transformá-los em experiência acessível, significativa e formadora. Quando associados a uma mediação docente consciente,

esses recursos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fortalecendo a inclusão e promovendo uma educação mais equitativa. Assim, investir em recursos pedagógicos é investir na garantia do direito de aprender e de pertencer de todas as crianças.

A seguir, o próximo tópico abordará sobre os livros infantis, trazendo diferenças entre livros infantis e a literatura infantil.

3.5 Os livros infantis

De acordo com Hunt (2010) os livros infantis influenciam tanto socialmente quanto na educação e são importantes em contextos políticos e comerciais e desde meados do século XVIII são considerados um tipo de texto em vários países. No viés contemporâneo são importantes para a alfabetização e cultura e no histórico são relevantes por trazerem a história social, bibliográfica e literária. Contudo, é necessário fazer a distinção entre livros infantis que neste trabalho é o foco central e livros de literatura infantil que podem confundir o leitor em sua definição. Conforme Zilberman (1987) a literatura preocupa-se com a estética e a arte e ao longo do tempo houve uma degradação de origem, resultando em dois tipos de obras para crianças voltadas à Pedagogia, o educar e a literatura infantil. Desse modo, livros infantis têm a intenção de educar, incluir e esclarecer sobre diferentes temáticas. A escola necessita ter livros literários e livros infantis com o intuito de ampliar a formação dos/as estudantes, inclusive abordando temas como o das deficiências.

Culler (1999, p. 36) afirma que a “literatura é a linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa”. Nesse sentido, conforme Lopes (2021) a literatura exerce funções e não apenas contar histórias, mas com narrativas diversificadas como: função estética visa o belo e arte; função cognitiva desenvolve o social com aquisição de conhecimentos; função político-social auxilia na reflexão da organização da sociedade.

De acordo com Soares (2001) existe uma escolarização da literatura equivocada a educar e formar crianças e jovens resultando em um livro para ser estudado. De acordo com a autora a escolarização da literatura geralmente acontece em três contextos: biblioteca escolar (guarda de livros, acesso, orientação de leitura por professor (a) e fichas para serem preenchidas), leitura e estudos de livros de literatura (orientada por professor (a) geralmente de Português) e a leitura e o estudo

de textos (em geral para as aulas de Português). Conforme Soares (2001) existem produções que a escola leva para as crianças e outras que são escritas para a escola com a finalidade educativa.

Acredita-se que compreender a diferença entre livro infantil e literatura infantil possui implicações diretas para a prática pedagógica na Educação Infantil. Essa distinção orienta o planejamento, a seleção de obras e a mediação docente, impactando profundamente a qualidade das experiências de leitura oferecidas às crianças.

Hunt (2010) faz a distinção que existem “obras boas” com o uso de recursos literários, manuseio da linguagem, preocupação com a estética e “obras boas para” com a finalidade de ensinar valores e objetivo pedagógico. Desse modo os livros infantis são “obras boas para” o trabalho com a temática sobre deficiências, favorecendo uma educação inclusiva. De acordo com Coelho (2000) trabalhar com literatura infantil significa reconhecer que a leitura não deve ser apenas meio para ensinar conteúdos, mas um fim em si mesma, enquanto experiência cultural, estética e humana. Isso não implica excluir livros infantis de caráter pedagógico, mas compreender que eles ocupam funções distintas no currículo. A literatura forma o leitor sensível; o livro utilitário apoia a aprendizagem formal.

Também, acredita-se que os livros infantis instigam nos estudantes a compreensão do espaço em que estão inseridos, mesmo ainda não estando alfabetizados, mas através de imagens ou leitura pelo educador é possível incentivar ou trabalhar várias temáticas como o folclore, alimentação saudável, emoções, deficiências e outras. Segundo Abramovich (2009) por meio das histórias que os sentimentos e emoções são aflorados e podem ser descobertos outros lugares.

Zilberman (2005) diz que os primeiros livros de literatura infantil escritos para crianças partiram de obras para adultos como Robson Crusoé, Viagens de Gulliver, poema “O Burro e o Menino” e outras que representavam infâncias. Destaca-se Charles Perrault (1628-1703) como um dos pais da literatura infantil juvenil com as publicações de contos Cinderela, Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida e outros. Esses contos são conhecidos mundialmente, encontrados nas bibliotecas e cantinhos da leitura nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça que a Educação Infantil deve garantir experiências que promova o desenvolvimento integral da criança, valorizando a escuta, a imaginação, a expressão e a convivência. Os livros infantis

nesse sentido, dialogam diretamente com esses princípios, pois favorecem o desenvolvimento da linguagem, da empatia, da criatividade e da consciência social.

Considerando o referencial teórico, esta pesquisa utiliza a expressão livros infantis, pois de acordo com Hunt (2010) tal recurso tem o viés de compreender vários contextos como as concepções de deficiência presentes em obras voltadas para o público infantil.

3.6 A importância da mediação docente no trabalho pedagógico com livros infantis

O(a) docente exerce um papel essencial como mediador cultural e afetivo, sendo responsável por transformar a leitura literária em uma experiência de aprendizagem significativa e humanizadora. Sua atuação ultrapassa a apresentação de histórias para assumir a tarefa de interpretar, contextualizar, acolher emoções e criar conexões entre o texto e a vida dos alunos. Freire (1996, p. 87) afirma que “ensinar exige amorosidade”, e é essa postura ética e sensível que permite ao educador construir pontes entre os livros infantis e a realidade, favorecendo uma formação que integra razão, sensibilidade e convivência.

A formação docente também influencia diretamente a qualidade da mediação. A ausência de formação continuada em educação inclusiva pode gerar insegurança e práticas pouco intencionais. Mantoan (2015) enfatiza que o docente precisa compreender a inclusão como princípio pedagógico, e não como adaptação pontual. Isso implica conhecer estratégias de mediação, recursos pedagógicos e abordagens que valorizem a diversidade.

Na Educação Infantil, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como organizador de experiências educativas significativas. Quando trabalha com literatura inclusiva, sua mediação envolve escolhas pedagógicas que impactam diretamente a forma como as crianças compreendem a diversidade. Freire (1996) afirma que ensinar exige diálogo, escuta e respeito aos saberes dos educandos. Essa perspectiva dialoga profundamente com o trabalho literário, pois a leitura deve ser um espaço de troca, e não de imposição de sentidos prontos.

Acredita-se que escolher livros inclusivos implica analisar não apenas a temática, mas a forma como a diferença é representada. Desse modo, as que retratam crianças com deficiência ou com modos diferentes de aprender devem necessitar

evitar narrativas de piedade, heroísmo excessivo ou superação individualista, pois tais abordagens reforçam estigmas e desigualdades. Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a valorização das potencialidades dos sujeitos, e não a centralidade em suas limitações.

Portanto, a mediação docente no trabalho com livros infantis inclusivos é elemento indispensável para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a equidade. É por meio dessa mediação que livros infantis se transformam em recursos de inclusão, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças pequenas.

A seguir, serão contextualizados o cantinho da leitura e a biblioteca escolar, espaços escolares importantes por conter acervos de livros.

3.7 A biblioteca escolar

A biblioteca escolar constitui-se como um dos espaços pedagógicos mais relevantes no contexto educacional, por articular leitura, informação, cultura e formação crítica dos estudantes. Historicamente, sua presença nas instituições de ensino esteve, por muito tempo, associada apenas à guarda e conservação de livros, assumindo um caráter meramente auxiliar ao processo educativo (Zeni, 2016). No entanto, ao longo das últimas décadas, especialmente a partir das discussões sobre democratização do acesso à leitura e à informação, a biblioteca escolar passou a ser reconhecida como espaço formativo essencial para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos (Zeni, 2016).

No Brasil, a ampliação do debate sobre a função pedagógica da biblioteca escolar acompanha as transformações nas concepções de ensino e aprendizagem, sobretudo aquelas que valorizam a leitura como prática social e como instrumento de emancipação. Nesse sentido, a biblioteca deixa de ser um local silencioso e isolado para tornar-se ambiente vivo de mediação da leitura, incentivo à pesquisa e construção do conhecimento, integrando-se ao projeto político-pedagógico da escola (Moraes e Luz, 2025).

Além disso, o trabalho desenvolvido na biblioteca escolar está diretamente relacionado à atuação dos profissionais que nela atuam. Moraes e Luz (2025) enfatizam que o bibliotecário, enquanto mediador da leitura, assume função educativa estratégica, colaborando com professores e gestores na promoção de práticas leitoras

significativas. A mediação da leitura, nesse contexto, é entendida como processo que vai além da simples disponibilização de livros, envolvendo orientação, diálogo, escuta e estímulo à interpretação crítica dos textos.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da biblioteca escolar para a aprendizagem significativa. Oliveira, Barros e Aparecida (2023) destacam que a leitura, quando integrada às práticas pedagógicas e mediada de forma adequada, favorece a construção de sentidos, o desenvolvimento cognitivo e a consolidação de aprendizagens duradouras. A biblioteca, portanto, configura-se como espaço privilegiado para o fortalecimento dessas práticas, ao oferecer condições materiais e simbólicas para o exercício da leitura reflexiva.

No contexto contemporâneo, marcado pela valorização da inclusão e da diversidade, a biblioteca escolar também assume papel fundamental na promoção da equidade educacional. Franczak (2023) ressalta a importância de pensar a biblioteca como espaço acessível, fundamentado nos princípios do desenho universal, da empatia e da inclusão. Isso implica garantir não apenas acessibilidade física, mas também acervos diversificados, recursos adaptados e práticas que considerem as diferentes necessidades dos estudantes, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva.

A biblioteca escolar também se configura como espaço estratégico para o estímulo à pesquisa e ao pensamento crítico, sobretudo em contextos nos quais o acesso a bens culturais é limitado. Ao oferecer materiais variados e atualizados, a biblioteca possibilita que os alunos construam conhecimentos de forma autônoma, ampliem sua visão de mundo e desenvolvam habilidades essenciais para a vida acadêmica e social. Nesse processo, a leitura assume caráter formativo, promovendo não apenas a decodificação de textos, mas a compreensão, a interpretação e a reflexão crítica sobre a realidade (Zeni, 2016).

3.8 Cantinho da Leitura

O cantinho da leitura surge no contexto educacional como uma estratégia pedagógica voltada à aproximação afetiva e cotidiana das crianças com os livros, especialmente nas etapas iniciais da escolarização. Historicamente, sua consolidação está vinculada às discussões sobre a importância da leitura como prática social e à necessidade de criar ambientes escolares mais acolhedores, capazes de estimular o

interesse espontâneo pelo ato de ler. Diferentemente da biblioteca escolar tradicional, o cantinho da leitura caracteriza-se por sua inserção direta no espaço da sala de aula, favorecendo o acesso contínuo e descomplicado aos materiais de leitura (Andrade, 2020).

No âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o cantinho da leitura assume papel fundamental no processo de letramento, pois possibilita o contato precoce com diferentes gêneros textuais e linguagens. Andrade (2020) destaca que esse espaço contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da oralidade e da construção de sentidos, uma vez que a leitura é vivenciada de forma lúdica, prazerosa e integrada à rotina escolar. Assim, o cantinho da leitura não se limita a um espaço físico, mas constitui-se como prática pedagógica intencional.

Do ponto de vista pedagógico, o cantinho da leitura favorece a construção da competência leitora e escritora ao proporcionar situações de leitura diversificadas e contextualizadas. Almeida (2019) afirma que ambientes organizados especificamente para a leitura estimulam a autonomia dos alunos, permitindo que escolham os livros conforme seus interesses e níveis de desenvolvimento. Essa autonomia contribui para o fortalecimento do vínculo com a leitura e para a formação de leitores mais seguros e participativos.

Além disso, o cantinho da leitura atua como mediador entre o aluno e o texto, especialmente quando articulado à prática docente. A mediação do professor, por meio de leituras compartilhadas, contação de histórias e rodas de conversa, potencializa o uso desse espaço, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão textual. Nesse sentido, o cantinho da leitura torna-se um ambiente propício para a aprendizagem significativa, na medida em que relaciona o conteúdo lido às experiências e vivências dos alunos (Oliveira *et al.*, 2023).

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão inclusiva do cantinho da leitura. Ao disponibilizar materiais variados, livros ilustrados, textos em diferentes formatos e linguagens acessíveis, esse espaço contribui para a participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A organização do cantinho da leitura de forma acessível favorece a empatia, o acolhimento e a valorização das diferenças, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva discutidos por Franczak (2023) e pelas pesquisas sobre barreiras educacionais (Santos *et al.*, 2023; Barros *et al.*, 2025).

Desse modo, o cantinho da leitura consolida-se como recurso pedagógico essencial para o incentivo à leitura e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua importância reside não apenas na oferta de livros, mas na criação de um ambiente que estimula a curiosidade, o prazer de ler e a construção de aprendizagens significativas. Ao integrar o cantinho da leitura ao cotidiano escolar, a escola fortalece práticas educativas comprometidas com a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente conscientes.

No que se refere à inclusão educacional, o cantinho da leitura pode desempenhar papel estratégico no enfrentamento das barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar. A oferta de livros que representem a diversidade humana, cultural e social contribui para o combate a práticas discriminatórias e para a valorização das diferenças. Estudos sobre inclusão ressaltam que ambientes educativos sensíveis à diversidade favorecem atitudes mais respeitosas e colaborativas entre os alunos, reduzindo práticas excludentes e preconceituosas (Santos *et al.*, 2023; Barros *et al.*, 2025).

Acredita-se que o cantinho da leitura, quando articulado a práticas pedagógicas planejadas, contribui para a construção de uma cultura leitora no ambiente escolar. Sua presença constante na sala de aula reforça a leitura como prática cotidiana, e não como atividade ocasional, fortalecendo o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes. Dessa forma, o cantinho da leitura afirma-se como espaço pedagógico potente, capaz de integrar aprendizagem, inclusão e desenvolvimento humano de maneira significativa.

A seguir, no capítulo posterior, encontra-se a metodologia desta dissertação com os tópicos: Caminho metodológico, contexto e fonte de dados, construção do instrumento para análise de dados, metodologia de análise de conteúdo.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa bibliográfica descritiva de estrutura qualitativa. No meio científico existem vários tipos de pesquisa e uma delas é a bibliográfica que segundo Gil (2002) tem sua base em livros, artigos e outros materiais escritos que possam servir de fontes bibliográficas. O autor descreve que a pesquisa bibliográfica possui etapas como: tema, estudo bibliográfico, definição do problema, formulação de um plano interino, procura de fontes, ler materiais, fichar, organização e escrita do texto.

Conforme Gil (2002, p. 59-60) a pesquisa bibliográfica envolve 9 procedimentos, sendo eles:

- a) escolha do tema;
- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca das fontes;
- f) leitura do material;
- g) fichamento;
- h) organização lógica do assunto;
- i) redação do texto.

Neste sentido a pesquisa adota esta metodologia, pois a sua natureza bibliográfica decorre do fato de que o objeto de estudo são livros infantis, a serem analisados enquanto fontes primárias para compreensão de seus elementos narrativos, temáticos e pedagógicos. Da mesma forma, este tipo de pesquisa apresenta benefícios de não precisar ir ao encontro de materiais em outros lugares (deslocamento), valor acessível, pois a internet tem a possibilidade de obter mais retorno, porém se a pesquisa científica for de má qualidade implicará em dados infundados (Sousa, et al. 2021).

Gil (2002) destaca que pesquisas descritivas têm o objetivo de estudar fenômenos, relações entre variáveis e obter uma visão diferente do problema.

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (Gil, 2002, p.42).

Também a pesquisa é de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (1994), esta abordagem estuda o universo de significados, estudando determinados comportamentos. Conforme Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa apresenta um vínculo entre o mundo e a subjetividade dos indivíduos com a análise e o significado. Portanto, nesta pesquisa, é importante a utilização da abordagem qualitativa para que os dados sejam interpretados.

A seguir serão apresentados os tópicos: contexto e fonte de dados, coleta de dados, o caminho para construção do instrumento para coleta de dados, instrumento para coleta dos dados e metodologia de análise de conteúdo.

4.1 Contexto e fonte de dados

A fonte de dados são obras infantis que abordam as concepções de deficiências. Contudo, há singularidade neste contexto, isto é, trabalhar com as diferenças dentro da escola, valorizando as necessidades e habilidades de cada aluno (Sassaki, 2005).

A coleta de dados foi realizada, considerando os livros categorizados como infantis e abordagem sobre as deficiências, porque é a temática desta dissertação, sendo encontrados 6 livros para análise, conforme os critérios de seleção, descritos no quadro 4.

Quadro 4 - Critérios para seleção de livros

CRITÉRIOS	LIVROS SELECIONADOS
1- Categoria	Livros infantis
2- Palavra-chave	Livros infantis sobre inclusão
3- Faixa etária	4 a 12 anos
4- Aborda deficiências	Sim
5- Ilustrações	Sim
6- Número de páginas	Menos de 40
7- Tipo de livros	Digitais e Impressos

Fonte: Autora (2026).

Por alcance tecnológico global, escolheu-se para seleção a Amazon, pois de acordo com Carrança (2023) em 2019 no Brasil, a varejista online passou a liderar o

mercado de livros em papel e um número significativo representando 80% de e-books vendidos. A plataforma tem livre acesso pelo link <https://www.amazon.com.br/>. Seu objetivo é fazer com que as pessoas encontrem qualquer compra online com diferentes tipos de preços e em relação aos livros podem ser encontrados online e impressos.

Dentro da plataforma Amazon, utilizou-se a busca com a seguinte expressão: livros infantis sobre inclusão. A partir dessa expressão, foram encontrados 439 livros, dentre eles com predominância para a primeira infância. A pesquisa é semelhante à revisão sistemática, porque é utilizado um sistema de critérios, visando identificar livros infantis comercialmente.

Devido a quantidade expressiva de livros encontrados foi necessário estabelecer critérios de inclusão com número de páginas (35 páginas), idade a partir de 4 anos) e exclusão (amizade, gentileza, emoções, representatividade negra, livros de ensaio, planetas, livros de colorir, livros sobre educação, livros em outros idiomas (Inglês e Espanhol), resultando em 6 livros que tratam de temas relacionados à inclusão e ao respeito às diferenças, dialogando com o contexto escolar e com os desafios da convivência entre crianças com diferentes características e necessidades. Os livros obtidos são em formato digital, disponibilizados na Amazon Unlimited Kindle, um serviço de assinatura com acesso a biblioteca digital. A figura 1 mostra a quantidade de livros.

Figura 5 - Quantidade de livros



Fonte: Autora (2026).

Destaca-se que durante a pesquisa o tema central é a deficiência e não marcados sociais, porquanto livros com a representatividade negra não foram escolhidos e outro fator que chamou atenção foi que livros com a temática sobre o TEA ressaltam-se em grande quantidade na plataforma Amazon.

Desse modo, foram investigados livros e realizadas leituras na íntegra e posteriormente realizadas análises, conforme o instrumento de pesquisa. Dentre as análises estão 6 livros infantis: *Marina Vai à Escola* (Vera, 2025), *Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia* (Martires Filho, 2024), *Meu amigo faz iii* (Werner, 2023), *Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão* (Robison, 2021), *Um toque de empatia* (Sagardoy, 2025) e *Uma Mente Diferente* (Meschiatti, 2022).

4.2 Construção do instrumento para análise de dados

As categorias para análise das obras foram construídas a partir dos estudos de Gancho (2004) para analisar os livros infantis com destaque às representações das concepções de deficiência presentes neles.

Conforme Gancho (2004) o ato de contar histórias acontece por diferentes maneiras e meios como a internet, rádio, televisão, livros e outros, dependendo de elementos importantes para estruturar a narrativa como: qual acontecimento, quem estava presente, onde aconteceu e a causa.

Gancho (2004) destaca os seguintes elementos da narrativa:

- **Enredo** - São os acontecimentos da história com estrutura (composição) e natureza ficcional e é necessário entender que o entendimento não baseia-se em começo, meio e fim, mas atenção ao conflito que subdivide-se em: exposição (introdução) situando o leitor sobre a história com clareza; complicação (desenvolvimento) é a maior parte dos acontecimentos em que os conflitos se intensificam; clímax é quando o conflito atinge a maior tensão, servindo como referência para outras partes do enredo; desfecho refere-se ao(s) conflito(s) resolvido(s), resultando em um final feliz ou não.
- **Personagens** - são quem fazem a ação no enredo como seres humanos, animais ou coisas, classificando em: protagonistas (principal personagem), antagonista (personagem contrário ao protagonista, considerado o vilão), personagens secundários (as) (personagens pouco importante que podem auxiliar o

protagonista ou antagonista). Também existem personagens planas caracterizadas por poucos atributos (solteira, dona de casa, estudante, etc..) e personagens redondas que configuram maior características (físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais).

