

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KÁTIA SUEIDE GOULART DA SILVA

**A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA DEFICIÊNCIA EM CRIANÇAS COMO
INSTRUMENTO DE INCLUSÃO EM SALA DE AULA**

MORRINHOS-GO

2021

KÁTIA SUEIDE GOULART DA SILVA

**A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA DEFICIÊNCIA EM CRIANÇAS COMO
INSTRUMENTO DE INCLUSÃO EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal Goiano – Campus
Morrinhos como requisito parcial à obtenção
do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges

MORRINHOS-GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S586r Silva, Kátia Sueide Goulart da.

A Representação literária da deficiência em crianças como instrumento de inclusão em sala de aula. / Kátia Sueide Goulart da Silva. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.

42 f. : il. color.

Orientador: Dr. Ronaldo Elias Borges.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2021.

1. Literatura Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Inclusão. I. Borges, Ronaldo Elias. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 376:82-93

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- Tese Artigo Científico
 Dissertação Capítulo de Livro
 Monografia – Especialização Livro
 TCC - Graduação Trabalho Apresentado em Evento
 Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____

Nome Completo do Autor: Kátia Suide Goulart da Silva
 Matrícula: 2015104221310149
 Título do Trabalho: A representação literária da deficiência em crianças como instrumento de inclusão em sala de aula

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: ___/___/___

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
 O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

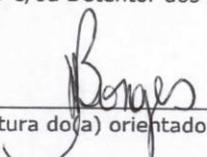
O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Moninho, GO, 12, 10, 21
 Local Data

Kátia Suide Goulart da Silva
 Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:


 Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 80/2021 - CCEG-MO/CEG-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia **06 de agosto de 2021**, às **15h**, via reunião no Google Meet, endereço: <https://meet.google.com/bqg-fpck-teynas>, ocorreu a banca de defesa do Trabalho de Curso (TC) intitulado: **A representação literária da deficiência em crianças como instrumento de inclusão em sala de aula** da Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia **Kátia Sueide Goulart da Silva**, desenvolvido sob a orientação do(a) professor(a) **Dr. Ronaldo Elias Borges**. A banca de avaliação foi composta pelos (as) professores (as) **Ma. Ilma Célia de Paiva Moura** e **Dr. Sidney de Souza Silva**.

A média obtida foi **7,8** (SETE PONTOS E OITO DÉCIMOS), sendo considerada a Acadêmica:

- aprovada sem ressalvas.**
- aprovado(a) com ressalvas.
- reprovado(a).
- reprovado(a) por não comparecer.

Morrinhos, 06 de agosto de 2021

(Assinado Eletronicamente)

Dr. Ronaldo Elias Borges

Orientador(a)

(Assinado Eletronicamente)

Ma. Ilma Célia de Paiva Moura

Membro

(Assinado Eletronicamente)

Dr. Sidney de Souza Silva

Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- Ilma Celia de Paiva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/10/2021 07:58:59.
- Sidney de Souza Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/10/2021 22:25:36.
- Ronaldo Elias Borges, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/10/2021 15:14:31.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 317001
Código de Autenticação: 3d4128ad28



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado vida, saúde e força para lidar com as dificuldades que surgiram nessa caminhada.

Aos meus professores, pela dedicação e profissionalismo na transmissão do saber. Em especial, a meu orientador Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges, por mostrar caminhos.

A minha mãe Geralda e meu pai Mário (*In Memoriam*) por me ensinar a viver a vida com dignidade e cheia de esperança.

A minha família por aceitar minha ausência.

Aos meus amigos, por compartilharmos momentos valiosos.

Enfim, a todos que, de um modo ou de outro, participaram dessa caminhada e me ajudaram na realização deste sonho.

“Inclusão é o privilégio de conviver
com as diferenças.”
(Maria T. E. Mantoan)

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a representação literária da deficiência em crianças, como instrumento de inclusão em sala de aula. Para que possamos atingir este objetivo, em um primeiro momento, utilizamos, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica em torno de questões relacionadas a inclusão escolar e literatura infantil, em um segundo momento, fizemos a análise de livros literários voltados para o público infantil. As diretrizes oficiais para a educação inclusiva percorreram e têm percorrido um caminho que aos poucos foi regulamentado e amparado por leis, decretos e portarias. A Literatura Infantil vem com o passar dos tempos se transformando em um instrumento de grande importância para a formação e desenvolvimento das crianças. Ela tem um grande significado nesse desenvolvimento, pois a leitura de histórias influencia alguns aspectos da educação como afetividade, sensibilidade, compreensão, inteligência e respeito. Sua utilização em sala de aula contribui no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre a diversidade, atendendo a todos os alunos independentes de suas características pessoais. Ao trabalhar a literatura como uma possibilidade de inclusão, estamos oportunizando aos nossos educandos a formação de pessoas desprovidas de preconceitos e abertas às diferenças.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the literary representation of disability in children as an instrument of inclusion in the classroom. So that we could achieve this goal, we used, at first, as a methodological resource the bibliographical research on issues related to school inclusion and Children's Literature, at a second moment, we analyzed literary books aimed at children. The official guidelines for inclusive education have traveled and have followed a path that was gradually regulated and supported by laws, decrees and ordinances. Children's Literature has, over time, become an instrument of great importance for the education and development of children. It has great significance in this development, as reading stories influences all aspects of education such as affection, sensitivity, understanding, intelligence and respect. Its use in the classroom contributes to the teaching-learning process, aiming to reflect on diversity, serving all students regardless of their personal characteristics. By working literature as a possibility for inclusion, we are providing our students with opportunities to train people devoid of prejudice and open to differences.

Keywords: Children's Literature. Inclusion. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro “Rodrigo enxerga tudo”	26
Figura 2 - Experiência sensorial em sala	28
Figura 3 - Fixação de cartazes na rua	29
Figura 4 - Crianças interagindo	29
Figura 5 - Capa do livro “Meu amigo Down, na rua”	30
Figura 6 - “Festa de aniversário de Down”	31
Figura 7 - Atitudes do adulto e da criança	32
Figura 8 - Interação de Down com o leitor	33
Figura 9 - Capa do livro “Tudo bem ser diferente”	34
Figura 10 - Manifestação de sentimento	35
Figura 11 - Relacionamento social	35
Figura 12 - Interação com o leitor	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 DIRETRIZES OFICIAIS PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	10
1.1 Século XIX	10
1.2 Século XX	11
1.2.1 A Lei n. 4.024 de 1961	12
1.2.2 A Lei n. 5.692 de 1971	13
1.2.3 A Constituição de 1988	14
1.2.4 A Declaração de Jomtien de 1990	14
1.2.5 A Declaração de Salamanca de 1994	15
1.2.6 A Lei n. 9.394 de 1996	16
1.2.7 Convenção da Guatemala em 1999	16
1.3 Século XXI	17
2 LITERATURA INFANTIL	19
2.1 Conceito	19
2.2 Origens	20
2.3 Desenvolvimento	20
2.3.1 Na Europa	20
2.3.2 No Brasil	22
2.4 Na atualidade	24
3 ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS	26
3.1 “Rodrigo enxerga tudo”	26
3.2 “Meu amigo Down na rua”	30
3.3 “Tudo Bem ser Diferente”	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Antes da promulgação da LDB 9394/96, outros instrumentos legais já preconizavam e subsidiavam essa política, inspirados nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988. Com efeito, a necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar vinha constituindo objeto de debates tanto no âmbito nacional como internacional. No caso brasileiro, os resultados desses debates repercutiram na elaboração da LDB/96, que recebeu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, promulgada em 1990, e a Declaração de Salamanca de 1994. Mas, somente a partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Sabemos que a literatura infantil tem um grande significado, já que contribui sobremaneira para que a criança entre em contato com diversas simbologias existentes nas histórias infantis, propiciando – por meio de um processo de identificação – que os pequenos leitores possam se colocar no lugar dos personagens e viver simbolicamente situações e contextos imaginários que as capacitarão a fazer inferências sobre os acontecimentos do mundo real que as cerca, e melhor, compreendê-los. As histórias permitem as crianças identificar as imagens e seus significados, pois tais narrativas revelam o mundo e a realidade.

