



CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA MACEDO SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR A PARTIR DA DIVERSIDADE

INHUMAS-GO

2025

MARIA DE FÁTIMA MACEDO SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR A PARTIR DA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário Mais –
UniMais, como requisito para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Política
Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

INHUMAS-GO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

S586c

SILVA, Maria de Fátima Macedo.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR A PARTIR DA DIVERSIDADE/ Maria de Fátima Macedo Silva. - Inhumas: UniMais, 2025.

131 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação”.

1. Literatura infantil; 2. Educação inclusiva; 3. Diversidade. I. Título.

CDU: 37

MARIA DE FÁTIMA MACEDO SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR A PARTIR DA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Banca Examinadora

Orientador

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Centro Universitário Mais - UniMais

Membro

Prof^a Dr^a Luciene Aparecida Pinto Pereira
Centro Universitário de Mineiros - Unifimes

Membro

Prof. Dr. Lizandro Poletti
Centro Universitário Mais - UniMais

Inhumas-GO, 12 de dezembro de 2025.

Dedico esta dissertação ao meu esposo, meu porto seguro e alicerce silencioso, presença serena nos dias difíceis, apoio firme nas horas de dúvida e abrigo nos momentos de incerteza. Seu incentivo permanente e sua confiança em mim tornaram possível a conclusão deste trabalho, que carrega em cada página a marca de sua presença e do amor que me sustentou.

Às minhas filhas, Thaynã e Thaynara, ao meu filho de coração, Mateus Vinicius, e aos meus genros, Eduardo e Danilo, que representam a base afetiva da minha vida e fortalecem minha caminhada. Agradeço o carinho, a compreensão e o incentivo ao longo desta trajetória. Registro de forma especial o apoio dedicado de Thaynara e Danilo, cuja presença constante e ajuda concreta foram decisivas para que este sonho se tornasse realidade. Esta conquista também pertence a vocês, que caminharam ao meu lado e acreditaram em mim quando o percurso parecia distante.

Às minhas irmãs, Aparecida Macedo Larindo e Joana Macedo dos Reis, pelo cuidado, pelo incentivo aos estudos e pela presença firme desde sempre. Vocês foram apoio nos momentos mais difíceis e inspiração na construção de quem me tornei. Agradeço profundamente pelas orações, pelas palavras de encorajamento e pelos gestos de amor que sempre me sustentaram.

A todos vocês, minha gratidão e meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Fonte de luz que nunca se apaga, presença que acalma o coração nos dias de tempestade. Em Sua sabedoria encontrei direção e, em Seu amor, repouso nos momentos de dúvida. Quando os caminhos se tornaram incertos, foi Ele quem me sustentou e me ensinou a confiar no invisível. Cada passo desta jornada acadêmica foi guiado por Sua mão generosa, e cada conquista carrega a marca da graça que me acompanha. A Ele, que conhece meus pensamentos mais íntimos e acolhe minhas fragilidades sem julgamento, dedico esta vitória. Mesmo quando eu não sabia como seguir, Ele já havia preparado o caminho. Todo tempo Deus é bom, e por Sua bondade concluo mais um capítulo da minha história.

Ao meu querido amigo Arllan Gonçalves Correia, minha gratidão. Você chegou com suavidade e transformou minha caminhada. Com sua presença intensa e seu olhar generoso, me ensinou a ter firmeza e a acreditar em mim quando tudo parecia incerto. Foi você quem, mesmo enfrentando seus próprios desafios, estendeu a mão e disse: “Faz essa inscrição. Você tem potencial. Precisa acreditar em você.” Essas palavras ainda ecoam em mim. Enquanto eu me recuperava de uma cirurgia, você organizou e enviou meu projeto, cuidando de cada detalhe com carinho e dedicação. Seu gesto foi mais que apoio: foi prova de amizade verdadeira. Você me escreveu, me fortaleceu e fez com que os dias dolorosos ganhassem cor e risos. Sua fé em mim foi combustível para esta conquista. Você é especial, Arllan. Um presente raro. Obrigada por nunca desistir de mim, por acreditar mesmo quando eu hesitava. Esta vitória é nossa. Com carinho e admiração, amo muito você.

À minha família, meu alicerce e minha fonte constante de amor, deixo minha gratidão. Ao meu esposo, companheiro incansável, que esteve ao meu lado em cada passo dessa jornada, oferecendo apoio, paciência e carinho nos momentos em que mais precisei. Às minhas filhas, Thaynã e Thaynara, que são minha inspiração diária e meu orgulho. Ao meu filho de coração, Mateus Vinícius, cuja presença é um presente que a vida me deu. Aos meus genros, Eduardo e Danilo, que somam afeto e parceria à nossa família com generosidade e respeito. E à minha neta, Maria Eduarda, que chegou como uma dádiva divina, iluminando nossos dias e trazendo alegria mesmo nas horas mais difíceis. Cada um de vocês, com seu amor e presença, tornou possível esta conquista. Este trabalho também é de vocês, pois foi construído com o apoio silencioso, os gestos de cuidado e a força que recebi em casa. Obrigada por serem meu porto seguro.

À minha irmã Aparecida Macedo Larindo, minha gratidão mais sincera. Você esteve ao meu lado em cada passo desta caminhada, com apoio constante, palavras de incentivo e gestos

de cuidado que jamais esquecerei. Nos momentos em que precisei, você foi presença firme, sempre disponível, sempre pronta a me auxiliar com generosidade e amor. Seu acolhimento foi abrigo nos dias difíceis, e sua confiança em mim foi força nos dias incertos. Obrigada por acreditar, por ajudar, por estar. Esta conquista também é sua, porque foi construída com o seu apoio silencioso. Você é parte desta vitória, e levo comigo, com orgulho, o privilégio de ter você como irmã.

Às minhas queridas amigas Karla Janaina e Waldomira, foi uma honra conhecê-las no Programa de Pós-Graduação em Educação e fortalecer uma amizade tão especial. Compartilhamos muito mais do que estudos: cafezinhos, bolachinhas, risadas, lágrimas, conhecimentos e cumplicidade. Obrigada, meninas, por estarem comigo nos momentos de aperto, por cada palavra de apoio, por cada ensinamento trocado e por tornarem essa caminhada acadêmica mais leve e significativa. Vocês são professoras apaixonadas pelo que fazem, e isso transparece em cada gesto e em cada conversa. Sou grata por tê-las ao meu lado e por tudo que vivemos juntas.

Aos meus colegas e amigos de turma do mestrado, Fernando, Elizangela, Elinei, Bruna e Maura, minha sincera gratidão. Compartilhar esta jornada com vocês foi uma das experiências mais ricas que a vida acadêmica me proporcionou. Em cada conversa, em cada troca de ideias e em cada silêncio respeitoso, encontrei apoio, escuta e acolhimento. Vocês foram meu ombro amigo nos momentos de dúvida, cansaço e superação. Com vocês aprendi não apenas sobre educação, mas sobre empatia, companheirismo e amizade. Obrigada por me ajudarem a seguir quando o caminho parecia difícil e por celebrarem comigo cada conquista.

À Universidade Unimaís/Inhumas, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), registro minha gratidão. Foi por meio dessa instituição que tive a oportunidade de transformar um sonho em realidade ao cursar o mestrado em Educação. Sinto-me honrada por fazer parte da trajetória deste programa. Agradeço sinceramente a todos os professores, coordenadores, reitores e colaboradores administrativos que contribuíram para minha formação. Cada ensinamento, cada orientação e cada gesto de apoio marcaram minha caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcelo Máximo Purificação, minha mais profunda gratidão. Sua generosidade em acolher meu projeto com atenção e cuidado abriu o caminho para que este sonho se realizasse. Mais do que orientador, o senhor foi presença serena em meio às incertezas, oferecendo palavras que acolhem, direcionam e fortalecem. Agradeço pela paciência nos momentos difíceis, pela escuta atenta, pelas reuniões cuidadosas e pela confiança depositada em meu potencial. Cada orientação foi marcada por sensibilidade e

compromisso. Suas palavras, sempre humanas e afetuosas, trouxeram conforto e coragem quando eu mais precisei. Foi uma honra trilhar este caminho sob sua orientação. Levo comigo não apenas o conhecimento, mas o exemplo de alguém que educa com o coração. Muito obrigada por tudo.