- Tempo - refere-se a duração da história com curto ou longo período de tempo e subdivide-se em tempo cronológico (é a sequência natural dos fatos medido em horas, dias, meses ou anos) e psicológico (sequência de tempo conforme imaginação do narrador).

- Ambiente - caracteriza o espaço onde os personagens têm condições morais, socioeconômicas, religiosas, psicológicas. Como função o ambiente projeta os conflitos e condições dos personagens.

- Narrador(a) - é quem estrutura a história existindo alguns tipos como: narrador em terceira pessoa é aquele (a) que está em posição externa, apenas observando a ação com características de onisciência (conhece a história e personagens) e onipresença (presente em todos os lugares da história). Também há variantes de narrador em terceira pessoa denominados em: narrador intruso (julga o comportamento dos personagens), narrador parcial (é próximo a um personagem específico, dando-lhe mais espaço na história). Quanto ao narrador em primeira pessoa é aquele que participa da história com visão dos fatos limitada e não é onisciente ou onipresente e classifica-se em: narrador testemunha (não é o personagem principal, mas narra os fatos onde estava) e narrador protagonista (personagem principal da narrativa).

Com base no estudo de Gancho (2004) e Beyer (1998) foi elaborado o seguinte instrumento de coleta de dados, descrito nos quadros 5 e 6 abaixo.

Quadro 5 - Categorias

(continua)

Gancho (2004)	
CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO
Enredo	Avalia se o enredo apresenta exposição, complicação, clímax e desfecho (começo, meio e fim).
Personagem	Avalia se realmente caracteriza um personagem com deficiência.
Tempo	Avalia se é possível identificar o tempo (cronológico ou psicológico).

Quadro 5 - Categorias

(conclusão)

Gancho (2004)	
CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO
Narrador	Avalia se há uma narrativa em 1ª ou 3ª pessoa, caracterizando a posição do(a) narrador(a), possibilitando a compreensão da história.
Ambiente	Avalia se orienta o(a) leitor(a) sobre o espaço em que os personagens estão detalhadamente.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Gancho (2004).

Quadro 6 - Concepções de deficiências

Beyer (1998)	
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS	CATEGORIAS ANALISADAS
Concepção clínico-médico	Enredo – O enredo mostra a deficiência como algo a ser tratado ou superado Personagem - O(a) personagem é caracterizado com fragilidades, necessitado(a) de cuidados ou cura Tempo - O tempo mostra os tratamentos, recuperação Narrador - O(a) narrador(a) observa clinicamente a deficiência Ambiente - O ambiente caracteriza-se por espaços que reabilitam ou cuidados especiais
Concepção interacionista	Enredo - O enredo centraliza a condição do(a) personagem Personagem - O(a) personagem é rotulado como “o deficiente”, “o coitadinho”, “o doente”, “o problemático”, “o cadeirante” e outros Tempo - O tempo não influencia, pois o olhar é para a condição do(a) personagem Narrador - O(a) narrador(a) enfatiza as características do(a) personagem Ambiente - Ambiente é pouco descrito, pois a atenção é no(a) personagem
Concepção teórico-sistêmico	Enredo - O enredo apresenta conflitos em consequência de barreiras da escola/sociedade Personagem - O(a) personagem é impactado por exclusões estruturais Tempo - O tempo apresenta ocorrências de exclusão institucional Narrador - O(a) narrador(a) crítica às barreiras do sistema que não atende a diversidade Ambiente - O ambiente apresenta falta de acessibilidade e apoio
Concepção teórico-social	Enredo - O enredo mostra barreiras com demandas de inclusão Personagem - O(a) personagem apresenta identidade formada, sendo sua deficiência caracterizada como algo produzido pela sociedade Tempo - O tempo caracteriza superação de barreiras, inclusão e mudanças sociais Narrador - O(a) narrador(a) valoriza a diversidade, contestando preconceitos Ambiente - O ambiente é acessível a todos, adaptado e inclusivo

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Beyer (1998).

4.3 A categoria analisada tem a(s) seguinte(s) concepção(s):

Concepção clínico-médico () Concepção interacionista ()

Concepção teórico-sistêmico () Concepção teórico-social ()

Para consolidar a criação deste instrumento optou-se pela rubrica que, de acordo com Fernandes (2021) é um procedimento que avalia a qualidade de um trabalho escrito ou oral, objeto, instrumento e que pode servir de apoio para professores e alunos na aprendizagem. Para tanto, são escolhidas algumas categorias com descrições apresentados de três a cinco níveis.

Partindo desse conceito, construiu-se uma síntese de categorias exemplificadas em níveis que sustentam a construção do instrumento apresentado neste trabalho.

As categorias de avaliação são 5:

1- Enredo: avalia se o enredo apresenta exposição, complicação, clímax e desfecho (começo, meio e fim). Nesse sentido, a deficiência é analisada com a deficiência como algo a ser tratado ou superado, condição do(a) personagem, falhas do ensino ou resultados de barreiras sociais.

2- Personagem: avalia se realmente caracteriza um personagem com deficiência. Nesse critério, ressalta-se como o(a) personagem é retratado por sua condição, rotulado, afetado por exclusões estruturais ou enfatizado(a) por sua identidade além de sua deficiência e dotado de direitos.

3- Tempo: avalia se é possível identificar o tempo (cronológico ou psicológico). Considera-se nesse critério processos de tratamento e recuperação, se tem pouca relevância por causa da atenção na condição do(a) personagem, se apresenta ocorrências de exclusão institucional e se mostra a superação de barreiras, inclusão e mudanças sociais.

4- Narrador: avalia se há uma narrativa em 1ª ou 3ª pessoa, caracterizando a posição do(a) narrador(a), possibilitando a compreensão da história. Observa-se se o(a) narrador(a) tem um olhar clínico da deficiência, se reforça características que rotulam a personagem, se critica as falhas do sistema ou se valoriza a diversidade, contestando preconceitos.

5- Ambiente: avalia se orienta o(a) leitor(a) sobre o espaço em que os personagens estão detalhadamente. Nesse critério são analisados os espaços que

reabilitam ou cuidados especiais, se o ambiente é pouco descrito em função do destaque dado à atenção ao personagem, se apresenta falta de acessibilidade e apoio ou se é acessível a todos, adaptado e inclusivo.

Acredita-se que esses critérios são importantes para avaliar os livros infantis, voltados ao público infantil. Os critérios são avaliados em 4 concepções de deficiências.

As concepções das deficiências são 4 partindo dos estudos de Beyer (1998):

- Concepção clínico-médico - condição clinicamente observável
- Concepção interacionista - atribuição recorrente da sociedade
- Concepção teórico-sistêmico- produto a partir do desempenho escolar
- Concepção teórico-social - construída pela sociedade.

4.4 Metodologia de análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo é explicada por Bardin (2016, p, 15) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Conforme Bardin (1977) os dados serão analisados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. A pré-análise é o momento em que o(a) pesquisador(a) escolher o material que irá compor a pesquisa, avaliando o que será utilizado. Desse modo, para alcançar o objetivo da organização do material a pré-análise possui três atividades que não precisam ser realizadas em ordem (leitura flutuante (contato com os documentos), escolha dos documentos e construção de objetivos da análise). Sendo assim, foi realizada inicialmente leitura flutuante na pesquisa para conhecer os livros que abordam as deficiências, voltados à Educação Infantil.

A exploração do material é a segunda etapa em que será aplicada a tomada de decisões partindo da etapa anterior. Esta fase é a mais longa e às vezes exaustiva, pois consiste em sistematizar os procedimentos de codificação e classificação construídos preliminarmente (Bardin, 1977). A codificação dos dados na presente pesquisa aconteceu de forma manual, obedecendo aos critérios já mencionados no quadro 3. Foi realizada a leitura dos livros selecionados e posteriormente analisados em concepções de deficiências, sendo elas: clínico-médico, interacionista, teórico-sistemático e teórico-social.

A terceira etapa, descrita por Bardin (1977) aborda o tratamento dos dados de maneira significativa, possibilitando a síntese e interpretação, permitindo a elaboração de gráficos, tabelas ou quadros que expressem as informações encontradas. Partindo dessa premissa foi possível analisar as condições e interpretar de acordo com os objetivos formulados inicialmente ou por descobertas, permitindo o encontro de livros infantis que abordam deficiências e que possam fazer parte das práticas docentes a fim de explicar a temática aos estudantes de forma inclusiva e lúdica.

Ressalta-se que os objetivos formulados categorizados são: mapear obras infantis disponíveis que abordam as deficiências e analisar as concepções sociais presentes nas obras infantis.

A seguir no próximo capítulo descreve-se a análise dos livros, conforme o instrumento de pesquisa.

5 ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS SOB A ÓTICA DAS CONCEPÇÕES DAS DEFICIÊNCIAS

Os livros infantis, quando articulados aos princípios da educação inclusiva, ultrapassam o campo da fantasia e se consolidam como uma ferramenta pedagógica transformadora. Eles estimulam a imaginação, despertam a tornando-se uma via de construção de uma sociedade mais justa e empática. Segundo Abramovich (1997), ler para uma criança é muito mais do que oferecer um passatempo: é um ato de formação emocional e cognitiva, capaz de abrir caminhos para a compreensão do outro e para a ampliação do olhar sobre a realidade.

Com o avanço das políticas públicas de inclusão no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), exige da escola uma postura ética e pedagógica pautada no respeito à diversidade. Dentro desse cenário, o professor se torna mediador entre o conhecimento e a vida, e os livros infantis se apresentam como uma poderosa aliada na promoção de práticas educativas que contemplem todos os sujeitos.

Os livros infantis são analisados conforme os critérios descritos por Gancho (2004): enredo avaliando se apresenta exposição, complicação, clímax e desfecho (começo, meio e fim); personagem se realmente caracteriza um personagem com deficiência; tempo se é possível identificar o tempo (cronológico ou psicológico); narrador se há uma narrativa em 1ª ou 3ª pessoa; ambiente se orienta o(a) leitor(a) sobre o espaço em que os personagens estão detalhadamente.

Também são analisadas as concepções de deficiência de acordo com Beyer (1988), sendo elas: clínico-médico é a condição biológica ou funcional diagnosticada clinicamente, interacionista compreende a deficiência com atributos ou atitudes recorrentes da sociedade, teórico-sistêmico volta-se para a deficiência como produto dentro de um sistema educacional e teórico-social entende que a deficiência é construída socialmente. Assim nos próximos tópicos, mostra a análise realizada, conforme esses critérios e concepções.