Atualmente, a literatura infantil ganhou destaque no campo literário, e tem explorado temáticas antes ignoradas como as várias formas de inclusão social. Essa abordagem tem se mostrado cada vez mais eficiente quando analisamos a aceitação e a capacidade de tais textos de despertar nas crianças – por meio da exploração do aspecto lúdico que envolvem as atividades de leitura e contação de histórias – atitudes cada vez mais inclusivas em relação ao respeito e valorização das diferenças o que se traduz em um processo de aceitação do diferente.

Nesse cenário, essa pesquisa tem a pretensão de analisar a representação literária da deficiência em crianças como instrumento de inclusão em sala de aula. Para atingir este

objetivo utilizamos, em um primeiro momento, como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica em torno de questões relacionadas à inclusão escolar e à literatura infantil, em um segundo momento, fizemos a análise de livros literários voltados para o público infantil.

O presente trabalho destaca autores que fazem reflexões sobre a escola inclusiva, legislação e literatura infantil, como: Lajolo e Zilberman (2007), Gregorin Filho (2009), Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010), Cademartori (2010), Kassar (2011), Mantoan (2011), Aquino (2012) e Carvalho, Salerno e Araújo (2015), além de outros.

No primeiro capítulo, são destacadas as diretrizes oficiais para a inclusão nos anos iniciais da Educação Básica, do século XIX até o século XXI.

No segundo, relatamos o contexto histórico das origens da literatura infantil, objetivando compreender como se deu a evolução desse gênero.

No terceiro e último capítulo, nos propomos a analisar três obras da literatura infantil que exploram a temática da inclusão por meio da inserção de personagens infantis que apresentam algum tipo de deficiência. Com isso, salientamos como o(a) autor(a) apresenta e desenvolve a temática e de que maneira essa realidade aponta para a construção da aceitação social do “diferente” na cultura brasileira contemporânea, bem como da conscientização infantil em relação à essa questão.

1 DIRETRIZES OFICIAIS PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A atenção educacional aos alunos com necessidades especiais associadas ou não a deficiências tem se modificado ao longo do processo histórico de transformação social, tendo caracterizado diferentes modelos nas relações da sociedade com esse segmento populacional. Para examinar melhor a questão, apresentamos a seguir um estudo diacrônico de modo a observarmos como essa temática foi tratada nos três últimos séculos.

1.1 Século XIX

Estudos voltados para a história da educação especial apontam que, no Brasil, as primeiras informações sobre atenção às pessoas com deficiência remontam à época do Império. Seguindo o ideário e o modelo ainda vigente na Europa, de Institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais, para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas.

A institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência foi uma ação do Estado brasileiro, de forma pioneira na América Latina, em 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro, na época capital do país. (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

Essas instituições especializadas tiveram suas legislações com o Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854, visando atender ao público com deficiência visual, e a Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, voltada para os deficientes auditivos. (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

Pode-se perceber que essas instituições foram as primeiras a buscarem uma educação mais especializada para as pessoas com deficiência no Brasil, visto que, segundo Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010), apesar de serem decretos estaduais, a legislação federal como a Constituição de 1824 e a de 1891 não fazem referência a essas pessoas, mesmo que essas legislações tenham assegurado a educação para a população brasileira.

Complementa Kassar (2011a, p. 44) ao afirmar que: “[...] a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira”.

Em outro artigo, Kassar (2011b, p. 62) aponta que

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Sendo assim, pode-se dizer que a educação para as pessoas com deficiência ocorreu no século XIX, apenas em locais próprios para cuidar de sua incapacidade, não tendo ligação nenhuma com as instituições nas quais estudavam os alunos considerados como “normais”.

1.2 Século XX

A educação dada às pessoas com algum tipo de deficiência, no início do século XX, ocorreu da mesma forma que no século XIX, deixando essa população apenas aos cuidados de especialistas. Dessa forma, vários estados brasileiros, entre eles o de Minas Gerais, com decreto-lei 7970 de 1927, e de São Paulo, através do Decreto 5.884 de 1933, impedindo que este aluno frequentasse a escola oferecida para os outros alunos (KASSAR, 2011a).

Conforme Kassar (2011b, p. 67):

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.

Nesse contexto, pode-se observar que não houve mudança, até a metade do século XX, no que se refere à Educação Especial, sendo que, conforme mostram Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010), na Constituição Brasileira de 1934, de 1937 e de 1946, não existe nenhuma referência a esse tipo de educação. Não há preocupação com os alunos com algum tipo de deficiência, mesmo todas elas colocando o ensino primário como obrigatório e gratuito, e de a 1946 como direito de todos.

O modelo da institucionalização ainda permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até a metade da década de 50, no século XX, momento de grande

importância histórica, no que se refere aos grandes movimentos sociais, no mundo ocidental, tais como: movimentos feministas, estudantil, negro, ambientalista, de diversidade sexual, urbanos, pacifistas, dentre outros. Fortemente afetados pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que, desde então, tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria desses países.

Nos anos de 1960 e 1970, grande parte dos países, inclusive o Brasil, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente, a Conferência Geral da UNESCO em 1960, passou a buscar um novo modelo, no trato da deficiência.

A adesão do país a acordos internacionais pós-1948 pode ser considerada impulsionadora dessa ação, além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e a disseminação de preceitos da Escola Nova. A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, traz pressupostos importantes adotados formalmente no Brasil. (KASSAR, 2011a, p. 44)

A proposição do princípio da normalização contribui com a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade. Proposta com o objetivo de assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Segundo Carvalho, Salerno e Araújo (2015, p. 39) “[...] na década de 1960, movimentos sociais propagaram-se defendendo o direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, aos diferentes serviços sociais como a educação, induzindo à realização de ações políticas referentes à questão”.

Estes movimentos eram favoráveis à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais, com base em critérios de justiça e igualdade.

1.2.1 A Lei n. 4.024 de 1961

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, expressa em seu título X, “Da Educação de Excepcionais”, que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

De acordo com Carvalho, Salerno e Araújo (2015), a Lei 4.024/61 não coloca o tipo de educação a ser oferecida aos alunos com algum tipo de deficiência, apenas dispõe que estes devem fazer parte do sistema geral da educação, podendo ocorrer em escolas públicas ou privadas.

Apesar da discreta citação no documento, tal Título tem relevância nacional no cenário da educação da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio desta legislação foi garantido explicitamente, pela primeira vez, o direito dos ‘excepcionais’ à educação. (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015, p. 41)

Pode-se dizer, então, que a Lei nº. 4.024/61 é o primeiro documento educacional que busca normatizar o atendimento educacional às pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino brasileiro. Entretanto, não propôs nenhuma medida prática para o trabalho feito com esse público.

1.2.2 A Lei n. 5.692 de 1971

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 expõe, em seu artigo 9º:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Carvalho, Salerno e Araújo (2015) apontam que a Lei nº. 5.692/71 apenas altera a legislação de 1961, ao usar o termo “tratamento especial” para os alunos com deficiências e que se encontrem em defasagem educacional no que se refere à idade de matrícula, e os superdotados. Assim, “os direitos dessa população à educação permaneceram garantidos legalmente, mas sem definições de medidas práticas e especificações quanto a essa construção educacional” (p. 42).