A todos que, de maneira direta ou indireta, estiveram presentes nesta caminhada, meu sincero agradecimento. Se por acaso algum nome não foi mencionado, peço compreensão: a memória pode falhar, mas o coração não esquece. Cada gesto, cada palavra de incentivo e cada presença silenciosa tiveram seu lugar na construção desta conquista. Levo comigo o carinho e a força que recebi ao longo dessa jornada, e compartilho com todos vocês a alegria desta realização.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “As contribuições da literatura infantil para a política de educação inclusiva: um olhar a partir da diversidade”, tem como objetivo principal compreender como a literatura infantil pode auxiliar no processo de inclusão escolar, com enfoque particular na valorização da diversidade. A pesquisa parte da constatação de que persiste um descompasso estrutural entre o ideal normativo (como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI) e a efetividade das práticas escolares. A inclusão é defendida como um paradigma que exige transformações profundas na cultura e nas práticas da escola, e não se limita à inserção física de alunos. Nesse cenário, a literatura infantil é tomada como ferramenta de transformação social e um direito formativo, capaz de intervir nos modos de ver e nomear o outro. O estudo se orienta por objetivos específicos que incluem: mapear a produção acadêmica (*stricto sensu*) que articula o tema no período de 2014 a 2024; analisar o papel da literatura infantil no enfrentamento do eurocentrismo e do racismo estrutural; e analisar a mediação da leitura literária na formação de valores que promovam ativamente a diversidade e a inclusão em contextos escolares, transcendendo a mera inserção física de alunos. A metodologia é de abordagem qualitativa e bibliográfica, mobilizando o estado do conhecimento, a revisão bibliográfica e a análise documental. A busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2014–2024) resultou na identificação de apenas 21 trabalhos (20 dissertações e 1 tese). A reduzida produção em nível doutoral é interpretada como um indicativo da permanência de uma assimetria estrutural, sugerindo que o tema ocupa posição periférica na pós-graduação brasileira, apesar de sua relevância política e pedagógica. A análise do corpus mapeado revela convergências temáticas que sustentam a tese central. Constata-se o potencial da literatura infantil para enfrentar o racismo estrutural e o eurocentrismo, por meio da introdução de obras com protagonismo negro (como as narrativas sobre Dandara e personagens afro-brasileiros) e indígena, que atuam na reconstrução identitária positiva e contribuem para a efetivação da Lei nº 10.639/03. É identificada, contudo, a persistência de caricaturização e apagamento em produções literárias de contextos locais. No campo da deficiência, a literatura infantil demanda a reorganização material e simbólica do próprio livro, superando a lógica exclusivamente visual. As pesquisas apontam para a necessidade de acessibilidade estética, por meio de recursos multissensoriais (Braille, imagens táteis, audiodescrição) e bilíngues (Libras como L1 e Português como L2), em conformidade com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A mediação da leitura é fundamental para combater a medicalização, que transforma dificuldades pedagógicas e sociais em déficits individuais, funcionando a literatura como uma “heterotopia” que acolhe a alteridade e questiona a homogeneização. As considerações finais reafirmam que a literatura infantil é um dos principais recursos disponíveis para a escola, pois promove justiça social e simbólica e assegura acessibilidade plena. No entanto, a fragilidade da formação docente e a escassez de estudos doutorais limitam a capacidade do sistema em transformar o direito formal à inclusão em prática concreta no cotidiano escolar. A inclusão, portanto, é afirmada como um ato de resistência que exige a transformação do ambiente em vez da adaptação do sujeito.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação inclusiva; Diversidade.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled “The Contributions of Children’s Literature to Inclusive Education Policy: A Perspective from Diversity,” has as its main objective to understand how children’s literature can support the process of school inclusion, with a particular focus on the appreciation of diversity. The research is based on the observation that a structural gap persists between the normative ideal (such as the Salamanca Statement and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities – LBI) and the effectiveness of school practices. Inclusion is defended as a paradigm that requires deep transformations in school culture and practices, and is not limited to the physical placement of students. In this context, children’s literature is understood as a tool for social transformation and a formative right, capable of intervening in the ways of seeing and naming the other. The study is guided by specific objectives that include: mapping academic production (*stricto sensu*) that articulates the theme in the period from 2014 to 2024; analyzing the role of children’s literature in confronting Eurocentrism and structural racism; and analyzing the mediation of literary reading in the formation of values that actively promote diversity and inclusion in school contexts, transcending the mere physical insertion of students. The methodology adopts a qualitative and bibliographic approach, mobilizing the state of knowledge, literature review, and document analysis. The systematic search in the CAPES Theses and Dissertations Catalog (2014–2024) resulted in the identification of only 21 works (20 master’s dissertations and 1 doctoral thesis). The limited production at the doctoral level is interpreted as an indication of the persistence of a structural asymmetry, suggesting that the topic occupies a peripheral position in Brazilian graduate studies, despite its political and pedagogical relevance. The analysis of the mapped corpus reveals thematic convergences that support the central thesis. The potential of children’s literature to confront structural racism and Eurocentrism is observed through the introduction of works featuring Black protagonism (such as narratives about Dandara and Afro-Brazilian characters) and Indigenous protagonism, which contribute to positive identity reconstruction and to the implementation of Law No. 10.639/03. However, the persistence of caricature and erasure in literary productions from local contexts is also identified. In the field of disability, children’s literature requires the material and symbolic reorganization of the book itself, overcoming an exclusively visual logic. The studies point to the need for aesthetic accessibility through multisensory resources (Braille, tactile images, audio description) and bilingual resources (Brazilian Sign Language – Libras as L1 and Portuguese as L2), in accordance with the Universal Design for Learning (UDL). Reading mediation is described as key to combating medicalization, which turns pedagogical and social difficulties into individual deficits, with literature functioning as a “heterotopia” that welcomes otherness and questions homogenization. The final considerations reaffirm that children’s literature is one of the main resources available to schools, as it promotes social and symbolic justice and ensures full accessibility. However, the fragility of teacher education and the scarcity of doctoral studies limit the system’s capacity to transform the formal right to inclusion into concrete practice in everyday school life. Inclusion, therefore, is affirmed as an act of resistance that requires the transformation of the environment rather than the adaptation of the subject.

Keywords: Children’s literature; Inclusive education; Diversity.

SUMÁRIO

TECENDO HISTÓRIAS.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE: O ARCABOUÇO ÉTICO-LEGAL.....	20
2.1 O paradigma da inclusão: do assistencialismo à transformação social.....	20
2.2 Marcos legais e diretrizes nacionais e internacionais.....	22
2.2.1 O marco internacional e a reorganização do olhar sobre a diferença: a Declaração de Salamanca.....	23
2.2.2 O alicerce nacional: LDB e o direito à participação política.....	26
2.2.3 A consolidação legal: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).....	29
2.3 A diversidade como valor estruturante e o olhar antirracista.....	32
2.3.1 O olhar antirracista na prática.....	38
2. 4 Tensão e retrocesso: os desafios da política inclusiva.....	40
3 LITERATURA INFANTIL: INCLUSAO E DIVERSIDADE.....	42
3.1 Produções acadêmicas sobre literatura infantil, inclusão e diversidade.....	46
3.2 Alguns apontamentos.....	87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

TECENDO HISTÓRIAS

Antes de apresentar a pesquisa que ora desenvolvo, considero fundamental compartilhar brevemente a minha trajetória pessoal e profissional, que fundamentam e atravessam o olhar que me aproxima do tema “As contribuições da literatura infantil para a política de educação inclusiva: um olhar a partir da diversidade”.

Nasci em uma cidade do interior, localizada no estado de Goiás, onde iniciei, aos 19 anos de idade, minha atuação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Desde os primeiros anos de minha carreira, pude vivenciar de forma intensa os desafios e as potencialidades da educação pública em contextos marcados por desigualdades sociais e pela ausência de políticas estruturadas para o atendimento das crianças fora do ambiente escolar.

Minha cidade natal abriga muitas famílias carentes, cujas crianças, após o período escolar, permaneciam pelas ruas, muitas vezes envolvidas em situações que pouco condiziam com uma infância segura e plena de direitos. Fui marcada pelas experiências cotidianas de um território em que predominavam famílias em situação de vulnerabilidade social, e onde muitas crianças, ficavam expostas a situações incompatíveis com uma infância digna e protegida.

Diante dessa realidade, um grupo de pessoas ligadas à Igreja Católica, movido pelo compromisso social e pela fé, reuniu-se com o intuito de transformar aquele cenário. Eu, ainda muito jovem e já profundamente tocada pela causa da infância, me juntei a esse coletivo para juntos, pensarmos e realizarmos ações concretas em prol dessas crianças. Foi nesse contexto que se originou o CEPAMI — Centro de Pastoral do Menor de Itapirapuã, fruto da mobilização de um grupo de pessoas ligadas à Igreja Católica, movidas pela fé e por um profundo compromisso com a justiça social.

Desde sua fundação, a entidade CEPAMI é filantrópica, atua sem fins lucrativos, nasceu com o objetivo de oferecer alternativas concretas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes fora do turno escolar para praticarem esporte, natação, trabalhos artesanais e reforço escolar.

Nessa instituição, atuei por vários anos como professora e depois como coordenadora pedagógica, contribuindo diretamente para as atividades formativas, culturais e sociais ali desenvolvidas. Com o tempo, o CEPAMI estabeleceu parcerias significativas com os governos municipal, estadual e federal, além de manter vínculos com grupos de italianos engajados na defesa dos direitos da infância e juventude, muitos dos quais também ligados aos padres italianos que atuavam em nossa cidade.

Essas conexões ampliaram a atuação do Centro, fortalecendo sua missão educativa e social. Essa vivência comunitária e pedagógica formou as bases da minha concepção de educação como prática transformadora, à luz de uma pedagogia que reconhece e valoriza o sujeito em sua totalidade.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 67), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Essa compreensão tem guiado meu percurso e inspira a pesquisa que aqui se apresenta, comprometida com os princípios de uma educação inclusiva, democrática e humanizadora.

Essa experiência inicial foi determinante para a construção do meu olhar sensível às questões da educação, da infância e da inclusão social. Foi ali, no cotidiano simples e desafiador da sala de aula e nas ações comunitárias, que compreendi o verdadeiro papel social da escola e da educação na vida das pessoas, especialmente das mais vulneráveis.

Partindo desse percurso a presente pesquisa se consolida, como parte de um compromisso ético e profissional com uma educação que seja, de fato, mais justa, inclusiva, antirracista e transformadora. Ao longo da minha trajetória profissional, compreendi que o exercício da docência exige formação constante, abertura para o novo e disposição para rever práticas educacionais. Por isso, participei de diversos cursos voltados à temática da inclusão, os quais me proporcionaram ferramentas importantes para enfrentar os desafios que se impõem no cotidiano educacional.

Esses momentos formativos não apenas ampliaram meus conhecimentos, como também reafirmaram minha convicção de que a inclusão não se restringe à presença física do estudante na escola, mas implica no reconhecimento de sua subjetividade, de sua história e de seus direitos no processo de ensino aprendizagem.

Mais tarde, motivada pelo desejo de aprofundar ainda mais minha atuação e desenvolver uma reflexão crítica sobre minha prática, ingressei na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no campus de Jussara, onde iniciei o curso de Pedagogia. Esse momento representou uma importante virada em minha trajetória, pois me possibilitou acessar novos referenciais teóricos e dialogar com diferentes perspectivas sobre o papel social da escola, a formação docente e os desafios da educação contemporânea.

Posteriormente, mudei para o município de São Luís de Montes Belos (GO), de continuidade à minha formação na área da Psicopedagogia Clínica e Institucional, com o intuito de aprimorar meus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e suas dificuldades. Essa escolha foi impulsionada pela minha convivência com crianças em contextos de vulnerabilidade e pela necessidade de compreender, com maior profundidade, os múltiplos

fatores que influenciam o desenvolvimento educacional, emocional e psíquico da criança e do adolescente.

Essas formações, articuladas à experiência prática acumulada ao longo dos anos, reforçaram em mim a convicção de que a educação inclusiva precisa ser compreendida em sua complexidade, exigindo do educador um olhar atento, ético e comprometido com cada sujeito em sua singularidade. Como destaca Mantoan (2006, p. 42), “o grande desafio da inclusão é provocar mudanças que garantam a todos o direito de estar na escola e de aprender nela, com dignidade e pertencimento”. Essa perspectiva destaca a necessidade de transformação e corrobora com a ideia de que a inclusão representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação.

Ao concluir minha formação inicial, participei de concurso público municipal e fui aprovada, o que me permitiu continuar atuando como professora na rede pública de ensino. Essa conquista consolidou ainda mais meu vínculo com a educação e reafirmou meu compromisso com a escola pública como espaço de transformação social. Ao mesmo tempo, compreendi que a docência exige um processo formativo contínuo, capaz de responder aos novos desafios que emergem no cotidiano social e educacional.

Dessa forma, busquei novos caminhos de aprofundamento teórico e prático, realizando uma especialização em Docência Universitária, com o objetivo de ampliar minha atuação também no campo da formação de professores. Essa experiência me possibilitou refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem sob diferentes perspectivas, incluindo a formação crítica e emancipadora de futuros educadores. Toda essa trajetória, vivida entre comunidades escolares, instituições filantrópicas e espaços de formação acadêmica, tem sustentado a minha defesa de uma educação que reconheça a diversidade como riqueza e que assuma a inclusão como um princípio irrenunciável.

É nesse contexto que se inscreve a pesquisa aqui apresentada, como desdobramento de uma caminhada comprometida com a justiça social e com a valorização da infância em todas as suas expressões. Atualmente, sigo em processo de formação acadêmica no curso de Mestrado em Educação, com a pesquisa *A literatura infantil como ferramenta pedagógica colaborativa para promover a política de inclusão escolar com olhar a partir da diversidade*.