5.1 Marina vai à escola

Dentre os livros infantis que tratam do tema inclusão está “Marina vai à escola”, cuja autora é Ana Laura Costa Vera, com 28 páginas e 28 páginas, editora Produção

Independente e publicado em 1º de janeiro de 2025. O enredo apresenta uma história com sensibilidade sobre a diferença através da personagem principal Marina, que é uma menina com paralisia cerebral que utiliza cadeira de rodas, revelando barreiras arquitetônicas e atitudinais contidas na escola de ensino regular é de sentimentos como o medo e a insegurança no novo ambiente de estudos. A figura 6 mostra a capa do livro Marina vai à escola, destacando a personagem com deficiência.

Figura 6 - Capa do livro "Marina Vai à Escola"



Fonte: Vera (2025).

O enredo apresenta-se da seguinte forma: Marina e sua insegurança na escola nova (exposição), medo de ser excluída (complicação), chegar a escola e ser recebida por curiosidade pelos colegas, pois não entendiam sua condição (clímax) e integração nas atividades de sala de aula sem exclusão como a vez em que a professora solicitou que a turma comentasse um elogio para Marina, assim como o auxílio da colega Luísa ao segurar o lápis e pincel (desfecho). A narrativa do enredo é apropriada para a Educação Infantil, permitindo que tanto professores, quanto estudantes reflitam sobre a inclusão. O enredo apresenta exposição, complicação, clímax e desfecho conforme Gancho (2004).

Quanto à concepção de deficiência no enredo, observa-se a existência de concepção interacionista, pois o enredo centraliza a condição da personagem Marina com deficiência física, sendo ela a protagonista principal e motivo do conflito, sua deficiência. E também a concepção teórico-social com a inclusão de Marina nas atividades da escola, sendo um exemplo prático de como a professora mediu a situação com elogios, a barreira atitudinal inicialmente observada, mas com o apoio

de Luísa no manejo dos materiais houve inclusão

A pesquisadora ressalta que o livro se reduz ao mostrar apenas a identidade de Marina, mas poderia levar em consideração suas habilidades e outros elementos de sua vida cotidiana como interesses ou traços de sua personalidade.

O segundo elemento a ser analisado é a personagem Marina, que representa uma menina alegre, autônoma, apesar de não se expressar verbalmente e seu meio de locomoção ser uma cadeira de rodas é apresentada de forma realista sem estereótipos. A autora enaltece seu comportamento e sua interação com os outros. A concepção de deficiência do critério personagem identificada é teórico-sistêmico com barreiras atitudinais refletidas pelos colegas de Marina, pois para eles a diversidade é algo incomum em sala de aula. E concepção teórico-social com a identidade de Marina mostrada de forma positiva, mas com foco em sua deficiência. Acredita-se que os direitos garantidos em políticas públicas poderiam ser abordados no livro infantil como a acessibilidade comunicacional e a inclusão é percebida inicialmente pela professora.

Já o tempo é caracterizado em cronológico simples identificado quando Marina começa suas aulas na escola nova e o tempo psicológico com suas emoções de alegria, medo e confiança no decorrer da narrativa. Em concordância com o tempo, com essa alternância acredita-se ser possível identificar os acontecimentos com mais clareza e coesão, pois mostra as atitudes inclusivas dos colegas de aula e a cuidadora com a personagem Marina. A concepção de deficiência presente no tempo é teórico-social com o tempo cronológico demonstrando a superação de barreira atitudinal e tempo psicológico com a superação dos medos de Marina. Diante da concepção de teórico-social, a mudança social é ótima para visualizar a inclusão na prática.

Quanto ao narrador, apresenta-se em 3ª pessoa que caracteriza a posição do narrador, possibilitando a compreensão da história, sem intervir na história, mantendo-se estável, descrevendo as ações de Marina. Neste critério é encontrada a concepção interacionista, porque o narrador enfatiza as características da personagem Marina como uma menina alegre e autônoma e sua deficiência não é apenas o foco da história. Também a concepção de teórico-social com o narrador valorizando a diversidade, normalizando a diversidade e contestando preconceitos não dando ênfase aos comentários dos colegas como forma de julgamento. Em concordância com o narrador, a protagonista tem seu lugar digno, contradizendo atitudes excludentes pedagogicamente, um dos elementos importantes na Educação Infantil em que todos os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos.

Em relação ao ambiente orienta o(a) leitor (a) sobre o espaço em que os personagens estão detalhadamente, destacando a escola no modo geral com barreiras arquitetônicas (falta de acessibilidade no parque da escola) e sala de aula apresentando-a com estímulos e ambiente colorido. A concepção identificada é a teórico-sistêmico, porque o ambiente apresenta falta de acessibilidade no parque da escola, evidenciando barreiras arquitetônicas. Partindo dessa concepção, ficam lacunas a serem preenchidas, pois como pode uma escola não ter acessibilidade, ainda no ambiente de Educação Infantil que todos devem zelar pela integridade dos estudantes.

Desse modo, apenas a concepção clínico-médico não foi identificada no livro “Marina vai à escola”, conforme as concepções históricas descritas por Beyer (1998).

O livro evidencia barreiras arquitetônicas e atitudinais no ambiente escolar e diante do contexto social, sentimentos de insegurança enfatizando que a concepção é social. Desse modo, em um dos trechos da narrativa, representa as barreiras.

No parque Marina enfrenta problemas com acessibilidade, mas seus colegas fazem de tudo para incluí-la, com Ana ajudando a empurrar sua cadeira, ela brinca de pega-pega alegremente. Dessa forma vemos que todos podem brincar juntos mesmo sendo diferentes (Vera, 2025, s/p.).

Conforme Sassaki (2009), barreiras arquitetônicas são impedimentos no ambiente físico com difícil acesso para pessoas com deficiência ou restrição de mobilidade, comprometendo a estrutura física como: portas estreitas, pisos irregulares, móveis com déficits de organização, banheiros inacessíveis, etc..

Vera (2025) apresenta a escola como um espaço de aprendizagem em que todos aprendem igualmente, com ensinamentos, conforme Vygotsky (1998), que entende que o desenvolvimento do ser humano acontece através de interações sociais.

De acordo com Souza e Lima (2022), as práticas pedagógicas de caráter inclusivo contemplam um ambiente com metodologias e técnicas que acolhem estudantes, compreendendo as necessidades distintas e o pressuposto de que todos são únicos. Tal afirmação relaciona-se com a utilização de livros infantis como metodologia ou técnica de ensino, pois podem ser recursos pedagógicos para esse acolhimento.

A proposta do livro “Marina vai à Escola” é coerente para um recurso pedagógico, podendo estar tanto nos acervos do cantinho da leitura e biblioteca

escolar, pois a interação transforma-se em atitudes sociais, contexto defendido por Paulo Freire (1996) que educação é diálogo e não regras impostas.

Em sala de aula contempla aspectos cognitivos na interpretação da narrativa, afetivos com respeito às diferenças, social por abordar a acessibilidade e inclusão de relações de sujeitos. Além disso, é possível fomentar projetos que envolvam Educação Física, Arte e outras áreas do conhecimento.

5.2 Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia

Em “Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia”, o autor Antonio V dos Martires Filho, apresenta 35 páginas, editora não identificada e publicado em 3 de maio de 2024. A presente história narra a história de Léo, pessoa com TEA, mostrando seu comportamento e atividades diárias organizadas de forma lúdica e afetuosa. Também é apresentada no livro a união entre família e escola a fim de desenvolver a autonomia e segurança através de recursos, combinações e rotina, elementos importantes às suas necessidades. A figura 7 mostra a capa do livro Léo e seus passos organizados, representando o personagem principal Léo, imagem que logo chama atenção pela abordagem das habilidades como a organização dos carrinhos sem que estigmatize o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 7 - Capa do livro "Léo e seus passos organizados"



Fonte: Martires Filho (2024).

O enredo apresenta Léo inicialmente com seu comportamento de organizar seus brinquedos e dificuldades em mudanças (exposição), situações que estão em desacordo com sua rotina, podendo causar ansiedade e frustração (complicação), momento em que a professora resolveu conversar com a turma sobre a importância

da rotina de Léo para a turma, fazendo uma roda de conversa que na Educação Infantil é realizada todos os dias (clímax), Léo consegue flexibilizar emoções sentindo-se seguro e feliz nas aulas (desfecho).

O enredo apresenta a concepção interacionista, pois centraliza a condição do personagem Léo de forma positiva, sendo motivo de diálogo da turma. Também há concepção de teórico-social com as barreiras atitudinais e de comunicação, exigindo intervenção da professora em roda de conversa. Contudo o enredo romantiza a história em que todos da turma entenderam a deficiência de Léo, mas e se fosse no caso de estudantes do Pré 2 que ainda estão em fase de construção do que acontece ao seu redor como as características suas e de outros indivíduos, será que todos compreenderiam com uma simples conversa sem um recurso lúdico.

O personagem Léo é claramente apresentado como comportamento de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista com características de organização de suas ações, vistas de forma sensível tanto pela professora quanto pelos colegas que passam a auxiliá-lo na aprendizagem e convivência. É importante destacar a importância das políticas públicas como o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) que garante a igualdade de ensino, acessibilidade e reconhece pessoas com TEA como pessoas com deficiência. A concepção de deficiência identificada é a concepção teórico-sistêmico em que o personagem Léo é impactado por exclusões estruturais, porque a escola não estava preparada para acolher as suas necessidades, precisando a professora dialogar sobre sua condição.

Moreira (2023) descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta o cérebro em três áreas: comunicação (verbal ou não verbal), comportamento e socialização, acompanhando o indivíduo pela vida toda. Também a autora aborda o conceito de Espectro, explicando que pessoas com TEA podem ter o mesmo diagnóstico e suas características serem diferenciadas.

O tempo é apresentado cronologicamente, conforme os dias escolares de Léo e psicologicamente relacionado ao processo de regulação do personagem sem causar confusão ao leitor. Este critério relaciona-se com a concepção teórico-sistêmico, porque a rotina escolar necessita ser observada, pois causou ansiedade e frustração em Léo, até a intervenção da professora. E concepção teórico-social, caracterizando superação de barreiras, inclusão e mudanças sociais, porque existe um processo de transformação na relação com os colegas. O trecho observado que representa essa atitude, encontra-se no diálogo “Vamos ajudar nosso amigo Léo! Com certeza!”

(Martires Filho, 2024, s/p). Acredita-se que essa narrativa não é uma noção de piedade, mas uma atitude inclusiva de empatia e respeito.