No entanto, conforme Kassir (2011a), essa foi uma década decisiva para o começo da construção de uma política pública voltada para a Educação Especial. Em 1973 é criado, no Ministério de Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

1.2.3 A Constituição de 1988

De acordo com Carvalho, Salerno e Araújo (2015, p. 39),

a partir da década de 1980, a forma como essas pessoas estavam sendo inseridas na sociedade passou a ser questionada de forma mais enfática, originando o ideal de inclusão o qual, segundo Stainback e Stainback (1999), exige a adaptação da sociedade para receber e permitir a participação de todos com qualidade.

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em seu art. 3º, inciso IV, determina que se deve: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

O mesmo documento, em seu artigo 205, aponta a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante em seu artigo 208, como obrigação do Estado, oferecer o atendimento educacional especializado, prioritariamente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Só em 24 de outubro 1989, com a publicação da Lei n. 7.853, que definiu direitos e apoio às pessoas com deficiência, foi possível dar início ao processo de inclusão, uma vez que a lei determina a obrigatoriedade de atendimento a esse público nos estabelecimentos regulares de ensino (GIL, 2015).

Assim, a escola se tornou responsável por ministrar aulas a todos, mesmo àqueles com dificuldades especiais, com a mesma qualidade de ensino, fazendo adequações nas metodologias, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada. (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015)

1.2.4 A Declaração de Jomtien de 1990

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Declaram, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. (KASSAR, 2011b, p. 70)

Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado documentos norteadores para ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

1.2.5 A Declaração de Salamanca de 1994

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) introduz o termo “necessidades educacionais especiais” para o seu alunado, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Também diz que estão inclusas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010, p. 177).

Desse modo, a Declaração de Salamanca garante o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos especiais. Ao assinar essa Declaração, o Brasil se comprometeu

com o alcance dos objetivos propostos, que visem à transformação dos sistemas educacionais inclusivos.

1.2.6 A Lei n. 9.394 de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabelece que todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas salas regulares do Ensino Fundamental.

A referida Lei salienta que os sistemas de ensino devem tornar possível o acesso desses alunos às classes regulares: garantindo matrículas para crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender as peculiaridades dos alunos da educação especial (Art. 58, § 3º); especialização de professores, melhorias no currículo, métodos, avaliações, recursos educativos e organização específica para atender às crianças com necessidades especiais (Art. 59, inciso III); compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino (Art. 60, parágrafo único). (BRASIL, 1996)

Na LDB de 1996, a Educação Especial “Definida como modalidade de educação escolar, estabeleceu o direito à educação pública para aqueles que, tradicionalmente, permaneciam excluídos ou eram alunos em escolas especializadas”. (CARNEIRO; DALL’ACQUA; CARAMORI, 2018, p. 200)

O texto legal aponta que existe uma grande preocupação na implantação de uma política inclusiva onde possa existir democracia para todos sem discriminação numa escola.

1.2.7 Convenção da Guatemala em 1999

Outro documento que tem embasado as políticas públicas nacionais referentes à educação inclusiva foi a Declaração da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e que estes direitos eliminem preconceitos e discriminações que possam impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

De acordo com Kassar (2011a, p. 51-52),

acordos foram assinados e muitos se transformam em leis no país, como é o caso da aprovação do Decreto nº 3.956/01, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No mesmo ano, a Resolução 02/2001 aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidade educacional especial atinja os objetivos propostos para a sua educação.

1.3 Século XXI

Em 2001, foram publicadas as Resoluções do Ministério da Educação e Cultura/ CNE/CEB de n. 1 e 2, sendo que a primeira institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica de Nível Superior em Curso de Licenciatura e de Graduação Plena e a segunda, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001) especifica o serviço de apoio pedagógico que tanto pode ser realizado em classe comum quanto na sala de recursos da escola pública. Define o alunado como educandos com necessidades educacionais especiais, ampliando em diversas categorias o atendimento, tanto à questão orgânica da deficiência quanto aos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional (Art. 5º). A Resolução CNE/CP nº. 1/02 (BRASIL, 2002) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica de Nível Superior em Curso de Licenciatura e de Graduação Plena. Essa Resolução alerta que, na sua construção, o projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes seja contemplado com conhecimentos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais. (II do parágrafo 3º do Art. 6º). (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010, p. 177).

Até o ano de 2008, o Brasil oferecia atendimento escolar diferenciado aos estudantes com necessidades especiais, o que excluía esses alunos dos ambientes comuns de escolarização, colocando-os em classes e escolas especiais. (MANTOAN, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) delimita o seu alunado: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Identifica e caracteriza esses alunos e define e especifica a Educação Especial. (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010, p. 177).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os estudantes com necessidades especiais deveriam frequentar a sala de aula comum e, no contraturno, receberem educação especial, cuja tarefa é complementar à formação dos alunos com necessidades especiais, por meio do ensino de

conteúdos e utilização de recursos que lhes deem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (MANTOAN, 2011).

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foram criadas Leis, Decretos e Resoluções buscando que a escola receba e inclua na sala de aula todos os alunos que a procurarem, sem qualquer distinção aos alunos que sofrem de deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento. Porém, o acesso às salas de aula comuns do ensino regular por alunos com deficiências ainda é o principal desafio para a inclusão. As escolas tendem a oferecer currículos adaptados, avaliações adaptadas entre outras adequações a esses alunos, quando, na verdade, o currículo deve ser o mesmo para todos e o professor não precisa ser especializado em educação especial, uma vez que todas as escolas devem oferecer atendimento educacional especializado.

As escolas da Educação Básica devem disponibilizar os diversos tipos de linguagens para as crianças, considerando seus interesses, etapa de aprendizagem e as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento infantil, buscando a inclusão de todos nesse processo. Nesse sentido, podemos ter a literatura infantil como uma prática a ser inserida no cotidiano da sala de aula, como que será discutido no seguinte capítulo.

2 LITERATURA INFANTIL

2.1 Conceito

Aquino (2012) afirma que

a literatura infantil é o produto histórico de relações objetivas e também subjetivas que o ser humano mantém com seu meio social, linguístico, cultural, intelectual, político e econômico, além de ser resultado de algumas concepções (do artista que a produz e dos adultos que contribuem para disseminação das obras literárias) filosóficas, educacionais e até mesmo políticas no que diz respeito à educação ofertada em determinado período histórico (AQUINO, 2012, p.60).

Para Cademartori (2010), a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico.

Como, geralmente, o autor de literatura infantil não é criança e escreve para criança, a ausência de correspondência entre autor e leitor gera indagações que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social. A questão passa a ser, portanto, o que caracteriza e o que pode a literatura que filtra o que o grupo infantil deve ler.

Junto com o surgimento do conceito de família e a expansão da escola, também a literatura para crianças se especificou, passando a ter características diferenciadas e, principalmente, um caráter normativo. Esse caráter se deu na forma de moralidades, dos preceitos de bom comportamento, boa conduta, pensamento cristão, valorização da caridade e punição dos maus comportamentos e da desobediência.

O caráter moralizante acabou por ser incorporado pela literatura infantil, que passou a ser vista, em função disso, como uma literatura pedagógica ou pedagogizante. Passou, então, a sofrer preconceito e ser diminuída em relação à literatura sem adjetivos, diminuição essa que reflete em muitos aspectos a diminuição da criança que se tentou criar, por causa da pouca experiência e dependência dos adultos. Isso é reforçado por Cademartori (2010) ao afirmar que o adulto intelectual, o burguês, via tanto a criança como o povo como inferiores, e, desse modo, também a literatura infantojuvenil foi vista como um gênero menor.