Com base em minha vivência como professora, psicopedagoga e pesquisadora, observo que ainda há lacunas significativas na forma como as escolas trabalham a inclusão por meio de materiais que dialoguem com a diversidade cultural, étnica, social e subjetiva dos indivíduos. Entre as lacunas, está a grande carência de recursos didáticos inclusivos nas escolas regulares da cidade de São Luís de Montes Belos – GO, o que justifica o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse sentido, a literatura infantil, enquanto espaço simbólico de representação, sensibilidade e imaginação, apresenta-se como uma poderosa ferramenta para favorecer o pertencimento e a valorização das diferenças no ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

A articulação entre literatura infantil, inclusão escolar e diversidade constitui hoje um dos pontos mais sensíveis da prática educativa. Ao se inscrever no campo dos estudos educacionais, numa concepção dialógica com outras áreas do conhecimento, esta pesquisa assume um compromisso ético e político com a construção de uma educação efetivamente democrática, que não apenas autorize a presença de sujeitos diversos na escola, mas assegure o direito real à aprendizagem em ambientes que acolhem e valorizam as diferenças humanas. Não se trata, portanto, de uma defesa abstrata da inclusão, mas da afirmação de que o reconhecimento das diferenças é condição para que a escola deixe de reproduzir desigualdades historicamente consolidadas.

Nesse sentido, a problematização do estudo se ancora numa das interrogações que atravessam o cotidiano da escola contemporânea: de que modo a literatura infantil pode ser trabalhada para auxiliar a inclusão escolar a partir da diversidade? Tal questionamento coloca em pauta não apenas o uso pedagógico do texto literário, mas o próprio lugar da literatura na formação de sujeitos capazes de reconhecer a alteridade. A partir dela, o objetivo geral se organiza no sentido de compreender como a literatura infantil contribui para o processo de inclusão escolar com enfoque na diversidade, assumindo que essa contribuição não é automática, mas depende de escolhas teóricas, políticas e pedagógicas.

Os objetivos específicos são: i) mapear a produção acadêmica (teses e dissertações) que articula literatura infantil, inclusão e diversidade no período de 2014 a 2024; ii) analisar o papel da literatura infantil no enfrentamento do eurocentrismo e do racismo estrutural; e iii) analisar a mediação da leitura literária na formação de valores que promovam ativamente a diversidade e a inclusão em contextos escolares, transcendendo a mera inserção física de alunos.

A justificativa do estudo se constrói a partir da constatação de que persiste, no contexto brasileiro, uma distância significativa entre o plano normativo e a realidade das práticas escolares, posto que, apesar da existência de um conjunto de marcos legais reconhecidamente avançados, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a inclusão segue fragilizada quando se observa sua efetivação cotidiana.

No que diz respeito à educação inclusiva, ela é entendida, nesta pesquisa, como resposta ética, política e pedagógica às múltiplas formas de exclusão, perspectiva que implica mudanças na cultura escolar, nas políticas educacionais e nas práticas docentes, no sentido de construir o sentimento de pertencimento e justiça social. Assim, o paradigma da inclusão é

defendido como

ruptura em relação a modelos anteriores de integração e assistencialismo, uma vez que não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, mas demanda a reorganização dos próprios ambientes, pois, conforme Werneck (1997), não basta permitir a entrada, é necessário transformar o espaço para que todos possam participar em condições de igualdade, revendo, portanto, concepções pedagógicas, reorganizando práticas e deslocando a lógica institucional que naturaliza a homogeneização.

Nesse movimento, a literatura infantil é meio de intervenção social e um direito ligado à formação humana. Para além de ser caráter cognitivo e simbólico, ela permite à criança entrar em contato com diversas formas de existência, ampliando horizontes de reconhecimento. Desse modo, o texto literário não apenas narra histórias, mas interfere nos modos de ver e nomear o outro, contribuindo para a construção de representações menos hierarquizadas. Ao assumir esse papel, a literatura deixa de ser entendida como simples recurso didático e passa a ser compreendida como prática social com efeitos sobre a constituição do sujeito.

No escopo da dimensão étnico-racial da diversidade, ela não pode ser dissociada de qualquer proposta de inclusão, uma vez que se reconhece que o Brasil é marcado por uma herança histórica atravessada pelo racismo estrutural, que organiza o acesso a direitos e a distribuição de oportunidades. A escola, como aparelho ideológico do Estado, tem participado ativamente da reprodução dessas desigualdades. Nesse sentido, enfrentar essa lógica significa desestabilizar a naturalização do racismo e reconhecer o pacto da branquitude, acordo silencioso que opera nas estruturas institucionais para a preservação de privilégios raciais e para a resistência a mudanças no espaço escolar.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, instituída pela Lei nº 10.639/2003, representa avanço no combate à lógica monocultural e eurocentrada. Entretanto, sua aplicação continua limitada pela permanência do eurocentrismo na seleção de obras e na organização curricular, contexto em que é preciso uma abordagem antirracista que confronte a identidade branca como norma, recusando sua naturalização, de modo que a inclusão não permaneça restrita a gestos simbólicos vazios de transformação concreta.

Ao focalizar a literatura, o trabalho articula as lutas por reconhecimento e redistribuição, de modo que a inclusão não se reduz ao ato administrativo de matrícula, mas demanda a reconfiguração material e simbólica do espaço escolar, o que implica transformar relações de poder, práticas discursivas e modos de legitimação do conhecimento.

No plano metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com análise documental, para acessar o universo dos significados, motivações, valores e crenças que estruturam a experiência humana. Assim, o estudo de estado do conhecimento foi

realizado a partir de busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “literatura infantil”, “inclusão” e “diversidade”, e recorte temporal entre 2014 e 2024. Inicialmente foram localizadas 29 produções; após a exclusão de trabalhos fora do período e a impossibilidade de acesso a dois títulos, restaram 21 pesquisas para análise.

A reduzida quantidade de trabalhos *stricto sensu* é interpretada como indicativo da permanência de uma assimetria estrutural. A presença de apenas uma tese de doutorado reforça o argumento de que, apesar do reconhecimento político e pedagógico do tema, ele ocupa posição periférica na pós-graduação brasileira. Além disso, o baixo número de pesquisas aponta para um hiato entre o reconhecimento formal do tema e o investimento institucional necessário para consolidá-lo como linha prioritária no campo educacional. Apesar disso, os trabalhos mapeados são utilizados não apenas como dados numéricos, mas como *corpus* de análise qualitativa, na interpretação dos sentidos atribuídos pelos autores a temas como deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista, medicalização e diversidade étnico-racial.

A organização desta dissertação, além desta Introdução, tem no segundo capítulo a análise crítica as políticas públicas de inclusão educacional e a apresentação dos marcos legais que sustentam essas políticas, buscando o confronto entre os discursos oficiais e suas condições de produção. Ao articular a discussão sobre o pacto da branquitude e a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, o capítulo defende que a inclusão é resposta ética e política às formas de exclusão, distinguindo-se claramente dos modelos assistencialistas e integracionistas.

O terceiro capítulo discute a literatura infantil como meio de transformação social e como direito ligado à formação humana. Assim, ela é apresentada como espaço de disputas simbólicas, em que se enfrentam o eurocentrismo e o racismo estrutural. Nesse capítulo, a pesquisa sistemática e a análise das produções acadêmicas são exploradas de forma interpretativa, defendendo que a literatura pode operar na desestabilização do racismo e que a inclusão literária requer a reorganização material e simbólica do livro, superando uma lógica centrada exclusivamente na visualidade, por exemplo.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos do estudo para sustentar que persiste um descompasso entre o ideal normativo e a experiência concreta da inclusão, para defender o papel da literatura infantil como práxis de intervenção nos imaginários sociais, nas condições de acessibilidade e na contribuição para a formação docente orientada por uma pedagogia voltada à alteridade e à autonomia. Ao mesmo tempo, sustenta que a escassez de

pesquisas em nível doutoral revela a fragilidade da consolidação institucional do campo, o que limita a expansão em larga escala de práticas inclusivas mais consistentes.

2 FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE: O ARCABOUÇO ÉTICO- LEGAL

Este capítulo propõe uma análise crítica das políticas públicas de inclusão educacional, estabelecendo a base teórica e legal da necessidade da inclusão. A construção de uma educação verdadeiramente democrática e igualitária exige mais do que o acesso físico à escola, mas o reconhecimento do direito de todos à aprendizagem em espaços ou ambientes que acolham e valorizem as diferenças humanas.

Nesse sentido, aqui são apresentados os principais marcos legais e normativos que balizam as ações e políticas públicas no campo educacional, reconhecendo a educação como um direito humano universal, particularmente a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Além disso, procura-se realizar o batimento dos discursos oficiais, articulando-os com um olhar para o pacto da branquitude e para a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, buscando romper com estruturas históricas de exclusão, uma vez que a educação inclusiva emerge como uma resposta ética, política e pedagógica às múltiplas formas de exclusão e exige mudanças profundas na cultura, nas políticas e nas práticas da escola, promovendo o pertencimento e a justiça social.

2.1 O paradigma da inclusão: do assistencialismo à transformação social

O debate contemporâneo sobre a educação inclusiva impõe uma ruptura conceitual e ideológica com os modelos anteriores, especialmente a integração e as práticas de assistencialismo que marcaram historicamente o atendimento à diversidade na escola. Nesse sentido, a prática efetiva da inclusão, conforme postulado na literatura, representa uma mudança paradigmática que não se limita a rearranjos superficiais, mas se configura como um projeto político, ético e pedagógico voltado à reestruturação da sociedade, dissipando de vez práticas que ainda reverberam no contexto social, como a segregação e o assistencialismo.

Mantoan (2003), referência nas discussões dessa natureza, defende a necessidade de se extirpar a passividade da integração, pois o caminho da transformação da escola no sentido de atender a todos os alunos, sem exceção, requer a mudança de postura, ou seja, a eliminação de estruturas excludentes na escola, o que implica a revisão profunda das concepções pedagógicas, das práticas docentes e da organização institucional, demandando mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas escolares.

Nesses termos, a dimensão política da inclusão, segundo Mantoan (2006), é o que lhe confere caráter de justiça social, de modo que o grande desafio desse processo é provocar mudanças que garantam a todos o direito de estar na escola e de aprender nela, com dignidade e pertencimento, uma vez que combater as desigualdades sociais e promover a equidade transcende a adaptação técnica e se afirma como um compromisso ético.

A autora critica veementemente a manutenção de práticas segregadoras, mesmo quando formalmente nomeadas como cuidado especializado, pois, para ela, “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte” (Mantoan, 2003, p. 28). Modelos assistencialistas limitam o desenvolvimento integral e o direito à convivência democrática e à construção coletiva do conhecimento, posto que a inclusão deve garantir a participação plena e aprendizagem significativa em ambientes regulares.

O paradigma da inclusão pressupõe uma visão ampliada, que a retire da esfera restrita da deficiência e a posicione como um princípio organizador da sociedade, como observa Sasaki (2006), para quem a inclusão é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2006, p. 67).

Em Sasaki (2003), a diversidade é entendida como o princípio de organização social na medida em que a inclusão de marcadores como etnia, raça e gênero se desloca para além do campo da deficiência e se reinscreve no âmbito das estruturas que regulam pertencimentos, acessos e regimes de legitimidade. Nessa configuração, a diferença não se apresenta como adição de características individuais, mas como elemento constitutivo das formas pelas quais se produzem e se estabilizam hierarquias sociais, o que permite tomar as práticas educacionais e institucionais como espaços nos quais se materializam dinâmicas de exclusão de ordem simbólica e material.