O narrador é caracterizado em 3ª pessoa, revelando ações de Léo com sensibilidade e objetivo. O narrador é firme, reforçando a compreensão sobre o desenvolvimento amplo do personagem. A concepção de deficiência evidencia a teórico-social, porque o narrador não julga Léo, valoriza a diversidade com sensibilidade. Entretanto, o narrador poderia fazer mais críticas construtivas sobre a relação com os colegas da turma e professora.

Quanto ao ambiente é apresentado de forma clara nos ambientes da escola como sala de aula e recreio, influenciando na rotina e atividades que permitem o leitor a compreender o comportamento de Léo. Este critério condiz com a concepção teórico-sistêmico com o ambiente apresentando falta de acessibilidade e apoio, inicialmente com barreiras atitudinais e organizacionais. Dessa forma, apenas a concepção clínico-médico não foi identificada no livro “Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia”, conforme as concepções históricas descritas por Beyer (1998).

No âmbito pedagógico o livro infantil “Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia”, é um ótimo exemplo de que uma pessoa com TEA pode verbalizar e compartilhar suas estratégias e também que a organização é um bem comum na sala de aula a fim de promover a aprendizagem da turma.

Este livro representa a diversidade, como defendido por Santos et al. (2023) e Barros et al. (2025). Acredita-se que os “cantinhos da leitura” ou as bibliotecas escolares são lugares ideais para armazenar o livro Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia”, pois transcende o momento de leitura, discutindo a deficiência TEA, valores como respeito e empatia e as concepções de deficiências estudadas por Beyer (1998).

5.3 Meu amigo faz iii

O livro “Meu amigo faz iii”, autora Andréa Werner, contém 32 páginas, editora Pingue Pongue Educação e com publicação em 30 de setembro de 2023, conta a história de Nil, um menino autista, através de sua amiga Bia que observa atentamente o comportamento do seu colega, pois ele emite o som “iii” em várias ocasiões que o deixam feliz, triste ou concentrado sendo uma forma de comunicação e

autorregulação. Esse comportamento causa estranheza e curiosidade aos outros colegas. A figura 8 mostra a capa do livro *Meu amigo faz iii*, mostrando o personagem principal Nil e sua amiga que o auxilia ao longo da história.

Figura 8 - Capa do livro "Meu amigo faz iii



Fonte: Werner (2023).

O enredo conta a história de um menino chamado Nil que comunica-se com o som “iii”, causando estranheza pelos seus colegas (exposição). Os colegas não conseguem compreender, porque ele vive em mundo singular, gerando dúvidas e risos (complicação). A colega mais próxima que não é identificado seu nome perguntou a professora porque ele falava assim, passando a observá-lo diariamente com comportamento diferente em lamber borracha, não gosta de barulhos tampando os ouvidos, pula quando está feliz, grita, chora ou deita no chão quando está triste, não conversa com os colegas e outros (clímax). A colega e a turma começam a entender que “iii” é uma forma de expressão e autorregulação, havendo empatia e sensibilidade.

As concepções de deficiência representadas no enredo são: concepção interacionista com a descrição e comportamentos de Nil como sua comunicação “iiii”; concepção teórico-sistêmico com apresentação de conflitos como consequência de falhas da escola/sociedade com a falta de compreensão dos colegas sobre as atitudes de Nil com risos e a professora somente intervém quando questionada, evidenciando cenas preconceituosas e estigmas vindos do sistema escolar, porque não houve esclarecimento sobre a condição do estudante com os demais; concepção teórico-social mostrando barreiras atitudinais (estranheza, risos) e comunicacional (comunicação iii).

O personagem é caracterizado sem identificá-lo como pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas através de seus traços leva o leitor a entender a

deficiência, destacando ações e reações e sua interação com a colega narradora. Desse modo, um dos trechos que demonstra tal afirmação é o seguinte:

Hoje, posso dizer que Nil é meu amigo! Ele me ensinou como é legal ver a areia cair e eu o ensinei a brincar de pega-pega. Quando ele fica triste, chora e se deita no chão, eu me deito ao lado dele e digo: “eu estou aqui já vai passar” (Werner, 2023, s/p).

As concepções que se destacam no critério personagem são: concepção teórico-sistêmico com Nil sendo impactado por exclusões estruturais em que não há menção de comunicação alternativa, fato que incentiva a atitudes preconceituosas de risos culminando no não preparo da escola para alunos com deficiência; concepção teórico-social mostrando a identidade de Nil através de suas características como sua comunicação e suas atitudes. O livro poderia mostrar mais sobre a identidade de Nil como direitos e outros elementos de interesse na vida cotidiana, a fim de contribuir mais sobre o entendimento sobre o TEA.

O tempo é identificado de forma cronológica com momentos da rotina escolar, no recreio, sala de aula e psicológico, enaltecendo suas emoções. Acredita-se que paralelamente o tempo evidencia a relação das vivências e sentimentos. As concepções de deficiência identificadas, conforme esse critério são: concepção teórico-sistêmico com a exclusão na rotina escolar, pois os colegas riem de Nil, demonstrando falha do sistema escolar e falta de adaptação da escola com o ambiente barulhento, causando desregulação de Nil; concepção teórico-social com a superação de barreiras, demonstrando que a inclusão de Nil foi realizada progressivamente.

A narrativa é em 1ª pessoa pela colega do personagem principal Nil, partindo de um olhar sensível de uma criança que apresenta uma postura estável na história. As concepções de deficiência neste critério são: concepções interacionista com olhar sensível, detalhando os comportamentos de Nil; concepção teórico-social com a valorização da diversidade realizada pela narradora, porque ela humaniza a diferença do personagem. Acredita-se que o livro poderia trazer outros momentos de Nil comunicando-se fora da escola, por exemplo.

O ambiente é mostrado em vários espaços da escola como: pátio, sala de aula e recreio orientando o(a) leitor(a) sobre o espaço em que os personagens estão detalhadamente. A concepção de deficiência presente é concepção teórico-sistêmico com barreiras no sistema escolar e falta de apoio estruturado, pois a professora

apenas agiu ao ser questionada pela colega de Nil. Em contraponto com o ambiente, como pode um ambiente escolar não ter estrutura para atender as necessidades de todos os estudantes e a docente não prever atitudes excludentes dentro da sala de aula, pois o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é previsto em lei.

Desse modo, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 reconhece o Transtorno do Espectro do Autista (TEA), identificando legalmente a pessoa com deficiência.

De acordo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) (2022) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é identificado em níveis de suporte: suporte 1 (comunicação oral e interações com déficits, autonomia, necessitam ser acompanhados por profissionais), suporte 2 (déficits na linguagem verbal e não verbal, hiperfoco em algo, comportamentos repetitivos, causando dificuldade em mudar de atividades) e suporte 3 (dificuldade grande no comportamento como girar, bater as partes do corpo em algo, dificuldade em comunicação e mudar de foco na rotina diária, causando stress).

O livro é importante, pois apresenta a diferença fazendo esclarecimentos significativos sobre a comunicação não-verbal do personagem e pedagogicamente é um meio de explicar questões sobre o TEA, tanto que serviu de recurso para a oficina “O TEA em Foco”, a fim de contextualizar os comportamentos referentes do TEA, analisando a sensibilidade sensorial e que é possível conviver com respeito, amizade e empatia pelo outro. O roteiro da oficina realizada é mostrado ao final desta pesquisa (APÊNDICE 1), seguido de imagem como registro (APÊNDICE 2).

5.4 Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão

A obra “Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão”, do autor Sean Robison, possui 18 páginas, editora não especificada e foi publicada em 5 de setembro de 2021. O enredo apresenta Júlia, uma menina que utiliza cadeira de rodas, curiosa sobre as vivências do mundo e Helena sua mãe que é bondosa e cuidadosa com a filha. Na história também estão representados os seus colegas com corpos e histórias diferentes, fazendo com que Júlia compreenda que todos podem e têm uma forma de expressão nas atividades e que ela é capaz de competir uma corrida com os outros. A figura 9 mostra a capa do livro “Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão”. A imagem destaca a personagem que utiliza cadeira de rodas, demonstrando que a deficiência não é limitação para conquistar seu grande sonho em

participar da corrida na escola.

Figura 9 - "Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão"



Fonte: Robison (2021).

O enredo tem sua narrativa voltada a personagem Julia que é acordada pela mãe Helena, pois participará de uma competição de corrida na escola, sendo que ela foi incluída com todo o carinho e amor pelo professor de Educação Física, utilizando sua cadeira de rodas (exposição). A mãe de Júlia conversa com afeto com ela dizendo que nem sempre as pessoas ganham nas competições, mas ela está tão feliz e sossegada (complicação). Enfim Julia chega à escola e participa da competição (clímax). Então Julia fica em quarto lugar no campeonato (desfecho). A concepção de deficiência presente no enredo é concepção teórico- sistêmico, mas não aparentemente, pois as barreiras já foram desconstruídas. Em concordância com o enredo, entende-se que a narrativa não problematiza ou torna a deficiência de Julia algo heróico, mas a descreve como uma pessoa como qualquer outra.

O enredo não demonstra incapacidade por causa da cadeira de rodas, mas direitos e vivências como a vez que Julia chegou à escola para participar da corrida e seu professor de Educação Física estava a esperando junto aos seus colegas que a receberam animados. O trecho que demonstra o fato é o diálogo do professor de Educação Física: “- Julia! Que bom que você chegou - Os coleguinhas gritaram, animados” (Robison, 2021, s/p). Também outro fato inclusivo é o momento em que Julia participa da corrida efetivamente com sua cadeira de rodas, terminando em 4º lugar, o que caracteriza que a deficiência não é um obstáculo, ressignificando ambientes relacionados às barreiras.

A narrativa apresenta a personagem principal Julia, estudante que apesar de suas limitações é alegre e gosta de estudar. Ela é auxiliada por sua mãe Helena que

cuida de sua filha desde aspectos físicos como psicológicos tendo preparado Julia para acontecimentos. A concepção de deficiência destacada nesse critério é concepção teórico-social, porque a identidade de Julia apresenta suas características e sua família dá o suporte necessário, já sua deficiência não é o foco, pois ela participa das atividades como todos seus colegas.

O tempo mostra-se cronológico com Julia sendo acordada por sua mãe, posteriormente banho, cabelo arrumado e por fim ela vai para a competição. Quanto ao psicológico, a personagem Julia apresenta sentimentos de alegria e não é vista pelo narrador como uma pessoa triste. A concepção de deficiência presente no tempo concepção interacionista, mas não indiretamente, porque tudo ocorre na mais perfeita normalidade, porém o foco é voltado para a alegria de Julia antes e durante a competição e não para sua deficiência, o que determina o ritmo do tempo. Acredita-se que o tempo está bem estruturado com fatos do cotidiano, desde o amanhecer até a chegada à escola e os sentimentos são descritos para que sustentem o desenvolvimento narrativo permeando o processo de inclusão.