2.2 Origens

Na obra “Literatura Infantil Brasileira - História e Histórias”, as autoras Marisa Lajolo e Regina Zillberman (2007) apresentam referências sobre o histórico da literatura infantil. Segundo as autoras, os primeiros livros publicados especificamente para crianças surgiram, na primeira metade do século XVIII, na Europa. Antes desses, registram-se apenas histórias que foram escritas durante o classicismo francês, no século XVII, que vieram a fazer parte da literatura destinada ao público infantil, como as “Fábulas”, de La Fontaine, “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon, e “Contos da Mamãe Gansa”, de Charles Perrault.

Quando se trata do início da produção literária infantil, Charles Perrault é uma das referências. Em 1695, aos 62 anos, ele começou a registrar as histórias que ouvia de sua mãe e nos salões parisienses. Ele buscou, nas fontes populares, narrativas orais e, pela primeira vez, adaptou-as para crianças, inaugurando assim, os contos de fadas. Perrault coletou, entre outros contos, “A Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “O Gato de Botas” e “O Pequeno Polegar”. (CADEMARTORI, 2010)

Cademartori (2010) observa que essas histórias sempre apresentavam personagens em situações precárias, semelhantes ao povo que as contava, mas acabavam tendo um final feliz, através da magia e do elemento maravilhoso.

2.3 Desenvolvimento

2.3.1 Na Europa

Como relatam Lajolo e Zilberman (2007), o desenvolvimento da literatura infantil não foi exclusividade dos franceses; na Inglaterra também houve a sua expansão e difusão, em virtude das mudanças na sociedade derivadas, sobretudo, da Revolução Industrial, no século XVIII. A Revolução Industrial provocou a industrialização e a urbanização nas cidades, surgindo em meio a este cenário a classe social burguesa. A burguesia, para atingir suas metas, entre elas o controle social, utilizou-se de instituições como a família e a escola.

Tratando-se da família, criou-se um estereótipo familiar, baseado na divisão do trabalho, no modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Esse modelo familiar burguês, para ser legitimado, promoveu a criança como beneficiário maior desse conjunto, já que inexistia uma consideração especial para com a infância. Durante muitos séculos, a criança foi vista como um adulto em miniatura, participando de vários aspectos da

vida adulta. Não havia o reconhecimento de que a criança é diferente dos adultos, em suas formas de ver, estabelecer relações, agir e pensar; esta faixa etária não era percebida em suas especificidades.

A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (...) de que ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

No que diz respeito à escola, essa era facultativa até o século XVIII, por força de dispositivos legais, passou a ser obrigatória para todas as crianças, deixando de ser exclusividade das crianças burguesas. O ingresso na escola tornou-se algo natural e obrigatório, justificado pela “fragilidade e despreparo dos pequenos, (que) urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). Essa urgência em serem preparados e capacitados para o futuro, por meio da educação, era direcionar para o enfrentamento de um mercado competitivo, em rápida expansão. Assim, como a família, a escola passou a exercer um papel de mediadora na formação dessa criança, no que se refere a seu relacionamento com a sociedade.

Ao surgir em meio à industrialização da Inglaterra, a literatura infantil assumiu, desde o início, a condição de mercadoria. A produção e o consumo de livros aumentaram e, como consequência, houve a propagação de outros gêneros literários. Nesse contexto, nasceu a relação entre a escola e a literatura infantil, uma vez que esta exigiu o domínio da língua escrita, a capacidade da leitura. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 18), “os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas”.

Atrelada à escola e aos interesses da burguesia, a literatura infantil adquiriu características de cunho pedagógico e os livros passaram a ser utilizados como instrumento de apoio ao ensino na formação da criança.

Ressalta-se que o caráter pedagógico assumido pela literatura infantil, justificou-se na intenção de viabilizar e garantir sua própria circulação, seu consumo e sua utilidade.

Das obras literárias publicadas, durante o século XVIII, poucas permaneceram, devido à ligação que mantinham com as escolas, com exceções, como: os contos de fadas de Perrault; os clássicos Robinson Crusóé (1719), de Daniel Defoe; e Viagens de Gulliver

(1726), de Jonathan Swift. Autores estes que “asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 20).

No século XIX, em 1812, os irmãos Grimm lançaram, na Alemanha, uma coleção de contos de fadas, que se tornou sinônimo de literatura para crianças, em virtude da repercussão do sucesso. A partir de então, a literatura definiu sua linha de livros para crianças, tendo em vista as preferências e os tipos de histórias que agradam este público, elegendo as histórias fantásticas, as de aventuras e as de “apresentação do cotidiano da criança [...] procurando apresentar a vida diária como motivadora de ação e interesse” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 21).

Ainda, no século XIX, a literatura infantil europeia se concretiza, possuindo um perfil definido e representando uma parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, garantindo assim sua permanência e seu fascínio.

2.3.2 No Brasil

A literatura infantil brasileira surgiu quase no século XX, através da adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal. Seu surgimento está ligado ao início da atividade editorial no Brasil, com a implantação da Imprensa Régia, em 1808. A publicação de livros para os pequenos trazia histórias morais, histórias sobre Portugal, contudo essas publicações aconteciam raramente, portanto, “insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 24).

Segundo Aquino (2012), a história da literatura infantil brasileira iniciou-se próximo à Proclamação da República, período em que o Brasil sofria inúmeras transformações, como a industrialização, a abolição da escravatura, a política econômica do café, o surgimento das várias camadas populares com o aumento da população e, conseqüentemente, a urbanização, o que tornou o momento favorável ao aparecimento da literatura infantil.

Ao longo do processo de transformação do Brasil, de uma sociedade rural em urbana, a escola exerceu um papel fundamental, igualmente ao que ocorreu na Europa, a ela foi confiada a iniciação da infância. Em decorrência disso, entre os séculos XIX e XX, iniciou-se uma produção didática e literária dirigida, em especial, às crianças.

O modelo econômico do Brasil republicano, como já mencionado, favoreceu à urbanização e, com ela, à origem de novos grupos sociais e ao consumo de bens culturais,

como o livro e a literatura. O contato com esses bens, segundo Lajolo e Zilberman (2007), refletia o padrão de escolarização e cultura que os novos segmentos da sociedade almejavam apresentar a outros grupos, com os quais buscavam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde se originaram).

Diante disso, segundo as autoras, o saber ganhou destaque, passou a exercer um papel de grande importância no novo modelo social que se impunha. Campanhas a favor do ensino, da alfabetização e da escola surgiram, evidenciando, também, a necessidade de uma literatura infantil nacional, tendo em vista a falta de material apropriado para alfabetizar as crianças e a falta de livros para a infância. Registra-se, como material para a alfabetização, a utilização de velhas sentenças fornecidas pelos cartórios da época.

A carência de material de leitura e livros para crianças demonstra a concepção que se tinha sobre o hábito da leitura, sendo este considerado, à época, de suma importância para a formação do cidadão, formação esta destinada à escola. Os apelos pela falta de livros infantis brasileiros levaram jornalistas e professores a produzir tais livros, porém com um destino certo: as escolas, que tinham como função a consolidação do projeto de um Brasil moderno, tarefa esta de cunho patriótico.

Esse desenvolvimento da literatura infantil serviu de apoio à formação de uma identidade nacional, já que foi um período de profundas mudanças e de consolidação do capitalismo. Ao mesmo tempo, começaram a surgir autores preocupados com uma forma de expressão que fosse verdadeiramente representativa do povo brasileiro, como exemplo, Monteiro Lobato.