Paralelamente, ao caracterizar o processo como contínuo e inacabado (Sasaki, 2003, p. 39), as transformações sociais não são concebidas segundo uma lógica de estágios conclusivos e cumulativos, mas por reposicionamentos sucessivos das práticas, normas e culturas institucionais; conseqüentemente, o funcionamento das políticas públicas passa a ser interpretado como campo atravessado por disputas nas quais se redefinem, de maneira constante, os limites da participação e do reconhecimento. Desse modo, a temporalidade, nesse cenário, não apenas impede a fixação de modelos estáticos, como também reorienta a análise

para os mecanismos concretos por meio dos quais se reorganizam as condições de acesso, permanência e legitimidade nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, a transformação da cultura escolar (Mantoan, 2003) e a adequação dos sistemas sociais (Sasaki, 2003) requerem a modificação concreta do espaço e das atitudes. Para Werneck (1997, p. 27), “incluir não é apenas permitir o acesso, mas transformar os ambientes para que todos possam participar em condições de igualdade”, de modo que o mero acesso físico ou a matrícula do aluno não é suficiente, já que a transformação dos ambientes engloba a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, bem como atitudinais. Desse modo, a escola inclusiva é aquela que se reconfigura para que a diversidade não seja apenas tolerada, mas reconhecida e valorizada como condição humana basilar. Nesse concepção, o ato de incluir é uma ação política e ética, que exige da escola o rompimento com a lógica da homogeneidade para abraçar a pluralidade como fonte de enriquecimento mútuo.

Como visto até aqui, a escolarização deve ser pensada para além de arranjos administrativos ou de adaptações pontuais, quando inscrita no interior de um projeto de reorganização das bases que sustentam as práticas educacionais, conforme Mantoan (2003), Sasaki (2003) e Werneck (1997). Segundo Mantoan (2003), a responsabilização institucional atravessa o deslocamento do foco de soluções individualizadas para a revisão dos currículos, dos tempos escolares, dos espaços e dos regimes de avaliação, ao passo que Sasaki (2003) defende, ao olhar a questão sob a ótica do paradigma social, pontua que a diversidade humana é o princípio organizador das formas de acesso e participação, o que requer a reconfiguração dos sistemas educacionais e das demais estruturas institucionais.

Para Werneck (1997), a inclusão está intimamente relacionada à reflexão das práticas sociais nos diferentes espaços institucionais, visto que a participação em condições de igualdade não se efetiva apenas no plano normativo, mas exige a transformação concreta dos ambientes e das atitudes, processo em que a escolarização é uma construção coletiva, atravessada por disputas históricas que produziram formas recorrentes de exclusão, o que recoloca a escola como espaço no qual as diferenças deixam de ser silenciadas e passam a se inscrever nos modos de organização do trabalho pedagógico (Mantoan, 2003, 2006).

Nessa perspectiva, refletir sobre marcos legais é olhar para as diferentes formas pelas quais os dispositivos normativos procuram formalizar, no plano jurídico, a exigência socialmente construída, e não apenas redefinir conceitualmente esses discursos.

2.2 Marcos legais e diretrizes nacionais e internacionais

O paradigma da educação inclusiva no contexto brasileiro se estrutura a partir de um conjunto de dispositivos ético-políticos e jurídicos que articulam compromissos internacionais e normativas internas, que não operam apenas como referências prescritivas, mas produzem deslocamentos que incidem sobre a organização dos sistemas de ensino, impondo a sua reconfiguração. Dessa maneira, a compreensão dos marcos legais que referenciam o paradigma da inclusão no Brasil e no mundo vai além do exercício descritivo, ao problematizar a distância constitutiva entre o plano normativo e sua inscrição nas práticas escolares.

2.2.1 O marco internacional e a reorganização do olhar sobre a diferença: a Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é o primeiro documento internacional a sistematizar a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais e a estabelecer previsões que passam a orientar, de forma estruturada, as políticas educacionais. Ao afirmar que “toda criança tem direito fundamental à educação” e que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-las por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atendê-las” (Unesco, 1994, p. 1-2), o texto desloca o eixo da adaptação do indivíduo para a responsabilidade institucional.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educacionais especiais (Unesco, 1994) representa o pivô da mudança paradigmática na educação mundial, instituindo o princípio da escola para todos. O documento, embora de orientação política e ética e não de *status* legal direto, influenciou profundamente as legislações nacionais, balizando o conceito de educação inclusiva.

A exigência de transformação institucional prevista na Declaração não só se orienta pela reponsabilidade da escola de transformar suas estruturas, currículo e práticas para receber a diversidade, mas também reitera que essa transformação é importante e necessária para o combate à segregação: “As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos” (Unesco, 1994, p. 3- 4). Nessa direção, a inclusão é significada como prática de enfrentamento da discriminação e como reordenação das formas de convivência no espaço escolar e social.

Segundo Carvalho (2004, p. 35), “Pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores [...] parece-me o mesmo que fazê-lo constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula”,

tendo em vista que o foco deve ser a “remoção de barreiras pedagógicas, sociais e estruturais que dificultam a aprendizagem de qualquer aluno” (Carvalho, 20004 p. 37), o que se alinha à defesa de Salamanca de “acomodar estilos e ritmos diferentes de aprendizagem” (Unesco, 1994, p. 6).

Mantoan reforça que a escola não deve ser um espaço de segregação, uma vez que, de acordo com a autora, “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte” (Mantoan, 2003, p. 28), razão pela qual a inclusão possui um “significado político, porque objetiva combater as desigualdades sociais e promover a equidade” (Mantoan, 2003, p. 58).

Sob essa prisma, a autora defende:

Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p. 25).

Nessa concepção, a diversidade é constitutiva do processo educativo, e não exceção a ser tratada por vias paralelas. Nesse sentido, segundo a autora, embora as práticas pedagógicas se anunciem inclusivas, ainda reproduzem mecanismos de exclusão ao manter currículos adaptados apenas para alguns, avaliações diferenciadas e atividades segregadas.

Ao afirmar que a escola deve atender às diferenças “sem estabelecer regras específicas”, Mantoan (2003, p. 28) critica a racionalidade burocrática que historicamente estruturou a educação especial como um campo separado, regido por normas próprias e por dispositivos técnicos de classificação. O que está em jogo, nesse ponto, não é apenas a prática docente, mas o próprio regime de funcionamento das políticas educacionais, que passaram a organizar alunos por categorias diagnósticas e a produzir trajetórias escolares diferenciadas, o que desloca o debate da esfera exclusivamente pedagógica para a esfera político-institucional, questionando a legitimidade de sistemas paralelos que, sob o discurso do atendimento especializado, acabam por naturalizar a desigualdade como critério de gestão.

Além disso, a pesquisadora coloca em batimento, nesse processo, o ideal de igualdade de acesso e as formas históricas de controle e regulação da diferença no interior da escola. Ao defender que não se planeje “à parte” para determinados alunos, ela toca em um ponto sensível: o modo como o sistema educacional produz fronteiras simbólicas que definem quem pertence plenamente à escola e quem ocupa posições marginais, colocando em “xeque” a lógica

classificatória que transforma a diferença em desvio e a necessidade educacional em exceção administrativa.

A orientação de uma gestão democrática e de um currículo transformador, configurada em marcos legais subsequentes à Declaração, decorre diretamente do princípio de que a escola deve ser acolhedora e inclusiva (Unesco, 1994), o que corrobora o olhar de Freire (1996, p. 68), para quem: “A escola democrática deve ser o lugar da escuta, do diálogo, da problematização da realidade, da construção coletiva do conhecimento e da ação transformadora.”

Para Saviani (2008), é preciso garantir o acesso à cultura à participação, já que o princípio da educação para todos (Salamanca) só se concretiza se houver emancipação, pois “domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses [...]” (Saviani, 2008, p. 45).

Apesar do forte compromisso ético e político da Declaração, Antunes, Arcari e Purificação (2020) alertam que o sucesso da inclusão depende da concretização dos ideais de Salamanca no cotidiano das instituições: “A legislação brasileira sobre inclusão escolar é extensa e progressista, mas sua efetividade depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e compromisso institucional com a diversidade” (Antunes; Arcari; Purificação, 2020, p. 25). Nesse sentido, segundo o estudioso, o documento internacional estabelece a condição ética para a escola (acomodar e combater a discriminação), mas sua realização exige o compromisso prático e recursos.

Mittler (2003, 2005) reconhece a força política da Declaração de Salamanca, mas se recusa a tratá-la como garantia automática de transformação das práticas educacionais, pois, ao examinar o papel das Nações Unidas na consolidação da agenda internacional dos direitos humanos, sustenta que a inscrição da educação inclusiva em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) confere legitimidade ética e política ao projeto de escolarização de todos; entretanto, essa legitimação convive com um descompasso persistente entre os compromissos assumidos pelos Estados e as condições concretas de implementação. Nesse sentido, o autor insiste que a adesão formal aos marcos internacionais não se converte, de modo necessário, em investimentos sistemáticos em infraestrutura, formação docente e reorganização institucional capazes de alterar o cotidiano das escolas.

O autor rebate a redução da inclusão a um problema técnico-pedagógico e a formula como compromisso ético que implica reestruturação ampla dos sistemas escolares. Ao deslocar o debate para o plano das condições institucionais – currículo, avaliação, organização do trabalho docente e dispositivos de apoio especializado –, Mittler (2003) não nega o alcance

normativo de Salamanca, mas questiona o risco de que seus princípios permaneçam no plano declaratório quando não acompanhados de políticas públicas sustentadas. Assim, nessa perspectiva, a Declaração funciona como parâmetro de orientação, mas sua eficácia depende da densidade material das políticas que a sustentam.

Em direção distinta, embora convergente criticamente, Arroyo (2011) trata o tema a partir de uma leitura sociopolítica das desigualdades educacionais, pois, embora não se concentre exclusivamente na Declaração de Salamanca, sua análise problematiza o modo como as políticas inclusivas tendem a operar sobre populações historicamente excluídas sem confrontar as estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade.

Segundo o autor, a formulação de políticas educacionais frequentemente se organiza a partir de uma gramática abstrata da igualdade, que desconsidera os marcadores materiais de classe, poder e reconhecimento social. Desse modo, o problema não se limita à ausência de recursos, mas se inscreve em uma lógica mais profunda de invisibilização simbólica de determinados grupos, cuja existência não é plenamente reconhecida como parte legítima do espaço público.

Nesse sentido, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, ainda que politicamente progressistas, podem ser neutralizados quando deslocados das lutas sociais concretas que sustentam os processos de reconhecimento. Enquanto Mittler (2003, 2005) enfatiza a distância entre o marco normativo e sua tradução em dispositivos institucionais efetivos, Arroyo (2011) desloca o foco para a dimensão política das disputas por reconhecimento, indicando que a eficácia de tais documentos depende menos de sua formulação e mais de sua inscrição em processos coletivos de transformação social.

Nesses termos, a Declaração de Salamanca se inscreve, simultaneamente, ora como horizonte regulador, ora como campo de tensões, já que seu potencial transformador se vê condicionado tanto pela capacidade dos Estados de reorganizarem seus sistemas quanto pela força dos movimentos sociais em inscrever novos sujeitos no espaço do direito.

2.2.2 O alicerce nacional: LDB e o direito à participação política

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece o direito à educação como preparo para o exercício da cidadania, de modo que a educação tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

No artigo 3º, inciso I, da LDB, assegura-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), o que pressupõe que essa “igualdade de condições” deve se traduzir em equidade, e, conseqüentemente, em ações afirmativas e flexibilização, para que o sistema de ensino se adapte à diversidade e cumpra o seu papel de alicerce legal para a transformação social.