O narrador é em 1ª pessoa com diálogos entre mãe e filha, mantendo-se até o fim da história. A concepção de deficiência caracteriza-se por: concepção interacionista enfatizando as características de Julia, mas não a reduzindo como deficiente; produto social com a valorização da diversidade, mostrando que a mãe conversa com ela sobre possíveis acontecimentos, mas não há diálogos de preconceito na história. Ressalta-se que não é sempre que as pessoas com deficiência não têm obstáculos no cotidiano como mostra o livro infantil que tudo é belo com inclusão, elas ainda enfrentam várias barreiras de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional, tecnológicas e outras inúmeras que transcendem a realidade (Brasil, 2015).

O ambiente apresenta o espaço da casa de Julia com quarto e banheiro e posteriormente o pátio da escola. As concepções de deficiência identificadas neste critério são: concepção interacionista, porque a atenção principal é na personagem Julia nos diálogos com sua mãe, suas emoções e a corrida; concepção teórico-social, por pressupor a adaptação do ambiente.

Assim, entre as concepções históricas descritas por Beyer (1998), somente a concepção clínico-médica não foi identificada no livro "Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão"

Acredita-se que pedagogicamente, o livro é um recurso para trabalhar a inclusão, seja para abordar e discutir a diversidade física, cognitiva e cultural, possibilitando a reflexão sobre as descobertas de Julia e noções de empatia e convivência com outros estudantes. Desse modo, quando os livros infantis são inseridos de forma planejada no cotidiano escolar, permite que os estudantes aprendam de vários modos como as culturas diversas ou com estruturas familiares variadas que contribuem para desconstruir estigmas e preconceitos desde a infância.

Conforme aponta Mantoan (2015), a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das concepções que sustentam o processo educativo. Nesse sentido, a obra “Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão” é uma ferramenta pedagógica capaz de ressignificar olhares e atitudes.

5.5 Um toque de empatia

Em “Um toque de empatia”, do autor Walter Sagardoy, conta com 24 páginas, editora Cultural e foi publicado em 16 de junho de 2025. O livro tem o foco em colocar-se no lugar do outro por meio do personagem Tino, demonstrando empatia, através de interações entre as crianças com momentos de frustração e de alegria, seja na exclusão de alguém, divisão de brinquedos, pedir desculpas e cuidar do colega, oferecendo companhia. A figura 10 mostra a capa do livro “Um toque de empatia” com o personagem principal Danilo, demonstrando alegria brincando com seu amigo Tino.

Figura 10 - Capa do livro "Um toque de empatia"



Fonte: Sagardoy (2025).

O enredo conta a história de Danilo, um menino que utiliza uma cadeira de rodas para se locomover que está olhando para o parque, mas não consegue brincar,

pois existe uma barreira arquitetônica (exposição). Os meninos do parque brincam e observam Danilo com curiosidade e Tino resolve conversar com ele, colocando-se em seu lugar (complicação). Tino auxilia Danilo na locomoção no parque, fazendo com que ele sinta a brisa e brinque sem barreiras (clímax). As outras crianças observam tudo e começam a querer conversar e brincar com Danilo (desfecho). Os critérios contemplam os elementos da narrativa considerados por Gancho (2004).

As concepções de deficiência no critério enredo são: concepção interacionista, porque a condição de Danilo é o conflito inicial, sendo ele impedido de brincar a princípio por utilizar uma cadeira de rodas e posteriormente interagir com os outros meninos; concepção teórico-sistêmico causado pela barreira arquitetônica no parque; concepção teórico-social mostra barreiras física e atitudinal, mas o desfecho mostra o personagem sendo incluído nas brincadeiras. Desse modo, o enredo evidencia casos de acessibilidade para pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas nos espaços públicos que deveriam ser adequados, pois todos os cidadãos de uma cidade têm direitos de locomoção.

Os personagens da narrativa são: Danilo (personagem principal), Tino que ao observá-lo torna-se seu amigo e o auxilia nas brincadeiras e locomoção pelo parque e alguns figurantes que não são identificados. Neste critério, a concepção de deficiência aparente é concepção teórico-sistêmico, porque Danilo foi impactado pela falha do ambiente, sendo excluído inicialmente na história.

O tempo cronológico inicia com Danilo não tendo amigos e Tino começa a observá-lo. Conforme foram passando os dias, as outras crianças juntaram-se a ele para brincar. O tempo psicológico mostra Tino tendo empatia por Danilo, colocando-se no lugar dele, pois havia barreira arquitetônica no parque. As concepções presentes nesse critério são: concepção teórico-sistêmico, porque a barreira arquitetônica perpassa o tempo na história; concepção teórico-social, pois as crianças brincam juntas após um tempo e a indiferença culminando em empatia por Tino. Em concordância com o tempo exposto na obra, acontece uma construção de sensibilidade com olhar atento à responsabilidade coletiva, tanto de Tino, quanto dos outros meninos, demandando um rompimento da indiferença.

O narrador apresenta-se em 3ª pessoa, mantendo-se fiel até o final da história, sem se posicionar na narrativa. As concepções de deficiência destacadas são: concepção teórico-sistêmico, por expor as barreiras arquitetônicas não atendendo a diversidade e concepção teórico-social com a contestação de preconceitos em que as

crianças observando Tino brincando com Danilo, resolvem também fazer o mesmo. Observa-se que o personagem Danilo passa por barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas será que existem outras barreiras que o deixam excluído na sociedade.

Desse modo a concepção teórico-social está presente no seguinte diálogo que ao ser lido não é sinônimo de pena, obrigação ou até mesmo preconceito, mas de atitude inclusiva entre duas crianças para quebrar a barreira arquitetônica e atitudinal.

Tino pensou por um momento e disse:

Talvez a gente possa se divertir de outra maneira, posso levá-lo para onde está a turma. Eu te ajudo a passar por esse degrau. Sim! Exclamou Danilo, com um sorriso no rosto (Sagardoy, 2025, s/p).

O ambiente é caracterizado por um parque com barreiras arquitetônicas, suficientes para contextualizar a inclusão e interações. De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2020), as barreiras arquitetônicas são elementos físicos que impedem a acessibilidade nos ambientes, edificações e equipamentos urbanos, ressaltando que precisam oferecer segurança à todas as pessoas. As concepções de deficiência encontradas são: concepção teórico-sistêmico por relatar uma falha do serviço público focando nas barreiras e concepção teórico-social por apresentar falta de acessibilidade ao personagem Danilo. Em consonância com as concepções verifica-se que um espaço público deveria oferecer mais suporte com rampas, brinquedos adaptados e outros recursos que garantam igualdade à todos os indivíduos.

Do ponto de vista pedagógico, a obra contribui para valorizar comportamentos solidários e colaborativos, além de auxiliar crianças nas emoções e respeito às diferenças. Abramovich (1997) destaca que “quem lê vê e vê o outro”, e essa é precisamente a função dos livros que abordam temas inclusivos quando mediados pelos professores, pois são recursos que permitem os estudantes reconhecerem os personagens. Também, nesse sentido, tornam-se instrumentos de humanização, permitindo que a escola seja espaço de diálogo, acolhimento e construção coletiva do saber.

5.6 Uma mente diferente

A obra “Uma Mente Diferente”, da autora Natasha Meschiatti, 32 páginas, Editora Tudo, foi publicada em 18 de julho de 2022. O enredo apresenta como a mente de uma criança com TEA funciona, reage e interpreta o mundo. Também de maneira

sensível, a história descreve que existem vários modos de aprender, cada pessoa tem suas características, emoções e no caso de TEA algumas com dificuldade estar presentes em ambientes com ruídos e muito estímulos e capacidade de inventar e organizar suas ideias de modo alternativo. Armazenar e preservar livros infantis como “Uma Mente Diferente” garante o acesso contínuo a materiais tanto na biblioteca escolar como o cantinho da leitura em sala de aula, promovendo a valorização das diferenças refletindo os estudos de Zeni (2016) e Andrade (2020). A figura 11 mostra a capa do livro “Uma mente diferente”

Figura 11 - Capa do livro "Uma mente diferente"



Fonte: Meschiatti (2022).

O enredo aborda a história de um menino que apresenta comportamentos diferentes dos colegas de sala de aula. Ele começa narrando que é igual a todo mundo por fora (exposição). Posteriormente começa a descrever-se dizendo que sua mente é agitada, porém animada (complicação). Depois em outros ambientes vai caracterizando-se: não gosta de barulhos, não pode receber muita informação, porque não consegue se autorregular e não é por querer que ele isola-se (clímax). No final a autora descreve sobre o que é autismo, pois em nenhum momento o personagem principal se declara autista (desfecho). A figura 12 mostra como o autismo está descrito.

Figura 12 - Definição sobre Autismo no livro "Uma mente diferente"



Fonte: Meschiatti (2022).

Desse modo, as concepções de deficiência observadas no critério enredo são: concepção clínico-médico, porque a autora apresenta na figura 8 que TEA tem tratamento através de terapia, mas não menciona cura, porque não é uma doença e sim deficiência; concepção interacionista, pois centraliza o personagem descrevendo como é o sistema neurológico, partindo do próprio personagem; concepção teórico-social com observações as necessidades de inclusão de uma pessoa autista (mente agitada, não gosta de barulhos, não assimila várias informações e isolamento). Acredita-se que o enredo é relevante por não rotular o menino por ser autista em toda a história e ele mesmo detalha sua condição.

Os personagens da história não têm nome específico, mas representam-se da seguinte forma: o menino protagonista, descrevendo-se como alegre e igual a todas as pessoas por fora, porém, sua mente vai além de sua mente é agitada e tem dificuldade em manter-se calmo ou socializar-se; também outros personagens secundários que no início não compreendem o comportamento do menino, mas depois por meio de brincadeiras e atividades durante as aulas, o auxiliam e o incluem. A concepção de deficiência neste critério é a concepção teórico-sistêmico, porque os colegas do menino não compreenderam sua deficiência, destacando uma barreira

interacionista no sistema escolar.

O tempo cronológico não está especificado, mas a história é retratada na escola em alguns momentos de brincadeiras e vivências com outras crianças com pequenas ações na narrativa. O tempo psicológico destaca-se quando o menino percebe o mundo, estímulos, como a sua mente funciona e que seus comportamentos são influenciados pelas emoções. A concepção de deficiência que mais se aplica é a teórico-sistêmico por apresentar sequência de ações com o não entendimento do que é TEA para a inclusão.