Na educação e na prática da leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28)

Preocupado com a necessidade de se escrever histórias para crianças numa linguagem que as interessasse, Lobato investiu na literatura infantil como autor, escrevendo vários livros, e, também, como empresário, fundando editoras. Monteiro Lobato introduziu inovações na linguagem e na ideologia, tendo se preocupado em despilar a língua de qualquer rebuscamento, conduzindo o seu leitor a desenvolver conceitos próprios a respeito da realidade, estimulando seu senso crítico, por meio dos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que apresenta nas especulações e discussões dos personagens. A visão

crítica da brasilidade é um dos compromissos de Monteiro Lobato perante o leitor. (CADEMARTORI, 2010)

Conforme Cademartori (2010), o sentido inovador de Lobato foi fortemente observado, pois ele procurou romper com os padrões pré-fixados no gênero literário infantil. Em suas histórias, percebe-se a busca de uma compreensão crítica do passado, permitindo uma releitura do presente e uma visão coerente sobre o futuro. A leitura dos seus textos possibilitou, e possibilita um novo entendimento da realidade, na qual são valorizadas as vivências já adquiridas e viabilizadas novas experiências.

Monteiro Lobato, juntamente com outros escritores, tornou o período de 1920 a 1945 de grande relevância para a literatura infantil. Tem-se o crescimento quantitativo da produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, além do interesse das editoras. (AQUINO, 2012)

Conforme Aquino (2012), depois de Lobato, a produção de literatura infantil no Brasil ficou reprimida por um longo período e só a partir da década de 1970 é retomado esse gênero no país.

A partir de então, a literatura infantil passou a ser tema de estudos e seminários, e também surgiram os quadrinhos, produção gráfica destinada às crianças. No âmbito educacional, observam-se esforços dos diversos níveis de ensino, do básico à universidade, propondo a leitura como forma de promover recuperações no sistema de educação. Cademartori (2010) argumenta que o reconhecimento das universidades em relação aos problemas da educação básica fez suscitar instituições que reúnem pesquisadores acadêmicos voltados ao estudo da literatura e da literatura infantil.

Assim, muitos fatores contribuem para a literatura infantil tornar-se assunto importante em relação à educação brasileira. Conforme a autora, a escola voltou-se para a literatura infantil com interesses imediatos, como o de expandir o domínio linguístico dos alunos e auxiliá-los a escrever melhor, desconsiderando, de certa forma, a função de reorganização das percepções do mundo.

2.4 Na atualidade

Nas últimas décadas, a literatura infantil vem se constituindo de forma rica e diversificada no Brasil, com produções de boa qualidade para todas as faixas etárias e com vários enfoques. Segundo Gregorin Filho (2009), a literatura dos últimos tempos possui algumas tendências que definem sua produção literária.

Uma dessas tendências é o tradicional conto de fadas, mas atualizado, com características da época contemporânea. Outra tendência da literatura infantil brasileira é a sua intenção em despertar, no leitor, uma visão mais crítica da realidade, sem deixar de lado a fantasia, o humor e a poesia. Essa tendência vem de encontro ao assunto que abordamos neste trabalho: a representação de crianças com deficiências.

O humor é outro fator muito explorado na produção literária brasileira, característica que encanta e diverte as crianças. A literatura poética, que desperta a sensibilidade e sentimentos no leitor, também são considerados como uma tendência do gênero. A presença do folclore, em que muitos autores se preocupam em trazer em suas obras as nossas raízes culturais. E uma última tendência é a do texto de imagem, cuja preocupação é contar uma história apenas com o uso de imagens, dando ao leitor o poder de verbalizar o texto.

Segundo Cademartori (2010), existem obras que seguem essa tendência do texto de imagens, mas que já acrescentam algumas palavras, sendo destinadas para a criança em processo de alfabetização.

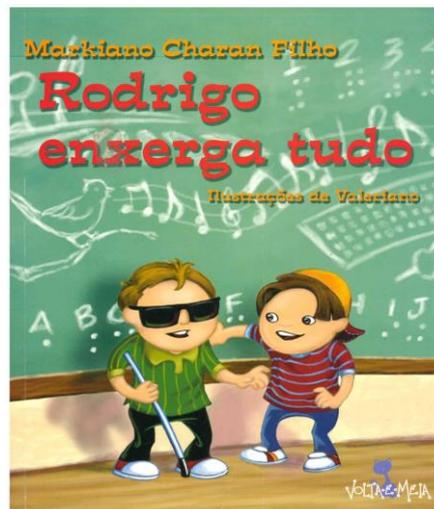
Pode-se dizer que a produção contemporânea do gênero é abundante no Brasil, oferecendo ao público infantil um material rico e diversificado, que o convida a embarcar numa viagem de ludismo, fantasia e sonho, despertando-lhe o gosto pela leitura. Assim, no próximo capítulo analisamos obras da literatura infantil que exploram a temática da inclusão por meio da inserção de personagens infantis que apresentam algum tipo de deficiência.

3 ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS

3.1 “Rodrigo enxerga tudo”

O livro infantil “Rodrigo enxerga tudo” foi publicado no ano de 2010 pela Nova Alexandria, sob a autoria do escritor Markiano Charan Filho, com ilustrações de Valeriano, e foi escolhido por ter como tema a deficiência visual e sugerir estratégias para reflexão e desenvolvimento da cultura de inclusão no contexto escolar. (Figura 1)

Figura 1- Capa do livro “Rodrigo enxerga tudo”



Fonte: Charan Filho (2010)

“Rodrigo enxerga tudo” conta a história de um menino, portador de deficiência visual como o autor do livro., que foi transferido de uma escola especial para uma regular, desenvolvendo a temática da inclusão escolar.

A história é narrada por André, que, depois de enumerar seus próprios gostos, apresenta a seus colegas Rodrigo, seu novo amigo de escola, com base no convívio dos dois meninos: “Ele vê as coisas de um jeito um pouco diferente do jeito que a gente vê. Na verdade, ele vê igual, mas diferente.” (p. 3)

Rodrigo explica que, apesar de não enxergar como a maioria das pessoas, tem uma forma diferente de “ver” as coisas, pois enxerga o mundo através dos outros sentidos: o olfato (“muitas coisas têm cheiro”); o paladar (“Muitas coisas têm gosto”); a audição (“E coisas fazem barulho”); e o tato (“Posso tocar nas coisas”) (p. 6).

Sua escola anterior era especial, onde a educação de pessoas com algum tipo de deficiência está sob os cuidados de professores especializados, fato que ocorre a partir do século XX.

Rodrigo utiliza a Linguagem Braille que lhe favorece ler com as pontas dos dedos, assim como escrever utilizando instrumentos como o punção e a reglete, que substituem o lápis ou a caneta. Quando compara a escola anterior com a atual, Rodrigo reclama da falta de sala especial de recursos pedagógicos para desenvolver sua aprendizagem: “Faltam livros na língua dele, em Braille. Faltam fitas ou CD’s gravados com histórias” (p. 13).

Além disso, normalmente, a maioria dos professores de escolas regulares não tem domínio do sistema de leitura e escrita em Braille para decifrar o que o deficiente visual escreve.

Outra questão é o fato de receber tratamento preconceituoso por parte de alguns colegas da classe. Rodrigo não liga que falem que é cego, só não gosta mesmo quando lhe dão apelido de *ceguinho*.

Mais adiante no texto (p. 16), vemos o personagem lidar com sua deficiência, sem se fazer de vítima, demonstrando ser independente e conhecedor de seus direitos, como dispõe a lei que define direitos e apoio às pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Percebe-se isso na segurança com que Rodrigo se relaciona com os colegas, inclusive rebatendo uma situação de *bullying* provocada por um coleguinha:

- Não sei por que você não estuda numa escola só de cegos. A gente tem que ficar ditando tudo para você!