Nesse sentido, a equidade deve se materializar na estrutura curricular da educação básica, que necessita ser complementada por uma “parte diversificada” determinada pelas “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 2017). Além disso, o processo educacional deve “respeitar os valores culturais, artísticos e históricos, garantindo a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990), princípio reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Embora a LDB/1996 tenha representado, no plano formal, um avanço inegável ao juridicamente reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, sua efetividade transformadora encontra barreiras estruturais que a comprometem. Como apontam Flores (2017), apesar de vinte anos da lei, a concretização desse direito ainda revela defasagens de acesso, desigualdades regionais e insuficiência de oferta. Para Castro, Sá e Camargo (2017), a persistente distância entre o que normativa e o que se verifica na prática reflete no quadro: grande parcela de crianças permanece fora da escola, o que revela a fragilidade institucional e as limitações políticas e econômicas no cumprimento da lei.

De fato, essa fragilidade é agravada quando se pensa a questão da inclusão, visto que, embora ela preveja a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996), ao mesmo tempo, autoriza a criação de “classes, escolas ou serviços especializados” sempre que “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (§ 2º), abrindo espaço para a segregação (Brasil, 1996).

Além disso, a lei garante “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996), como prevê, no artigo 59: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para educandos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, “professores com especialização adequada [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, e “educação especial para o trabalho [...] visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (Brasil, 1996).

No entanto, se por um lado tais dispositivos são louváveis no discurso, por outro lado abrem uma margem à exclusão concreta quando a “integração” é tida como “inviável” por determinados sistemas de ensino, comprometendo a universalidade e a inclusão sem distinção.

Nesse cenário, é preciso considerar, ainda, que a LDB não existe num vácuo histórico, uma vez que é atravessada por uma racionalidade neoliberal, segundo a qual a educação se subordina aos interesses das classes dominantes, funcionando como instrumento destinado a garantir o poder dos grupos econômicos sobre os menos favorecidos, “reproduzindo a velha estigma da relação explorador/explorado que assumiu a roupagem neoliberal ao fim do século XX” (Santos, 2020, p. 36).

Nesse sentido, o texto legal incorpora formalmente o conteúdo ideológico neoliberal e, em vez de considerar a educação como prática emancipatória, orienta-a para a “reestruturação produtiva” (Santos, 2020, p. 34), legitimando a primazia do mercado e instrumentalizando a educação para o atendimento das necessidades do capital.

Nesse contexto, a promessa de formação cidadã, prevista no Art. 2º da LDB, sofre severo esvaziamento prático, já que, embora essa legislação proponha a educação como processo de desenvolvimento integral, o dualismo estrutural — marcada desigualdade social — mina a universalização desse direito, privilegiando a parte da população alinhada aos interesses do mercado, aspecto já observado, por exemplo, nas práticas educacionais derivadas da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), em que “apesar da Lei expressar a inclusão de toda a população, na prática o que se observou foi a exclusão das classes menos favorecidas” (Freitag, 2005, p. 84), padrão de exclusão que não se dissipou com a LDB/1996, mas se reconfigurou: a subordinação da educação à “máquina produtiva em expansão do sistema do capital” continua a gerar e a difundir “um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2005, p. 35), comprometendo o direito à autonomia, à crítica social e à emancipação real.

Apesar de pressupor um arcabouço normativo ideal para a formação cidadã e para a promoção da equidade e da inclusão, na prática, a LDB se revela impotente no enfrentamento das desigualdades estruturais. A conjugação de sua subordinação aos interesses do capital, sua exclusão de vastos segmentos populares e sua implementação deficitária em relação à inclusão institucional constitui mecanismo que valida o “dualismo já existente” (Frigotto, 2010, p. 172), não para superá-lo, mas para perpetuá-lo de modo institucional e historicamente estrutural.

O princípio da “gestão democrática do ensino público” (Brasil, 1996) é um pilar político da inclusão, em que a LDB, em seu artigo 14, exige a participação efetiva de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico.

Para Freire (1996, p. 68), “A escola democrática deve ser o lugar da escuta, do diálogo, da problematização da realidade, da construção coletiva do conhecimento e da ação transformadora”. O diálogo, segundo o estudioso, é a instância que, numa gestão democrática, evita a reprodução da exclusão, pois uma escola que “não escuta, que não compartilha poder, que não se abre a diversidade de experiências e saberes, está fadada a reprodução da exclusão” (Freire, 1996, p. 68).

A participação democrática está diretamente ligada à finalidade da educação como preparo para a cidadania (LDB). Saviani (2008, p. 41), sob a ótica do domínio cultural na sua relação com a participação política, defende que o domínio da cultura constitui “instrumento indispensável para a participação política das massas”. Assim, a inclusão, para ser plena, deve garantir que os estudantes dominem os conteúdos culturais para que possam “fazer valer os seus interesses” na vida política. A gestão democrática, ao exigir a escuta e a participação organizada, como afirma Saviani (2007, p. 83), garante o “controle social do processo educativo por parte da sociedade”.

2.2.3 A consolidação legal: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015) consolida o direito à educação inclusiva ao assegurar a garantia de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). Tal formulação inscreve a inclusão não como medida excepcional, mas como princípio estruturante da educação nacional, deslocando a deficiência de uma condição individual para uma questão de responsabilidade institucional e estatal. Em seu artigo 28, essa diretriz é reforçada ao se estabelecer o dever do poder público de assegurar “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (Brasil, 2015), em que o direito à educação inclusiva ultrapassa o mero ingresso na escola e exige a criação de condições materiais, simbólicas e pedagógicas que sustentem a permanência qualificada do aluno no espaço escolar. Nesse sentido, a efetivação desse direito pressupõe a eliminação de barreiras e a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como modalidade complementar e não substitutiva da escolarização comum, destinada a “eliminar barreiras para a plena participação e aprendizagem” (Brasil, 2015), em que a dificuldade deixa de ser atribuída ao sujeito e passa a ser compreendida como produto das condições de oferta do ensino, das arquiteturas escolares, das práticas pedagógicas e das atitudes institucionais.

Ainda, no artigo 28, uma série de outras garantias são abordadas:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para garantir ao estudante com deficiência o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de programas de formação inicial e continuada de professores para atuação em educação inclusiva;

V – avaliação da aprendizagem, considerando as especificidades dos estudantes com deficiência;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, organização de recursos e serviços de acessibilidade e disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de

professores;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência nos cursos de nível superior e técnico;

XV – oferta de ensino de Libras, Braille e recursos de tecnologia assistiva;

XVI – acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades de todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas;

§ 1º As instituições privadas de ensino deverão observar as disposições deste artigo, sem cobrança de valores adicionais (Brasil, 2015).

Para garantir o preceito da inclusão, a própria LBI detalha, em seus incisos, a amplitude dessa obrigação do Estado ao prever a oferta de serviços de acessibilidade, o uso de tecnologias assistivas, a institucionalização de adaptações razoáveis, a elaboração de planos de atendimento

individualizados, a formação inicial e continuada de professores, a disponibilização de intérpretes de Libras e profissionais de apoio, bem como a garantia de participação das famílias e dos próprios estudantes com deficiência nos espaços decisórios da escola.

Entretanto, o caráter progressista da norma convive com uma expressiva fragilidade no seu processo de materialização, como, por exemplo, a previsão legal do AEE, que, embora robusta no plano normativo, reverbera na ausência de infraestrutura adequada, na insuficiência de recursos materiais e na precarização dos processos de formação continuada dos profissionais da educação.

Segundo Rocha (2020), muitos sistemas públicos escolares não disponibilizam salas ou profissionais capacitados, o que compromete a institucionalização do AEE como exige a LBI. Um levantamento recente sobre *Policy Brief* (Pensi Social, 2025) constatou que quase metade dos alunos que têm direito ao AEE estão matriculados em escolas que não oferecem esse atendimento, o que sinaliza um descompasso estrutural entre o mandato legal e a realidade escolar.

Antunes, Arcari e Purificação (2020) discutem a distância entre a letra da lei e a realidade escolar ao destacar que a legislação brasileira é extensa e avançada, mas sua efetividade depende de uma articulação concreta entre políticas públicas, financiamento, formação docente e compromisso institucional com a diversidade, o que volta o olhar para os mecanismos sociais que impedem a plena execução legal e normativa, em detrimento do mera celebração do marco legal.

Para Mantoan (2003), os modelos de inclusão baseados exclusivamente em normativas acabam mais focados na integração do que na inclusão, visto que, enquanto a integração se limita à inserção física do estudante no espaço escolar, sem transformação efetiva do ambiente ou das práticas pedagógicas, a inclusão exige que a própria escola se reorganize para que a diversidade seja reconhecida e valorizada como princípio estruturante, o que implica dizer que integrar não é o mesmo que incluir, conforme aponta a pesquisadora, considerando que a efetivação da inclusão depende de transformações pedagógicas, estruturais e culturais que transcendam a formalidade legal, garantindo que a diferença seja parte constitutiva do projeto educacional..

Aguiar e Carvalho (2019), ao analisarem a LBI à luz dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade material, reconhecem o avanço histórico dessa legislação no tocante à educação como direito fundamental da pessoa com deficiência; entretanto, os autores ressaltam que esse direito permanece fragilizado quando não há a tradução institucional das garantias legais em práticas pedagógicas concretas. Para eles, a força

simbólica da LBI é inegável, mas sua eficácia jurídica e social depende da capacidade do Estado e das redes de ensino de produzirem condições objetivas de acessibilidade, formação de profissionais e adaptação curricular, para que a inclusão seja de fato entendida como uma política que requer governança, financiamento e monitoramento contínuo, e não apenas como uma declaração normativa

Sob essa perspectiva, a fragilidade da LBI não reside na ausência de garantias formais, mas na insuficiência dos mecanismos de implementação e fiscalização, pois, apesar de o Art. 28 determinar a eliminação de barreiras, a institucionalização do AEE, a formação de professores para práticas inclusivas e a disponibilização de profissionais de apoio, tais dispositivos permanecem, em muitos contextos, como prescrições de difícil operacionalização. Desse modo, a exigência legal de um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015) contrasta com a realidade de escolas que ainda tratam o AEE como prática periférica ou terceirizada, desvinculada do trabalho pedagógico cotidiano. Do mesmo modo, a previsão de “práticas pedagógicas inclusivas” (Brasil, 2015) na formação docente esbarra em currículos fragmentados e na ausência de políticas sistemáticas de formação continuada.

Esse cenário coloca em batimento o entendimento sobre a inclusão, a qual é atravessada por tensões que, de um lado, revelam um arcabouço normativo sofisticado, que reconhece a complexidade do fenômeno e detalha obrigações estatais; de outro, um campo de práticas marcado por precariedades materiais, resistências simbólicas e desigualdades institucionais, reforçando, dessa maneira, na prática, se ancora ou esbarra na incapacidade histórica do Estado brasileiro de assegurar condições equitativas de implementação das políticas educacionais.

Desse modo, assegurar os direitos previstos pela LBI compreende a construção de uma práxis educativa que supere a lógica da formalidade jurídica, instaurando processos pedagógicos que assumam a diferença como princípio organizador do ensino, de modo que a inclusão deixe de ser vista como concessão ou adaptação pontual e passe a ser concebida como eixo estruturante da escola democrática.