O narrador apresenta-se em 3ª pessoa, através do protagonista da história que acompanha de fora até o fim. A concepção de deficiência identificada é concepção teórico-social, porque o personagem é humanizado, contestando preconceitos.

O ambiente da história apresenta-se na escola como sendo o cenário principal para perceber o mundo, através de brincadeiras, socialização e interação com outros estudantes. A concepção de deficiência ressaltada é a concepção interacionista, pois o ambiente é pouco descrito, mas é simbólico para as interações do menino protagonista.

Desse modo, ao fazer a análise pedagógica, a obra “Uma Mente Diferente” revê conceitos de práticas escolares uniformizadas, refletindo e valorizando as potencialidades individuais na narrativa. Para os docentes, o livro é uma sugestão para trabalhar a autorregulação emocional, estimulando as práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis. Também é um meio de fortalecer a autoestima dos estudantes de maneira que se reconheçam, desenvolvendo segurança emocional e sentimento de pertencimento.

Ao longo da história, o leitor acompanha situações em que o personagem demonstra sensibilidade sensorial, criatividade e dificuldades em ambientes muito estimulantes. Esses elementos permitem discutir, de forma acessível, temas relacionados à neurodiversidade, respeitando o nível de compreensão das crianças pequenas. Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, destaca que não existe um único padrão de inteligência, mas diferentes formas de aprender e se expressar, o que dialoga diretamente com a proposta do livro.

Para tanto, o Quadro 7 demonstra as concepções sociais de deficiência presentes nos livros infantis analisados.

Quadro 7 - Concepções sociais de deficiência presentes nos livros infantis

LIVRO INFANTIL	CONCEPÇÕES SOCIAIS DE DEFICIÊNCIA
Marina vai à escola	Enredo - concepção interacionista concepção teórico-social Personagem- concepção teórico-sistêmico concepção teórico-social Tempo - concepção teórico-social Narrador- concepção interacionista concepção teórico-social Ambiente- concepção teórico-sistêmico
Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia	Enredo - concepção interacionista concepção teórico-social Personagem - concepção teórico-sistêmico Tempo - concepção teórico-sistêmico concepção teórico-social Narrador - concepção teórico-social Ambiente - concepção teórico-sistêmico
Meu amigo faz iii	Enredo - concepção interacionista concepção teórico-sistêmico concepção teórico-social Personagem - concepção teórico-sistêmico concepção teórico-social Tempo - concepção teórico-social concepção teórico-sistêmico Narrador- concepção interacionista concepção teórico-social Ambiente - concepção teórico-sistêmico
Júlia: ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão	Enredo - concepção teórico-sistêmico Personagem - concepção teórico-social Tempo - concepção interacionista Narrador - concepção interacionista Ambiente - concepção interacionista concepção teórico-social
Um toque de empatia	Enredo - concepção interacionista concepção teórico-sistêmico concepção teórico-social Personagem - concepção teórico-sistêmico Tempo - concepção teórico-sistêmico concepção teórico social Narrador - concepção teórico-social concepção teórico - sistêmico Ambiente - concepção teórico-social concepção teórico - sistêmico
Uma mente diferente	Enredo - concepção clínico-médico concepção interacionista concepção teórico-social Personagem - concepção teórico-sistêmico Tempo- concepção teórico-sistêmico Narrador - concepção interacionista Ambiente - concepção interacionista

Fonte: Autora (2026).

Assim, a análise dos livros infantis mostra que as categorias abordam diferentes concepções sociais de deficiências com predominância das perspectivas interacionista, teórico-social e teórico-sistêmica. Essas abordagens ressaltam as

relações sociais, do ambiente e das interações no processo de inclusão e desenvolvimento das crianças com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho permitiu compreender de forma aprofundada sobre as concepções de deficiências presentes nos livros infantis no contexto da Educação Infantil. Desse modo, de acordo com os critérios, várias foram as concepções de deficiência que predominaram em um único livro infantil. As concepções de deficiência, que mais se destacaram dentre os 6 livros infantis analisados, conforme critérios são: interacionista com atribuição realizada pela sociedade, teórico-sistêmico produto a partir do desempenho escolar e teórico-social deficiência compreendida pela sociedade. Já a concepção clínico-médico condiz com a condição clínica observada no enredo em apenas 1 livro “Uma mente diferente” por apresentar tratamento para o TEA com terapias.

A análise dos livros infantis abordados ao longo da pesquisa demonstrou que apresentaram elementos da narrativa do enredo, personagens, tempo, narrador e ambiente. A representatividade de deficiência nesses livros encontra-se o TEA, paralisia cerebral e deficiência física com abordagem excludente inicialmente, culminando em inclusão. Os livros infantis que apresentam personagens diversos, sem estigmatização ou discursos assistencialistas, contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças pequenas e para a construção de uma cultura de respeito às diferenças. Essas narrativas permitem que as crianças se reconheçam nos personagens e, ao mesmo tempo, ampliem sua compreensão sobre realidades distintas das suas, favorecendo a empatia e a convivência democrática.

Ao longo da análise teórica e pedagógica, evidenciou-se que quando os livros infantis são utilizados de maneira intencional e mediados de forma sensível pelos docentes, ultrapassam a função meramente recreativa ou preparatória para a alfabetização, consolidando-se como prática formadora de valores, atitudes e concepções de mundo.

Outro aspecto relevante evidenciado neste estudo refere-se à importância dos recursos pedagógicos no trabalho com os livros infantis. A utilização de materiais visuais, recursos lúdicos, estratégias de acessibilidade comunicacional e atividades expressivas ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil. Esses recursos não devem ser compreendidos como adaptações pontuais, mas como estratégias pedagógicas que beneficiam o grupo como um todo, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e do desenho

universal para a aprendizagem.

A biblioteca escolar e o cantinho da leitura também se destacaram como espaços fundamentais para a consolidação de uma cultura leitora inclusiva. Quando organizados de forma acessível, acolhedora e integrada ao projeto pedagógico da escola, esses espaços favorecem o acesso ao livro infantil inclusivo, o desenvolvimento do prazer pela leitura e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. A presença de acervos representativos e a mediação qualificada nesses ambientes reforçam o compromisso da escola com a democratização da leitura e com a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU DO NASCIMENTO, E., Pinto de Almeida, L., & da Luz Lima Sales, M. (2024). A visão inclusiva de Ziraldo nas obras Flicts e autismo: uma realidade. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, 6(3), 01–13. <https://doi.org/10.56579/rei.v6i3.1563>. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/156>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ALMEIDA, Vania Horner de. **Cantinho da leitura**: construindo a competência de leitura e escrita. In: Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/78411843/Cantinho_Da_Leitura_Construindo_a_Compet%C3%Aancia_De_Leitura_e_Escrita. Acesso em: 29 dez. 2025.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. **Escuelas y construcción de acervos**: libros de calidad para la primera infancia. In: BAPTISTA, Monica Correia; et al. (Orgs.). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015.

ANDRADE, Amanda Regina dos Santos. **A importância dos cantinhos de leitura nas salas da educação infantil**. 2020. Trabalho apresentado no CONEDU. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA9_ID7505_30092020151202.pdf. Acesso em: 28 dez. 2025.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas / Francisco Baptista Assumpção Júnior, Evelyn Kuczynski. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**. O mito do amor materno. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Alan Marcel de et al. As barreiras da educação inclusiva: um olhar sobre a realidade escolar. **Revista Educação em Foco**, n. 17, p. 26–39, 2025. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2025/05/AS-BARREIRAS-DA-EDUCACAO-INCLUSIVA-UM-OLHAR-SOBRE-A-REALIDADE-ESCOLAR-pag-26-a-39.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BEYER, H. O. Educação Especial: uma reflexão sobre paradigmas. In: **Reflexão e**

Ação, Vol. 6 n. 2 Jul/Dez 1998. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000. p.9-22.

BRAH, A. **Diferença, diversidade e diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL. **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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 21 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 out. 2024.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

BRIZOLLA, Francéli. **Concepções de deficiência e introdução aos princípios do DUA**. Fascículo teórico-prático. Primeira Tertúlia, UNIPAMPA, 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/files/2024/08/01-primeira-tertulia.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE BAGÉ. **Resolução nº 05, de 08 de agosto de 2025**. Dispõe e cria, no âmbito do Poder Legislativo do Município de Bagé, diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Bagé, 2025. Disponível em: <https://www.camarabage.rs.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2026.

CAMPOS, Sonia Maria; RESENDE, Samilly Danielly de. DOI: 10.51207/2179-4057.20240034. Transtorno do Espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. **Rev. Psicopedagogia** 2024;41(125):350-65 Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n125/0103-8486-psicoped-41-125-0350.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

CARRANÇA, Thais. **Como a Amazon dominou vendas de livros no Brasil em apenas 9 anos**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nwprveg0wo>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CARVALHO, M. M. F.; PONTES, V. M. de A. Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre Asas de Joel. **Miguilim: Revista Eletrônica do Netili**. v. 11 n. 1. 2022. DOI: 10.47295/mgren.v11i1.223. Disponível em: <https://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/223>. Acesso em: 03 jun. 2024.

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

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução** / Jonathan Culler; tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

COSTA, A. B., Zoltowski, A. P. C.. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: S. H. Koller, M. C. P. Couto, J. V. Hohendorff, Manual de produção científica (p. 50-84). Porto Alegre: Penso. 2014.

COSTA, Aline de Cássia. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança: uma revisão bibliográfica**. IPAMERI (GO).

https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1392/2/mon_esp_Aline%20de%20Cassia%20da%20Costa.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do Capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. In: SIED - I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA. 2013, São Paulo. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência - SEDPcD/Diversitas/USP Legal. São Paulo: USP, 2013.

DUARTE, Alex. **Como Empoderar Pessoas com Deficiência: um guia para transformar limitações em autonomia e independência**. Champion, 2019.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Lutas Sociais, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal**. Goiânia, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/danie/Downloads/Produto%20Educatonal_Lillian_PPGEEB_vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Magally Pereira de; PEREIRA, Israel Niwton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD Literário 2018. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação**, v. 26, nº 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680/2078>. Acesso em: 3 maio 2021.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. São Paulo: Rocco, 2014.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Uma questão delicada: a qualidade dos livros literários infantis sob o olhar das crianças. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 1, p. 44-58, abr. 2021.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JESUS, Anaclecio; CARDOSO, Juscely Maria O. de C.. Retalhos, tramas e tecidos: recontando a história das pessoas com deficiência. **Revista Elite**, v. 1, s/n. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/19316/12744>. Acesso em: 30 out. 2024.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. – Ita-buna: Via Litterarum, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KOLLER, Sílvia H.; Couto, Maria Clara P. de Paula; Hohendorff, Jean Von (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEITE, Lúcia Pereira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Dos estigmas históricos à autodeclaração da deficiência: um estudo com universitários. **Ciências & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 4, 2025. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-469854145>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8233>. Acesso em: 16 jan. 2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1ª ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

LIMA, Marcia Machado de. Literatura na Escola de Educação Infantil: critérios de escolha das obras. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 99-113, set./dez. 2018.