O Rodrigo deu uma resposta que eu gostei:

- E por que você não estuda numa escola só de baixinhos? Aqui você tem que sentar na frente; de outro jeito não consegue ler no quadro (p. 16).

De modo a apaziguar, a professora interfere na situação, afirmando: “Rodrigo não enxerga, mas faz quase tudo o que nós fazemos. Todos nós temos alguma dificuldade com alguma coisa. E muitas vezes, essa dificuldade faz a gente ficar melhor em outras coisas.” (p.17)

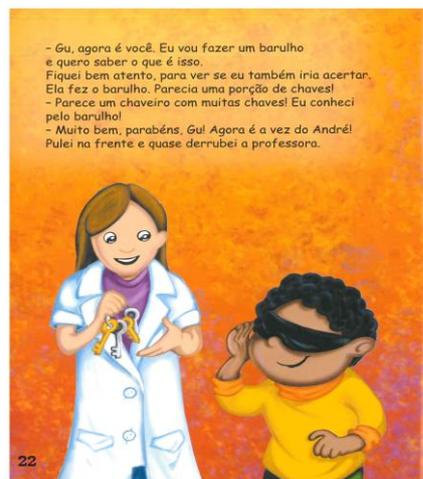
A atitude positiva do personagem frente a sua limitação física favorece a Rodrigo compartilhar, com seus colegas de sala e a professora, informações a respeito de sua condição como deficiente visual, as dificuldades que encontra e formas de melhorar o acesso para pessoas como ele. Isso é muito importante, pois, às vezes, as pessoas se sentem constrangidas por desconhecerem a realidade dos deficientes no seu cotidiano e, conseqüentemente, não se sentem aptas a colaborar quanto a suas necessidades.

Nos ambientes dentro e fora da escola, existem algumas dificuldades para o deficiente visual se locomover com autonomia. Por isso, além de poder contar com o auxílio de colegas e professores, Rodrigo tem ajuda da bengala, apelidada de “Laura”, que o auxilia a encontrar os obstáculos por onde anda, evitando esbarrar neles e machucar alguém ou a si mesmo. No entanto, é na rua que os desafios são maiores, já que, além da “Laura”, às vezes precisa da colaboração de pedestres desconhecidos.

Nesse aspecto, a lei assegura que a Educação é um direito de todos. No caso de portadores de deficiências, a educação deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento dos alunos, oportunizando uma educação voltada para a autonomia de movimentos, com as experiências do cotidiano, e o respeito aos direitos e à liberdade humana.

A situação de confronto entre os meninos dá à professora oportunidade de propor uma brincadeira para mostrar a forma diferente que Rodrigo enxerga uma estratégia com o objetivo de desenvolver a empatia em relação à situação vivida pelo colega. (Figura 2)

Figura 2 - Experiência sensorial em sala



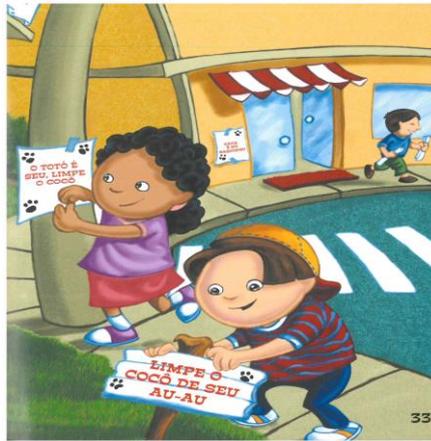
Fonte: Charan Filho (2010, p. 22)

De olhos vendados, a professora apresenta a cada uma das crianças objetos diferentes para dizerem o que é, explicando como identificaram. A brincadeira atinge o objetivo: descobrir e entender a forma diferente de ver de Rodrigo: identificar, de olhos vendados, os objetos, através do cheiro, do barulho, do gosto e do tato.

Aproveitando a experiência sensorial e o entusiasmo da turma, a professora solicita que os alunos pensem em maneiras de ajudar o colega. Rodrigo resolve compartilhar algumas situações desafiadoras que ele próprio acha importante buscar solução, tais como

abertura de portas, piso diferente junto a obstáculos, cocô de cachorro na calçada. Os colegas se envolvem na atividade e sugerem ações coletivas. (Figura 3)

Figura 3 - Fixação de cartazes na rua

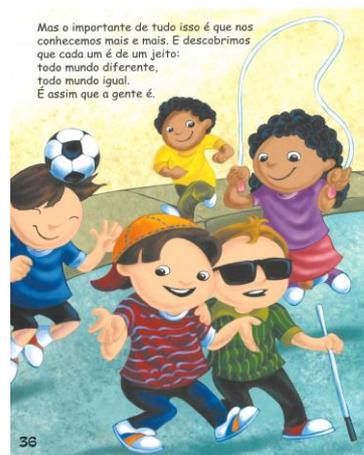


Fonte: Charan Filho (2010, p. 33)

O desenvolvimento dessa atividade em classe, também envolve a diretora da escola que busca ajudar, junto à comunidade no entorno da escola: colocação de piso diferente perto do orelhão; material didático específico para o deficiente visual; e assessoria de uma professora de Braille (com distribuição do alfabeto Braille para toda a turma).

A história é apresentada através de uma narrativa em linguagem cotidiana com falas curtas e diretas dos colegas de classe e professora. O recurso do discurso direto torna as personagens reais quando falam e agem, conquistando o público leitor. A história é divertida, com ilustrações bem coloridas que retratam cada cena com crianças e professora entusiasmadas com o relato dos meninos e em ações em sala de aula e na rua.

Figura 4 - Crianças interagindo



Fonte: Charan Filho (2010, p. 36)

A leitura desse livro infantil desperta a criança para a inclusão social, destacando a importância de as pessoas se conhecerem, através do acesso a informações sobre situações vivenciadas por portadores de deficiência visual. Nesse contexto, a criança descobre que “cada um é de um jeito: todo mundo diferente, todo mundo igual. É assim que a gente é” (p. 36). (Figura 4).

Percebemos, enfim, que a proposta do enredo é conhecer o outro, aprender que existem formas diferentes de fazer a mesma coisa e, conseqüentemente, assumir o compromisso social de respeitar o jeito de ser de cada pessoa.

3.2 “Meu amigo Down na rua”

O livro infantil “Meu amigo Down, na rua” foi publicado no ano de 1994, pela WVA, sob a autoria da escritora Cláudia Werneck, com ilustrações de Ana Paula, e foi escolhido por ter como tema a síndrome de Down e as situações delicadas envolvendo o convívio familiar e social.

Figura 5 - Capa do livro “Meu amigo Down, na rua”.



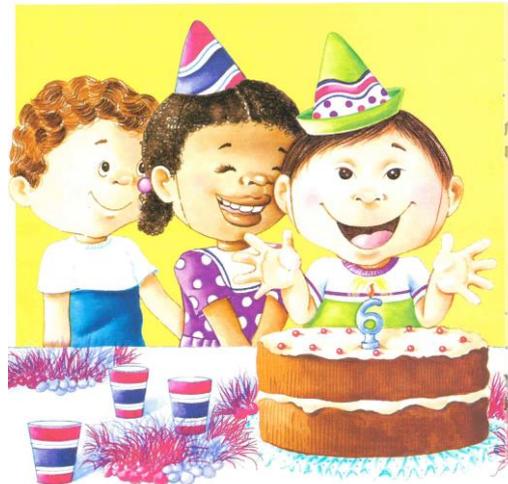
Fonte: Werneck (1994).