2.3 A diversidade como valor estruturante e o olhar antirracista

A diversidade não é uma característica a ser tolerada ou gerida, mas um princípio que traz à tona tensões e contradições do próprio sistema educativo, impondo a necessidade de reorganização de currículos, práticas pedagógicas e relações institucionais, para que a escola se

construa espaço real e concreto de efetivação de direitos e de questionamento das desigualdades históricas.

O reconhecimento das múltiplas dimensões da diferença – sejam elas físicas, cognitivas, culturais, étnico-raciais ou sociais – perpassa o processo de inclusão no transcender da esfera normativa para que se estabeleça como um compromisso com a transformação da cultura escolar. A LDB (Lei nº 9.394/1996), ao prever a formação para o exercício da cidadania e assegurar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), formaliza a base legal para a equidade. Entretanto, a mera garantia de acesso físico aos espaços educacionais, sem o enfrentamento das estruturas que perpetuam a exclusão, resulta na ineficácia da lei, fazendo com que esta não saia “definitivamente do papel” (Silva, 2022, p. 33).

Pensando a herança brasileira no que diz respeito à diversidade e seus múltiplos efeitos no solo nacional, particularmente quando se olha a formação do território, as raízes das práticas sociais de exclusão no espaço escolar apresentam traços que requerem a compreensão desse percurso e seus efeitos até os dias atuais na reverberação deles no chão da escola e em outras esferas institucionais, em especial o racismo, forma histórica e estrutural de discriminação.

Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo no Brasil não pode ser compreendido fora do contexto histórico de quase quatro séculos de escravização da população negra e da posterior institucionalização de desigualdades raciais ao longo do processo de formação do Estado nacional. Embora o país tenha abolido formalmente a escravidão em 1888, a ausência de políticas públicas de integração social, educacional e econômica dos negros libertos produziu uma dinâmica de exclusão estrutural que se mantém, sob diferentes formas, até o presente. O racismo, nesse sentido, não se manifesta apenas em práticas individuais de discriminação, mas como elemento estruturante das relações sociais, das oportunidades e do acesso a direitos.

Durante grande parte do século XX, prevaleceu no discurso oficial a ideia de uma “democracia racial”, segundo a qual a miscigenação teria eliminado conflitos raciais no país, porém, essa narrativa contribuiu para a invisibilização das violências simbólicas e materiais sofridas pela população negra, retardando a consolidação de instrumentos legais mais eficazes de combate ao racismo. Apenas com a redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o tema passou a ser reconhecido de forma mais contundente como uma questão de direitos fundamentais, inserindo a discriminação racial no campo dos crimes imprescritíveis e inafiançáveis.

A partir desse marco constitucional, o Estado brasileiro passou a desenvolver um conjunto progressivo de leis e políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo, à

promoção da igualdade material e ao reconhecimento das especificidades históricas da

população negra, incluindo tanto a criminalização de condutas discriminatórias quanto a adoção de medidas afirmativas nos campos da educação, da cultura, do trabalho e do sistema de justiça. As legislações aprovadas ao longo das últimas décadas refletem, assim, uma mudança no entendimento institucional do racismo: de um problema individual ou moral para a sua caracterização como uma questão estrutural, que exige respostas jurídicas e políticas articuladas.

Nesse cenário, as normas específicas sobre racismo e discriminação racial passam a ocupar lugar no ordenamento jurídico brasileiro, não apenas como instrumentos punitivos, mas como mecanismos de transformação social, como forma de expressar o reconhecimento da dívida histórica com a população negra e afirmar o compromisso estatal com a promoção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária. É a partir desse contexto que se inserem as legislações antirracistas.

A Lei nº 7.716/1989 – conhecida como Lei Caó – estabelece que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor” (Brasil, 1989) e tipifica condutas de discriminação em esferas da vida social: por exemplo, o art. 3º dispõe que é crime “impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta [...]” (Brasil, 1989). No contexto escolar, essa disposição revela o caráter estrutural do racismo: historicamente, não se trata apenas de ofensas verbais, mas também de obstáculos concretos ao ingresso de pessoas negras em instituições públicas – cenário que torna a inclusão escolar uma demanda jurídica e não apenas moral. Ainda na mesma lei, o art. 4º preceitua que é punível “negar ou obstar emprego em empresa privada” (Brasil, 1989), demonstrando que o Estado reconhece a discriminação racial como crime grave, estendendo a responsabilização penal a ambientes cotidianos, inclusive aqueles relacionados à trajetória escolar futura, uma vez que a desigualdade no acesso ao emprego é parte da reprodução social da exclusão.

No entanto, a pura criminalização não bastaria para transformar a escola em agente de equidade se não houver políticas afirmativas e uma mudança discursiva sobre o que é “inclusão”. É aí que o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) assume esse papel, no sentido de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades [...] e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). No parágrafo único desse mesmo artigo, a “discriminação racial ou étnico-racial” é “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir [...] direitos humanos e liberdades fundamentais [...] nos campos [...] educacional [...]” (Brasil, 2010), legitimando legalmente que a escola

não apenas receba estudantes negros, mas que reformule seu currículo, suas práticas pedagógicas e seus mecanismos avaliativos, para romper com padrões racializados de exclusão simbólica.

A transformação educacional imposta pelo paradigma da inclusão avança nas políticas públicas, particularmente no dever legal de se revisar o currículo. É nesse processo que figura a Lei nº 10.639/2003, que impôs a obrigatoriedade, nos currículos escolares, da história e cultura africana e afro-brasileira como parte de seus componentes, deslocando a escola da lógica monocultural para uma lógica plural, na qual a trajetória dos povos africanos e da população negra no Brasil deixa de ser invisível.

A implementação dessa lei exige uma “construção alternativa da história do mundo, e não só da África” (Gomes, 2008, p. 510), rompendo com a visão eurocentrada que ainda prevalece nos materiais didáticos e nas narrativas escolares.

Além disso, a Lei nº 14.532/2023 reforça o caráter ativo da escola no combate ao racismo simbólico, ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, ao modificar a Lei 7.716 para incluir um novo artigo, o “Art. 2º-A. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa” (Brasil, 2023), mudança cujos efeitos no ambiente escolar é importante, uma vez que muitas agressões raciais se manifestam justamente no convívio entre alunos, professores, ou mesmo nas piadas ou comentários considerados “inofensivos”.

Já a Lei nº 12.519/2011, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, estabelece uma dimensão simbólica e pedagógica representativa: ao fixar, no calendário oficial, a data de 20 de novembro – dia da morte de Zumbi dos Palmares –, ela legitima a inserção da memória da resistência negra no espaço institucional da escola, conferindo ao currículo não apenas conteúdo, mas também sentido moral e histórico para a luta antirracista, fortalecendo a narrativa curricular em que a escola é lugar de formação da consciência racial, de reconhecimento da injustiça histórica e de promoção de uma justiça simbólica por meio da educação.

O conjunto dessas leis traz em seu escopo o paradigma da inclusão e da retratação da dívida histórica com negro no Brasil, ao mesmo tempo que prevê a criminalização expressa do racismo (Lei nº 7.716/1989), a promoção ativa da igualdade (Estatuto da Igualdade Racial), a responsabilização mais severa para injúrias raciais (Lei nº 14.532/2023) e a valorização simbólica da memória negra (Lei nº 12.519/2011). Entretanto, os efeitos práticos dessas políticas precisam ser considerados no chão da escola enquanto espaço de reparação social, de disputa simbólica e de construção de pertencimento, onde a inclusão congela-se não apenas no

espaço físico, mas no reconhecimento dos saberes, das identidades e das vozes negras como parte constitutiva da sociedade brasileira.

A abordagem ética e política da inclusão, defendida por Mantoan, por exemplo, defende que ela “objetiva combater as desigualdades sociais e promover a equidade” (Mantoan, 2003, p. 58). Nesse sentido, o olhar antirracista se torna inseparável da proposta inclusiva, porquanto é impossível discutir a valorização das identidades sem desvelar e confrontar os mecanismos de poder que historicamente marginalizaram grupos raciais e sociais, uma vez que o racismo, como ideologia de dominação, manifesta-se em práticas discriminatórias que precisam ser “combatido no Espaço escolar para que se possa construir uma sociedade mais justa e igualitária” (Munanga, 2003, p. 12).

A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo passa, pela desestabilização do racismo estrutural que opera no cotidiano escolar, o que significa reconhecer o pacto da branquitude, aliança silenciosa que atua nos bastidores das instituições para manter privilégios raciais.

Nos estudos de Bento (2022, p. 25), “A branquitude é um lugar de privilégios que se mantém invisível para os brancos, mas é constantemente percebido pelos negros” . Consequentemente, essa invisibilidade estrutural, ao naturalizar a desigualdade e a resistência à mudança, compromete profundamente a construção de uma escola democrática, principalmente quando a escola ainda é, de certa forma, responsável pela reprodução desse sistema, já que “A escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e, como tal, tem desempenhado um papel central na reprodução do racismo” (Carneiro, 2005, p. 119).

O racismo institucional manifesta-se não somente em atos explícitos de discriminação, mas na negação simbólica das identidades negras e indígenas. Gonzalez (2020, p. 30) pontua que preconceito opera em duas vertentes: o “preconceito de marca, que se refere a cor da pele, e o preconceito de origem, ligado à cultura e à linguagem”, o que atesta que o sistema educacional reforça hierarquias raciais ao desvalorizar a linguagem popular e as práticas culturais negras. O preconceito de origem, por exemplo, atua quando a oralidade africana é desvalorizada frente à “norma culta eurocentrada”, levando o estudante negro a sentir que o pertencimento à escola exige “a negação da própria identidade”.

Nesse cenário, a inclusão escolar permanece frequentemente formal e inefetiva: longe de ser um fenômeno acidental, a manutenção da hierarquia racial é sustentada por uma “aliança” tácita entre brancos que protege privilégios e assegura a naturalização da sua posição, como destaca Bento (2002, p. 114), ao descrever o acordo tácito entre iguais – “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais”, de modo que a presença de alunos negros não implica,

por si só, numa mudança da ordem simbólica que define o que é considerado saber legítimo, autoridade pedagógica e norma disciplinar: a inclusão torna-se, assim, paradoxal quando a escola reproduz uma branquitude invisibilizada que regula expectativas, avaliações e trajetórias de sucesso.

Para Bento (2022), o espaço escolar endossa a ideologia meritocrática, que opera para encobrir pactos e preservar privilégios: “É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas [...]” (p. 18), escreve quem sistematiza a tese, usando a metáfora justamente para afirmar que o pacto é tácito – não precisa de conspiração formal para operar. E é nesse sentido que a articulação entre silêncio e legitimação normativa corrobora por que políticas de inclusão pensadas apenas como medidas de acesso tornam-se insuficientes: quando o conjunto dos saberes e das rotinas escolares continua a pressupor a branquitude como padrão, o efeito real sobre o pertencimento e a aprendizagem de alunos racializados é limitado.