LOPES, Felipe da Silva. **As funções da literatura**. **Revista de Direito, Arte e Literatura** | e-ISSN: 2525-9911 | Encontro Virtual | v. 7 | n. 1 | p. 96 – 114 | Jan/Jul. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354048648_AS_FUNCOES_DA_LITERATURA. Acesso em: 22 set. 2024.

MACHADO, Roberta Aline de Freitas; BONFIN, Lucília Maria Goulart de Andrade. **Práticas pedagógicas diante da inclusão escolar**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/877/pR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20DIANTE%20DA%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

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

MARTIRES FILHO, Antonio V. dos. **Léo e seus passos organizados: uma lição sobre respeito e empatia**, 2024. 35 p.

MELO, Thassiel; MESCHIATTI, Natasha. **Uma mente diferente**. São Paulo: Literare Books, 2021.

MORAES, Alexandra Lopes Carlos dos Santos; LUZ, Bruna Maria. **O enfoque da mediação da leitura no ambiente escolar: um estudo do papel do profissional bibliotecário no processo educativo**. Disponível em: <https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2025/11/O-ENFOQUE-DA-MEDIACAO-DA-LEITURA-NO-AMBIENTE-ESCOLAR-UM-ESTUDO-DO-PAPEL-DO-PROFISSIONAL-BIBLIOTECARIO-NO-PROCESSO-EDUCATIVO.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MOREIRA, Cristiane Gonçalves. **Autismo, família e inclusão: desafios e possibilidades**/Cristiane Gonçalves Moreira. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

MUNIZ, Carneiro Nathalia. **Literatura infantil como recurso para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. Rio de Janeiro. Monografia (Especialização). Instituto Oswaldo Cruz. Pós-Graduação em Ciência Arte e Cultura na Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/49578> Acesso em: 12 fev. 2025.

MYNAIO, M.C.S. **Teoria Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira de; BARROS, Maria José de; APARECIDA, Maria. A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 71–97, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i2.117. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375673276_A_importancia_da_leitura_na_formacao_de_uma_aprendizagem_significativa. Acesso em: 27 dez. 2025.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente:** da exclusão à inclusão social. SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://scispace.com/pdf/trajetoria-historico-social-da-populacao-deficiente-da-15xywzk4xm.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PINHEIRO, Maria do Carmo Lopes. **Inclusão escolar:** um olhar para as pessoas com deficiência. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1223/1/TCC%20Finalizado%20Maria%20do%20Carmo.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

RANGEL, Lorena Benevides; SILVA, Aparecida de Souza; CORREA, Bruno Alves; CORREA, Carla Rapozo de Souza; SCHARRA, Daniela Polonini Caetano; COUTINHO, Marcos Antonio Leão; MORAES, Mireli Andrade da Silva; DELFINO, Vanêssa Benevides de Souza. Práticas inclusivas na Educação Infantil: desafios e possibilidades para o atendimento às crianças com deficiência. **Ciências Humanas**, v. 29, n. 146, 11 maio 2025. DOI: 10.69849/revistaft/pa10202505110812. Disponível em: <https://revistaft.com.br/praticas-inclusivas-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-para-o-atendimento-as-criancas-com-deficiencia/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

ROBISON, Sean. **Júlia:** ideal para ensinar sobre diversidade e inclusão. [S.l.: s.n.], 2021.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos et al. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100316. Acesso em: 24 dez. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** WVA(r) Editora e Distribuidora Ltda. Rio de Janeiro. 1997.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. V. 1, n. 1 p. 19-23. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos (7a ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, pag. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 05 fev. 2025.

SAGARDOY, Walter. **Um toque de empatia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; ROCHA, Mônica; GRAZIANO, Lílian. **Mundo Singular: Entendendo o Autismo**. Rio de Janeiro: Versus, 2012.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM** - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, June 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUSA, Françoise Bento de. **A Literatura Infantil como prática inclusiva na educação infantil**. Morrinhos, Go: IF Goiano, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2176/9/TCC%20-%20VERSÃO%20FINAL%20PARA%20DEPÓSITO%20-%20FRANÇOISE%20-%202009%2011%202021%20-%20com%20TCAE.pdf>. Acesso em: 18 junho 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: pesquisa e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOUZA, F. J.; LIMA, R. D. (2022). A infraestrutura escolar como fator de inclusão: Uma análise das condições físicas das escolas brasileiras. **Revista Educação & Inclusão**, 18(2), 250-266.

SOUZA, Renata Junqueira de; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Tematização da Deficiência na Literatura Infantil — Olhares Sobre as Personagens 2021. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**. vol. 8, N.º 2, 2021, pp. 119-138 <https://doi.org/10.21814/rlec.3477>. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3477/3775>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SOUZA, Adriana Aparecida; SILVA, Iris. A Literatura Infantil como estratégia de inclusão na Educação Infantil. **Revista Ilustração**. Cruz Alta. v. 3 n. 3 p. 7-19. Set./dez. 2022. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/102/74>. Acesso em: 07 junho 2024.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O trabalho docente na educação infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, p. 8-24, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1882>. Acesso em: 3 fev. 2025.

VERA, Ana Laura Costa. **Marina vai à escola**. São Paulo: Produção Independente, 2025.

VILLARDI, R. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: reflexões políticas e pedagógicas / Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, CAO de Tutela Coletiva de Proteção à Educação/MPRJ, Debora da Silva Vicente, Elionaldo Fernandes Julião, Renata Vieira Carbonel Cyrne. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, UFF, 2019. Disponível em: https://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2020/06/livro_politicas_publicas_de_educacao_no_brasil_digital.pdf . Acesso em: 03 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo: Pingue Pongue Edições, 2023.

XAVIER, Ana Lucia R.; SILVA, Jonadab S.; ALMEIDA, João Paulo C. L.; CONCEIÇÃO, Johnatan Felipe F.; LACERDA, Gilmar S.; Kanaan, Salim. **COVID-19**: manifestações clínicas e laboratoriais na infecção pelo novo coronavírus. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpml/a/PrqSm9T8CVkPdk4m5Gg4wKb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

ZENI, Sandra Maria. **Biblioteca escolar**: um espaço imprescindível para a formação de leitores. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/1080/1234567891080.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAM, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 12. ed. São Paulo: Global, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OFICINA

Título da oficina: O TEA em foco

Data: 27/05/2025

Objetivo geral: Promover a conscientização e compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase na forma como pessoas autistas percebem o mundo sensorialmente, despertando empatia e respeito às diferenças.

Público-alvo: Professores e estudantes (pré 2, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano)

Escola: EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio

Carga horária/duração: 1h

Conteúdo programático / tópicos a abordar: Transtorno do Espectro Autista

Metodologia

1. Introdução ao tema

- Leitura do livro "Meu amigo faz iii" (introduz o tema de forma lúdica e acessível)
- Exibição de slides explicativos via datashow sobre o TEA: O que é o TEA?, Principais sinais do TEA, Características do TEA, O que fazer quando acontece uma crise, Legislação, Casos de TEA, Cordão de quebra-cabeça.

2. Dinâmicas Sensoriais

Objetivo das dinâmicas: despertar empatia pela vivência de estímulos sensoriais semelhantes aos que pessoas com TEA podem experimentar.

a) Dinâmica dos Cheirinhos

- Participantes vendados recebem frascos com diferentes aromas: café, vinagre, canela, erva-doce, lavanda, perfume
- Após cada cheiro, será perguntado:
 “Como se sentiu com esse cheiro?”
 “Foi agradável ou desagradável?”
- Reflexão sobre a hipersensibilidade ou aversão sensorial comum no TEA

b) Dinâmica da Intensidade

- Participantes deitam de barriga para cima com pratos sob o rosto

- A mestranda deixará grãos de feijão caírem sobre um prato de vidro posicionado na altura dos olhos para

3. Discussão e compartilhamento

- Roda de conversa com os participantes
- Reflexão sobre como a escola pode ser um espaço mais inclusivo
- Questões provocadoras:

“O que sentimos hoje nos ajuda a entender melhor o outro?”

“Como podemos acolher melhor um estudante ou colega com TEA?”

Materiais necessários: livro Meu amigo faz iii, lenços, frascos, café, vinagre, erva-doce, lavanda, canela, perfume, prato de vidro, grãos de feijão, retroprojeto, slides, computador.

Culminância: Dinâmicas sensoriais

Dinâmica dos cheirinhos – A dinâmica será relacionada ao TEA, pois pessoas com essa condição são intensas na capacidade sensorial. Desse modo os participantes serão vendados para que sintam os aromas em frascos de café, vinagre, canela, erva-doce, lavanda e perfume. Posteriormente será perguntado se a sensação foi agradável ou desagradável.

Dinâmica da intensidade – Os participantes serão colocados no chão virados para cima e segurarão um espelho. Então a mestranda colocará um punhado de feijão sob o prato, fazendo com que percebam a intensidade da ação.

APÊNDICE B - IMAGEM DA FIGURA 13 DE LEITURA DO LIVRO MEU AMIGO FAZ III DA OFICINA MINISTRADA PELA AUTORA

Figura 13 - Imagem de leitura do livro - Ministrando oficina



Fonte: Autora (2025).

A imagem mostra como foi a contação da história “Meu amigo faz iii” no dia 27 de maio de 2025 na EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio a fim de abordar a temática sobre o TEA com sensibilidade para o público alvo do Pré 2 ao 4º ano. As atividades foram desenvolvidas por meio de recursos lúdicos e sensoriais para possibilitar aos participantes uma aproximação mais concreta da forma como pessoas com TEA interagem no mundo. Desse modo houve necessidade de dividir a oficina em dois momentos: 1º (Pré 2 ao 3º ano) e 2º (4º ano), ambos realizados na biblioteca da escola. Apesar do clima chuvoso, a participação foi significativa e o envolvimento dos estudantes superou as expectativas, evidenciando o quanto as experiências vividas naquele dia possibilitaram fortalecer os laços da cultura escolar de forma inclusiva.