“Meu amigo Down, na rua” é uma história narrada por um menino que não entende bem por que seu amigo com síndrome de Down enfrenta, como por exemplo, situações tão delicadas na sociedade. Mas na capa, o personagem é retratado com sorriso largo e os braços abertos, demonstrando sua atitude receptiva ao leitor, tendo como fundo, brinquedos que meninos mais gostam: bola, pipa e bicicleta. (Figura 5)

No início da história, um menino (que não se identifica pelo nome) fala do seu amigo Down: “Down porque ele tem s-í-n-d-r-o-m-e d-e D-o-w-n. [...] Nasceu assim” (p. 2). Descreve-o pela característica física (“olhos puxados”), sua habilidade (“É *fera* no videogame”) e seu comportamento (“Brinca como ninguém. Às vezes, é teimoso e malcriado, mas só quando tem razão.”). O menino ainda argumenta: “Bem, toda criança é teimosa e malcriada quando tem razão”. (p. 2) Segundo o relato, Down tem uma vida normal como qualquer outro garoto, tanto nos gostos como nas brincadeiras, inclusive nas atitudes de teimosia. “Ele gosta de tudo que uma criança gosta”. (p. 4)

De acordo com a mãe do narrador, Down tem um “errinho” de fabricação, termo este usado de forma pejorativa pela autora que pode levar a interpretações preconceituosas, que não causa mal a ninguém, usando como exemplo a festa divertida do aniversário de Down, que teve brigadeiros feitos pela avó e presentes distribuídos aos convidados. (Figura 6)

Figura 6 - “Festa de aniversário de Down”.



Fonte: WERNECK (1994, p. 6-7).

Nesse contexto, as características biológicas individuais do menino são destacadas, tendo em vista que todos o identificam pela síndrome. A história enfoca a deficiência como condição da diversidade humana e destaca que a falta de informação pode gerar o preconceito.

Nos agradecimentos, a própria autora do livro destaca que a ilustradora Ana Paula “deu vida ao meu amigo Down”, De fato, tanto a imagem da capa quanto as de toda a história são bem coloridas, relacionadas com o texto. São ilustrações que ocupam todo o espaço de duas páginas, como se o livro, assim como a imagem do personagem na capa, estivesse

totalmente “de braços abertos” para o público leitor. Down é retratado sempre sorridente e se integrando positivamente no convívio com outras crianças.

A única situação que destoa da felicidade e interação social positiva de Down refere-se à curiosidade das pessoas adultas na rua, que se sentem incomodadas com a presença da criança com síndrome de Down: “Todos se viram para ele. Uns disfarçam, olham de lado, com jeito de quem quer, mas não quer ver. (...) São curiosos... Nunca viram ninguém diferente? Meu amigo Down é gente” (p. 10). (Figura 7)

Figura 7 - Atitudes do adulto e da criança



Fonte: Werneck (1994, p. 12).

O narrador compara a atitude dos adultos com a das crianças. “Adulto estranha quando vê alguém diferente. Criança não, acha tudo natural.” (p. 13) E, para encerrar a narrativa, questiona: “Eu fico curioso: o que os adultos gostariam de perguntar para o meu amigo Down. Se ele é feliz?” (p. 13) Essa frase levanta a questão da desinformação quanto a esse tema.

Com base em todo o relato, no desfecho da história, o narrador garante: “(...) meu amigo Down é feliz. (...) Quem tem amigos é feliz”. (p. 14-15) A ilustração retrata essa ideia, com a imagem de Down olhando firme, com um sorriso suave nos lábios, e o dedo apontado para o leitor, perguntando: “E você, é feliz?” (14-15), procurando fazer com que o leitor reflita sobre esse fator de sua vida. (Figura 8)

Figura 8 - Interação de Down com o leitor



Fonte: Werneck (1994, p. 15).

A autora do livro mostra que, em alguns espaços, existe um distanciamento das pessoas, excluindo a criança com síndrome de Down de uma participação ativa na sociedade como um todo. Apresentamos, para análise sobre sua adequação e pertinência, a atuação da escola como espaço de socialização, tendo a professora como mediadora, é relevante, pois assume a responsabilidade que tem diante da sociedade e das leis de desconstruir paradigmas negativos na formação de um ser humano que respeite as diferenças.

Vale destacar que essa história faz parte do projeto *Muito prazer, eu existo*, cujo objetivo é apresentar os portadores de síndrome de Down, através de uma visão mais justa, de modo a combater a desinformação a respeito desse tema. O presente livro integra a coleção *Meu amigo Down* que visa levar, para as salas de aulas e lares de famílias brasileiras, a reflexão a respeito das diferenças individuais e perceber formas de promover a integração social.

Ao trabalhar com histórias da literatura infantil que trazem, como personagem, um sujeito com deficiência, o educador cria possibilidades de superação de um olhar que enfatiza apenas as limitações da pessoa.

Portanto, o papel do professor como mediador, nas narrativas desse gênero literário, abre possibilidades para contextualizar um novo paradigma de ensino com afirmativas que tragam um novo olhar da sociedade para a deficiência e a diversidade.

3.3 “Tudo Bem ser Diferente”

O livro infantil “Tudo bem ser diferente” (ver Figura 9) foi publicado no ano de 2002, pela Panda Book, sob a autoria do escritor Todd Parr Filho, com ilustrações do próprio autor, e foi escolhido por abordar questões a respeito da diferença entre as pessoas tanto no relacionamento social quanto em suas manifestações individuais.

“Tudo bem ser diferente” é um livro que traz ilustrações com cores fortes e desenhos simples, em que todos os personagens (pessoas e animais) são retratados sorridentes (Figura 9).

Figura 9 - Capa do livro “Tudo bem ser diferente”



Fonte: Parr (2002)

Quanto ao texto, é estruturado com frases curtas e diretas, todas iniciadas pela expressão “Tudo bem...”, identificando que TODA DIFERENÇA É NATURAL e, portanto, deveria ser bem aceita, pois identifica a essência do ser humano (inclusive de animais), como uma individualidade especial, com suas características e gostos específicos.

Essa temática, desenvolvida através de situações do cotidiano, busca levar o leitor a refletir sobre cada situação, por exemplo: a diferença de cor, as deficiências físicas, a adoção, ter uma família diferente, a separação dos pais, entre outros.

Nesse contexto, o livro não apresenta uma sequência espaço-temporal, não caracterizando uma narrativa com início, meio e fim. O texto é composto de uma sequência de frases simples, soltas, referindo-se a uma diversidade de personagens em situações específicas.

Algumas dessas frases se referem a características físicas (ter nariz diferente, ter cor diferente, ter rodas, ter orelhas grandes, etc.); outras manifestam emoções e sentimentos (ser tímido; ter orgulho; ficar bravo; conversar sobre seus sentimentos, etc.).

Desenvolver em sala de aula esses conceitos pode ajudar, por exemplo, no combate ao *bullying* na escola, a partir de apelidos que, baseados tanto em características físicas quanto nas manifestações dos sentimentos, depreciam alunos, gerando conflitos no ambiente escolar.

Levando em conta que a diversidade cultural de um povo se constrói pela multiplicidade de hábitos e costumes dos indivíduos, a partir de suas características e manifestações, é importante reconhecer e aceitar a identidade de cada indivíduo situado em seu grupo sociocultural. (Figura 10)

Figura 10 - Manifestação de sentimento.