Gomes e Soares (2024, p. 150) pontuam que é preciso “negar a branquitude como norma”, isto é, romper com a universalização do sujeito branco presente nos currículos, na seleção de obras literárias, nas representações históricas e nos critérios avaliativos, para que de fato as escolas possam transformar presença em reconhecimento, e reconhecimento em igualdade efetiva, já que, sem a desnaturalização da branquitude, a inclusão permanece performativa, circunscrita ao visível e incapaz de tocar as bases epistemológicas e afetivas da instituição.

A importância dessa ruptura epistemológica é reforçada por quem problematiza a reprodução institucional: ao caracterizar a branquitude como local de privilégio historicamente constituído, a escola, enquanto lugar de formação de memórias, valores e expectativas, é um espaço privilegiado de reprodução do pacto. Por isso, além de ações afirmativas e de conteúdos obrigatórios, como o ensino da história e cultura afro-brasileira, é também preciso a existência de uma pedagogia que interpele a identidade branca e as práticas cotidianas de sala de aula, a fim de garantir que a inclusão se construa como um lugar de alteração das condições de produção do sentido escolar e não apenas como correção de déficits de presença.

Nesse sentido, enfrentar o pacto da branquitude na escola requer medidas múltiplas e articuladas, como: formação docente que problematize a própria branquitude (não apenas “ensine sobre racismo”), monitoramento e racialização de dados escolares para visibilizar desigualdades, revisão curricular que coloque vozes e epistemologias negras em posição de pauta no espaço escolar, e regimes institucionais de responsabilização que não naturalizem microviolências raciais, tarefa que não é somente técnica, mas também política e subjetiva, pois coloca em “xeque” a invisibilidade da branquitude, deslocando-a para o lugar de objeto de

interrogatório público, a fim de que o paradigma da “inclusão” não permaneça um dispositivo frágil na sua relação com o pacto, que, por sua própria lógica, se sustenta no silêncio e na omissão (Bento, 2022; Gomes; Soares, 2024).

Diante do exposto, reforça-se que o paradigma da inclusão não se realiza por meio de arranjos meramente procedimentais; sua materialização depende de uma transformação epistemológica que obrigue as instituições escolares a retirar a branquitude do lugar de norma, para que a inclusão não seja reduzida à presença física e a políticas formais, sem alterar os mecanismos de reprodução simbólica e material que o pacto da branquitude protege.

2.3.1 O olhar antirracista na prática

A adoção da diversidade reflete não só uma profunda transformação na prática pedagógica, mas também reverbera na formação de educadores, e, no caso desta última, para ter seus pilares nos questionamentos de uma formação antirracista e inclusiva, isso significa que ela não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou a uma “adaptação a demandas superficiais e imediatas” (Souza; Silvestre, 2024, p. 4), como apontado ao longo deste estudo. Pelo contrário, deve estar articulada ao domínio teórico, à sensibilidade ética e ao compromisso político com os interesses das classes populares (Saviani, 2003).

Desse modo, uma formação contínua sob essa ótica deve ser “concebida como um processo que articula teoria e prática” (Saviani, 2012, p. 145), de modo que os educadores sejam capazes de atuar na “urgência” e decidir na “incerteza” (Perrenoud, 2001, p. 95), transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e liberdade, o que vai ao encontro das reflexões de Freire (1996, p. 68), para quem “A escola democrática deve ser o lugar da escuta, do diálogo, da problematização da realidade, da construção coletiva do conhecimento e da ação transformadora”; caso contrário, corre-se o risco de negar a humanidade do outro, comprometendo o processo de inclusão.

Na prática, o olhar antirracista requer que os “planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças contribuições mútuas” (Mantoan, 2003, p. 14). Além disso, incluir não é apenas garantir o acesso, mas transformar os ambientes para que “todos possam participar em condições de igualdade” (Werneck, 1997, p. 27). A inclusão, nesse sentido, demanda a construção de ambientes que reconheçam e enfrentem as barreiras não apenas arquitetônicas, mas simbólicas, curriculares e relacionais, que são “profundamente excludentes”, tendo em

vista que a diversidade desafia a escola a se reinventar como espaço de justiça educacional, onde “as diferenças não são escondidas, mas destacadas” (Mantoan, 2003, p. 32).

Quando a escola se alinha a esses princípios, o olhar antirracista no contexto da educação básica deixa de ser uma abordagem temática isolada e se consolida como a estrutura ética e epistemológica a guiar a formação cidadã, garantindo que o direito à educação, previsto na LDB, se traduza em equidade e emancipação para todos os sujeitos, sem exceção, em que a inclusão é vista como um ato de resistência que se recusa a aceitar a segregação e a invisibilidade como destino.

Além disso, o trabalho com a diversidade, no contexto educacional, deve promover a ruptura com as estruturas coloniais que ainda permeiam a educação, a fim de se estabelecer como uma prática decolonial.

Nesse sentido, a persistência de modelos pedagógicos e curriculares que privilegiam o conhecimento ocidental traduz o que Santos (2009) denomina monocultura do saber, sob a qual a escola moderna foi construída de que “o único saber rigoroso é o saber científico, desqualificando todos os outros saberes considerados leigos, populares, intuitivos” (Santos, 2009, p. 134), impedindo, desse modo, o reconhecimento da diversidade epistemológica e comprometendo a construção de alternativas educativas contextualizadas e democráticas.

Para Santos (2009, p. 134), é preciso valorizar os “saberes indígenas, afrodescendentes, populares e feministas, como parte de um projeto educativo emancipatório”, visto que, quando a escola privilegia somente o saber científico, ela deslegitima experiências e cosmovisões profundamente enraizadas nas comunidades, impedindo que a diversidade se manifeste como potência.

A inclusão, cuja consequência, entre outras, é a desconstrução do racismo e do preconceito, compreende não apenas a adaptação de um estudante à escola, mas um processo pelo qual

os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos — com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sassaki, 2006, p. 67).

Dito de outro modo, a fragilidade da inclusão aparece quando as políticas educacionais se alinham acriticamente a modelos internacionais que impõem uma lógica gerencialista e padronizada, reduzindo a qualidade educacional a “indicadores quantitativos” (Mello, 2020, p. 1-25), inviabilizando, dessa forma, as “especificidades culturais, sociais e históricas” do Brasil,

e comprometendo a autonomia pedagógica necessária para que a escola se transforme em um espaço inclusivo. Um exemplo disso é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, ao definir critérios de avaliação, pode reforçar o eurocentrismo e invisibilizar “produções literárias afro-brasileiras, indígenas e populares” (Albuquerque; Ferreira, 2019, p. 1037).

2. 4 Tensão e retrocesso: os desafios da política inclusiva

O arcabouço da política de educação inclusiva no Brasil, embora ancorado em preceitos constitucionais e normativos que clamam pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), na prática se vê atravessado pela tensão e pela contradição, uma vez que a distância entre o ideal legal e a realidade das práticas pedagógicas e da gestão pública pavimentam o caminho para a emergência de discursos e ações regressivas que ameaçam dismantelar as conquistas éticas e sociais duramente negociadas ao longo das últimas décadas. Nesses termos, a política inclusiva brasileira, apesar de ser considerada uma das legislações mais avançadas do mundo, seu êxito, contudo, é constantemente frustrado pela inoperância estrutural e pela resistência institucional à mudança.

Esse cenário se ancora e se reforça na tensão entre o conceito de inclusão plena e as persistentes práticas de integração ou, ainda pior, de segregação. Como dito anteriormente, a inclusão plena exige a transformação radical do ambiente escolar, tornando-o adequado para toda a diversidade humana, sem exceção, posto que incluir significa que “as diferenças não são escondidas, mas destacadas” (Mantoan, 2003, p. 32), de modo que haja, na escola, a flexibilização e a redefinição curricular, na medida em que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças contribuições mútuas” (Mantoan, 2003, p. 14).

Outro impacto que opera no impedimento da inclusão na escola é a lógica gerencialista presente no processo educacional, de modo que, embora exista um disposto formal para garantir esse direito, sua concretização é constantemente sabotada pela falta de investimento, pela formação inadequada, etc., pois a LDB (Lei nº 9.394/1996), ao se alinhar aos preceitos neoliberais, acabou se tornando um “instrumento para garantir o poder das classes dominantes brasileiras e dos grupos que regiam o mercado sobre os menos favorecidos” (Santos, 2020). Desse modo, a promessa de equidade é esvaziada, e a educação passa a servir à função ideológica de gerar e transmitir “um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”

(Mészáros, 2005, p. 35), reproduzindo, em vez de transformar, as desigualdades sociais e educacionais.

A inoperância do sistema legal, que permite que as legislações não saiam do papel (Silva, 2022), cria o vácuo político necessário para que as forças contrárias à inclusão plena articulem propostas de retrocesso.

É nesse contexto de tensão e ineficácia prática que se inscreve o Decreto nº 10.502/2020, que, ao propor uma nova Política Nacional de Educação Especial, acabou por traduzir um flagrante retrocesso à segregação, pois, ao legitimar a matrícula de estudantes com deficiência em classes especializadas e escolas separadas, sob o argumento falacioso da escolha da família e da adequação, tal medida representou e representa uma afronta direta ao ideal de uma sociedade inclusiva, retirando a responsabilidade da escola comum de se transformar, reintroduzindo o modelo da “instituição especial” como alternativa legítima. Mantoan (2003) já havia advertido que a criação de classes especializadas é um dos maiores obstáculos à inclusão, pois o sistema dual de ensino, ao segregar, nega a própria essência da diversidade. Nessa perspectiva, a inclusão não é uma questão de escolha entre ambientes, mas um direito inalienável de permanecer e aprender no ambiente comum, que deve ser provido de todos os recursos necessários, inclusive o AEE.

O discurso do retrocesso, baseado na suposta dificuldade da escola comum em lidar com a diversidade, revela a persistência do modelo assistencialista e integracionista, que coloca a deficiência como um problema individual e não como uma falha sistêmica.

Diante desse contexto, o verdadeiro desafio da política inclusiva não reside na capacidade dos alunos, mas na falta de compromisso institucional com as transformações exigidas, o que permite afirmar que o Decreto 10.502/2020 não foi um incidente isolado, mas a expressão política da fragilidade de um sistema que, embora ostente um avançado arcabouço normativo, sucumbe à pressão por padronização e funcionalidade.

A luta contra esse tipo de retrocesso é, fundamentalmente, a defesa da coerência ética do projeto de educação para a cidadania, que reconhece que a segregação jamais pode ser um caminho para a equidade, o que requer que o Estado abandone a perspectiva que trata o direito como precário e reafirme a inclusão como um imperativo inegociável de um projeto político mais amplo, voltado à valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões.

3 LITERATURA INFANTIL: INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A literatura infantil, há muito tempo, ultrapassa o entendimento de ela ser apenas um recurso didático ou lúdico, visto que é tomada como um dispositivo de transformação social, apontada como um direito formativo, voltado ao desenvolvimento integral e à cidadania, o que ressoa com as reflexões de Lajolo (2008) sobre o assunto:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 2008, p. 106).

Nesse sentido, a literatura infantil é um elemento humanizador, no auxílio de crianças e jovens na compreensão crítica do mundo. Além disso, apresenta potencial cognitivo e simbólico, diretamente vinculado à formação inclusiva, uma vez que o texto literário mobiliza estruturas mentais relacionadas ao raciocínio, à imaginação e à criatividade, dimensões importantes para a superação de dificuldades de aprendizagem. Zilberman e Magalhães (1982) afirmam:

A literatura infantil pode ser um instrumento poderoso para o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da sensibilidade. Atua na formação da linguagem, contribui para a estruturação do pensamento e favorece o contato da criança com a diversidade cultural e social (Zilberman; Magalhães, 1982, p. 17).