• Fonte: Parr (2002, p. 19)

Além disso, algumas frases também destacam a busca de realização e posicionamento pessoais (fazer um pedido; ser adotado; fazer algo legal para si mesmo; dançar sozinho; dizer não para coisas ruins); e outras, ainda, demonstram situações de relacionamento social (precisar de ajuda, ter diferentes tipos de amigos, ajudar alguém, ter vindo de um lugar diferente, etc.). (Figura 11)

Figura 11 - Relacionamento social



Fonte: Parr (2002, p. 27)

Essas temáticas, por vezes polêmicas, são apresentadas de maneira simples e divertida, além de assegurar que devem ser tratadas com naturalidade, destacando que não há problema em ser diferente, o que implica dizer que não existe um padrão determinado para as manifestações da individualidade de cada ser. Não há problema em ser ou agir diferente das outras pessoas. Pelo contrário, o livro mostra que “tudo bem ser diferente”, e que cada ser humano é especial apenas pelo seu jeito de ser. (Figura 12).

Figura 12 - Interação com o leitor



Fonte: Parr (2002, p. 29)

Nesse aspecto, enquanto mediador do processo de aquisição do conhecimento, o educador pode usar a literatura infantil como um precioso recurso para estimular seus alunos a compreenderem o que é ser “diferente” na sociedade, a partir das imagens apresentadas na obra literária.

Conforme Cademartori (2010), o uso de recursos imagéticos em obras infantis apresenta algumas vantagens cognitivas para o leitor, visto que estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Utilizar a percepção visual mais espontânea para chegar, através de suas propriedades, ao pensamento, possibilita a reflexão, análise e a construção de conceitos. O desenvolvimento da compreensão visual é, portanto, uma etapa básica e importante do desenvolvimento que a leitura requer.

Nessa obra, o autor destaca o uso desse recurso, possibilitando ao professor trabalhar o tema das características dos seres, de maneira agradável com seus alunos, pensando a educação para a valorização da diversidade.

A diferença é o caminho para interiorizar a concepção de que todas as pessoas são dignas de respeito dentro do espaço social em que vive. Neste sentido, cabe ao professor, no

papel de mediador da aprendizagem, mostrar, para as crianças, formas de tratar as pessoas, respeitando seus direitos com igualdade, bom senso e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil deve ser vista como uma necessidade básica para a formação da criança e um significativo recurso para mudanças nas representações sociais relacionadas com as diferenças, podendo ser o ponto de equilíbrio entre o imaginário e o real. É um elemento facilitador na promoção da inclusão, uma vez que há um despertar que promove a identificação com os problemas físicos, sociais e emocionais dos personagens. Nesse aspecto, sensibilizado e envolvido pelo contexto da história, o leitor é instigado a atuar mais solidariamente, pois há uma quebra natural de preconceitos.

O tema da inclusão na literatura infantil é representado por meio da recriação de cenas e situações presentes na realidade cotidiana em que surgem conflitos éticos, morais ou de outra natureza em razão do contato de algum elemento social que “destoa” dos demais, causando estranhamento e/ou situações conflituosas entre personagens.

Exemplo disso é o caso do convívio entre deficientes e não deficientes físicos e/ou mentais ou mesmo personagens que apresentem características físicas e/ou psicológicas que os destacam pejorativamente de alguma forma na trama narrativa. Consideramos plausível afirmarmos que a literatura infantil demonstra ser, no mínimo, um meio eficaz para se discutir o ponto de vista preconceituoso que se cristalizou em nossa sociedade e apontar a necessidade de mudanças de perspectivas em relação a aceitação e ao respeito aos chamados “diferentes”.

Observa-se que, atualmente, há uma significativa preocupação por parte dos autores de literatura infantil, em trazer em suas obras discussões acerca das diferenças e da inclusão. Essa nova forma de escrever possibilita o envolvimento do leitor com a obra literária, pois ao escrever sobre situações do cotidiano, estas ensinam, formam e levam à reflexão. As histórias infantis estão valorizando a diversidade e o direito à diferença de uma forma que estas passam a contribuir para o desenvolvimento social, a criticidade e a melhoria das atitudes das crianças enquanto participante ativo da sociedade.

Sendo assim, acreditamos que a literatura infantil exerce um papel primordial de transmitir conhecimentos e valores e de possibilitar uma nova visão de mundo através das histórias, onde é capaz de transformar simples leitores em leitores aptos a perceber as diferenças como observamos nas análises das obras literárias analisadas. O livro “Rodrigo enxerga tudo” mostra que, mesmo o protagonista sendo deficiente visual, ele possui outras formas de enxergar, e, como todo mundo, tem talentos e pontos fracos com os quais tem que lidar. No livro “Meu amigo Down, na rua”, encontramos um garoto com Síndrome de Down

que tem uma vida normal como a de qualquer pessoa, e expõe que todas as pessoas são iguais mesmo com suas diferenças. Já a obra “Tudo bem ser diferente” destaca que não faz mal ser diferente, o importante é cada um ser o que é.

Os problemas relatados nos livros infantis, as experiências vivenciadas e identificadas pela criança nas histórias, fazem com que a Literatura Infantil contribua com o processo de inclusão. É o que se percebe na obra “Rodrigo enxerga tudo” quando o personagem Rodrigo compartilha, com seus colegas de sala e a professora, informações a respeito de sua condição como deficiente visual, as dificuldades que encontra e formas de melhorar o acesso para pessoas como ele. Ou na obra “Meu amigo Down, na rua” quando o narrador destaca que a falta de informação pode gerar o preconceito. Ou, ainda, em “Tudo bem ser diferente” que aponta que ser diferente é seguir seu próprio estilo sem se preocupar com os outros. As histórias ajudam na desconstrução de conceitos impostos pela sociedade em relação ao preconceito e às diferenças, fazendo com que as crianças possam expressar seus desejos e atitudes de uma forma consciente e acima de tudo de uma forma humanitária.

No primeiro capítulo foi apresentado que as diretrizes oficiais para a educação inclusiva percorreram e têm percorrido um caminho que aos poucos foi regulamentado e amparado por leis, decretos e portarias. A educação especial vem sendo tratada há muito tempo, porém apenas recentemente se tem o entendimento de que elas devem ser incluídas nas escolas comuns. Só em 2008 que ocorreu uma mudança de paradigmas na educação especial no Brasil com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e só assim os estudantes com necessidades especiais passaram a frequentar a sala de aula comum.

No segundo, relatamos o contexto histórico das origens da literatura infantil, objetivando compreender como se deu a evolução desse gênero. A Literatura Infantil vem, com o passar dos tempos, se transformando em um instrumento de grande importância para a formação e desenvolvimento das crianças. Ela tem um grande significado nesse desenvolvimento, pois a leitura de histórias influencia todos os aspectos da educação como afetividade, sensibilidade, compreensão, inteligência e respeito.

A temática sobre a inclusão, tratada pela Literatura Infantil, deve ser contada de tal forma que o leitor compreenda o portador de deficiência, seu contexto social, as dificuldades encontradas por ele, e a forma como as pessoas podem contribuir para que todos os espaços da nossa sociedade sejam verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Kenia Adriana de. **O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil**. Jundiaí/SP: EdUFMT, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 4. n. 5. Brasília: SEESP, 2008.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190-206, jan./mar., 2018.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos.

CHARAN FILHO, Markiano. **Rodrigo enxerga tudo**. Ilustrações de Valeriano. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. 36 p.

GIL, M. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. **DIVERSA**, Instituto Rodrigo Mendes, 2015. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

GREGORIN FILHO. José NICOLAU. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KASSAR; Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago., 2011a. Edição Especial.

KASSAR; Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história & histórias. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MANTOAN. Maria Tereza Eglér. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **DIVERSA**, Instituto Rodrigo Mendes, 2011. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. Ilustrações de Todd Parr. Trad. Marcelo Bueno. São Paulo: Panda, 2002. 36 p.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 41-52, jan./abr. 2014.

SIGOLO, Ana Regina Lucato; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul.-dez. 2010.

WERNECK, Cláudia. **Meu amigo Down, na rua**. Ilustrações de Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994. 24 p.