Tal perspectiva fortalece a literatura como ferramenta universal, capaz de beneficiar todos os alunos, inclusive o público-alvo da Educação Especial, ao potencializar habilidades cognitivas e ampliar a participação e a autonomia.

Quando se pensa nas discussões sobre diversidade, antirracismo e representatividade, a literatura passa a ser defendida como território de disputas simbólicas, no qual vozes historicamente silenciadas encontram lugar para emergir, quando se toma, por exemplo, a escrita literária como ato de resistência à hegemonia institucional, tal qual postula Evaristo (2014, p. 19), para quem “A escrita é um ato de resistência. Desde cedo, a criança precisa aprender que sua voz pode ser narrada e ouvida”, visão que dialoga com estudos que reivindicam a presença das literaturas afro-brasileira e indígena, já que, segundo Tardina

(2019), tais produções permitem que crianças marginalizadas “se vejam como protagonistas de sua própria história” (Tardina, 2019, p. 42). Para os povos originários, como lembra Munduruku (2002, p. 15), a literatura é também uma forma de memória coletiva: “a literatura é uma forma de manter viva a memória de um povo”.

Nesse contexto, os autores sinalizados inscrevem a literatura enquanto forma de libertação e a insere, ao mesmo tempo, na articulação entre inclusão e perspectivas decoloniais, reforçando a necessidade de que a escola se constitua como espaço de afirmação identitária.

Apesar dos avanços conceituais, existem lacunas estruturais que dificultam a efetivação das propostas inclusivas no cotidiano escolar, como, por exemplo, a persistência da monocultura do saber, sustentada por uma tradição escolar eurocentrada, que deslegitima conhecimentos plurais em nome exclusivamente do saber científico. Santos (2009) ressalta:

A monocultura do saber e do rigor é a crença de que o único saber rigoroso é o saber científico, o que desqualifica todos os outros saberes considerados leigos, populares, intuitivos. Essa concepção impede o reconhecimento da diversidade epistemológica e compromete a construção de alternativas educativas contextualizadas e democráticas (Santos, 2009, p. 134).

Assim, no que diz respeito à seleção e distribuição de materiais pedagógicos, Albuquerque e Ferreira (2019) mostram que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atua não apenas de forma logística, mas regulatória, influenciando diretamente a produção editorial e as escolhas docentes:

As mudanças nos critérios de avaliação dos livros didáticos submetidos ao PNLD influenciam diretamente a produção editorial e o uso que os professores fazem desse material em sala de aula, revelando que o programa não apenas distribui livros, mas também orienta práticas pedagógicas e curriculares (Albuquerque; Ferreira, 2019, p. 1037).

Ao privilegiar obras alinhadas ao cânone europeu, o PNLD tende a reproduzir silenciamentos históricos, dificultando a circulação de produções afro-brasileiras, indígenas e populares, por exemplo, ou mesmo de literaturas nacionais que beneficiariam ou contribuiriam para a efetivação do paradigma da inclusão no contexto escolar.

Diante desse cenário, esta pesquisa realizou uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹, no intuito de mapear produções acadêmicas, entre os anos de 2014 e 2024, que discutissem o lugar da literatura infantil como ferramenta de inclusão no trabalho

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

escolar, na sua relação com a diversidade. Para isso, aplicou, combinados, os descritores “literatura infantil”, “inclusão” e “diversidade”.

Sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, o propósito não foi quantificar produções, mas interpretar os sentidos atribuídos pelos autores aos fenômenos estudados, pois, como postula Minayo (2014, p. 57), a pesquisa qualitativa opera no “universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e trabalha com dimensões profundas da experiência humana, as quais “não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis”.

Assim, após a primeira busca, o sistema retornou 29 produções que contemplavam os descritores selecionados. Para garantir que as produções atendessem ao propósito deste estudo, foi realizada, primeiramente, a leitura dos resumos de cada pesquisa. Na sequência, é apresentado o quadro dessas produções.

Quadro 1 – Produções acadêmicas mapeadas – literatura infantil, inclusão e diversidade

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2005	Machado, Carla Silva	<i>Nem belo, nem feio, apenas diferente: literatura infantil e diversidade</i>	Dissertação
2005	Neves, Silvana Sousa de Mello	<i>Diversidade: concepções e práticas na Educação Infantil reveladas por livros de literatura</i>	Dissertação
2009	Catão, Maria José Duarte	<i>A infância nas linhas entrecruzadas do conceito de tempo</i>	Dissertação
2011	Souza, Fernanda Cristina de	<i>Como lobo na pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre deficiência</i>	Dissertação
2012	Ramos, Priscila Ferreira	<i>Concepções e práticas pedagógicas na inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil</i>	Dissertação
2015	Souza, Mariana da Cunha Teixeira de	<i>O bilinguismo (Libras–Português) na tenra infância: produção de livros infantis interativos</i>	Dissertação
2016	Kruche, Luciane Schutz	<i>Língua Portuguesa para os surdos – estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras</i>	Dissertação
2019	Vieira, Cristiane Rodrigues	<i>A visibilidade da pessoa com deficiência visual na literatura infantil</i>	Dissertação
2019	Domingues, Mariana de Oliveira Martins	<i>A representação lúdica na literatura infantil para a criança com deficiência visual</i>	Dissertação
2019	Araujo, Tatiane Lobo Pereira	<i>O letramento literário na escola: experiência com crianças autistas</i>	Dissertação
2019	Oliveira, Débora Nascimento de	<i>Discursos medicalizantes na Educação Infantil: problematizações em torno da Educação Especial</i>	Dissertação
2020	Portela, Alinny Rodrigues Emerich	<i>De que cor? Preta, da cor da pele: reconstrução identitária da criança com literatura infantil</i>	Dissertação

2020	Pinto, Carla Georgia Travassos Teixeira	<i>Os contos e fábulas no processo de ensino com alunos surdos</i>	Dissertação
2020	Prado, Ana Cristina Teixeira	<i>Entre linhas e imagens: produção de literatura infantil acessível por meio de curso de Braille para professores</i>	Dissertação
2021	Silva, Leida Corrêa da	<i>Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03</i>	Dissertação
2021	Caetano, Janaina Oliveira	<i>Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil</i>	Dissertação
2021	Silva, Sônia Dalva Pereira da	<i>Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco</i>	Dissertação
2021	Fioravante, Tiago Daniel	<i>Monstruosidades inocentes & narrativas transviadas na escola</i>	Dissertação
2021	Alves, Thiago Moessa	<i>Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira: cenografia, ethos discursivo e ideologia</i>	Tese
2021	Violante, Marta Cristina Malheiro do Nascimento Barbio	<i>O AEE e a criação de um livro de história infantil com o tema “sala de recursos”</i>	Dissertação
2022	Bessa, Luiza Gomes dos Santos	<i>Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos</i>	Dissertação
2022	Agapto, Leidy Morgana de Sousa	<i>Isto já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil</i>	Dissertação
2022	Messeri, Bianca Roxana Monteiro Sciammarelli	<i>Literatura para a diversidade: a produção de um livro infantil acessível a crianças cegas e surdas</i>	Dissertação
2023	Santos, Rosangela Pereira dos	<i>“Eu nem sabia que era negra até te conhecer”: literatura com temática afro-brasileira para crianças pequenas</i>	Dissertação
2023	Estevão, Rodrigo Aparecido	<i>Práticas de mediação do texto literário para inclusão de criança com baixa visão</i>	Dissertação
2024	Oliveira, Gleidson da Silva	<i>A representação do negro na literatura infantil goiana</i>	Dissertação
2024	Silva, Blenda Priscila Alencar da	<i>Muito além das vozes: estudo etnográfico sobre literatura infantil com crianças quilombolas</i>	Dissertação
2024	Costa, Leiliane Araujo da Silva	<i>Análise de representações étnico-raciais em literatura infantil e abordagens docentes</i>	Dissertação
2024	Jureswski, Aisha Tuanny Sant'Anna	<i>Afrofuturismo e educação das relações étnico-raciais em língua inglesa</i>	Dissertação/Não contempla

Fonte: Capes, 2025.

Dos 29 trabalhos retornados, 28 eram dissertações e apenas um era tese. Além disso, 5 trabalhos eram anteriores ao período selecionado. Assim, tais produções foram excluídas das análises, restando 24 produções, entre as quais permaneceu a tese.

O ano de 2014, definido como período inicial, não retornou nenhuma produção com os descritores. No recorte temporal, apareceram trabalhos para os anos de 2015, 2016, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. Nesse contexto, não estavam disponíveis para *download* as seguintes

produções, mesmo depois de busca em outros locais da *Web: Língua Portuguesa para os surdos – estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras* (2016) e *Monstruosidades inocentes & narrativas transviadas na escola* (2021), de modo que restaram 21 trabalhos para avaliação e estudo.

Após a leitura do resumo de cada trabalho e a verificação de sua relação com o tema abordado nesta pesquisa, passou-se à análise de cada estudo coletado, conforme apresentado nas linhas na seção que segue.

3.1 Produções acadêmicas sobre literatura infantil, inclusão e diversidade

A pesquisa intitulada *O bilinguismo (Libras – Português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos*, de Mariana da Cunha Teixeira de Souza (2015), dedica-se à discussão do papel da literatura infantil digital bilíngue como meio de mediação linguística e afetiva entre crianças surdas e seus familiares ouvintes, partindo da compreensão de que a oferta de materiais adequados desde a primeira infância interfere diretamente nas possibilidades de acesso da criança surda às duas línguas, especialmente quando o contexto familiar não dispõe de repertório consolidado em Libras.

A autora se apoia no diagnóstico de que a maioria dos pais ouvintes não adquire fluência em Libras e, em muitos casos, é orientada a priorizar estratégias como a leitura labial ou a criação de sinais domésticos, o que limita a circulação de sentidos no cotidiano familiar, produzindo barreiras comunicativas que não são superadas pelos livros infantis convencionais, uma vez que tais materiais se organizam exclusivamente em torno do português escrito. Diante desse quadro, propõe a elaboração de uma série de livros interativos como forma de ampliar as possibilidades de convivência linguística e de favorecer a circulação simultânea da Libras e do português.

O foco do estudo foi a criação de uma série de livros infantis bilíngues, com temáticas educacionais, voltada à aproximação entre pais ouvintes e filhos surdos, por meio do incentivo à aprendizagem da Libras e do português escrito. Para isso, a investigação mobilizou procedimentos como a revisão de literatura sobre situações cotidianas, a seleção de temáticas de baixa complexidade, a criação de personagens, imagens e narrativas originais com o uso de programas como *Paintbrush* e *PowerPoint*, bem como o planejamento dos graus de interatividade dos materiais. Além disso, foram elaborados protótipos bilíngues acompanhados de manuais de orientação dirigidos a pais e familiares e realizada a comparação da série *Era uma vez os meus amiguinhos* com outros livros digitais bilíngues já existentes.

Os resultados do estudo materializaram-se na produção da série interativa bilíngue *Era uma vez os meus amiguinhos*, composta por três volumes dedicados a temas relacionados à família, às cores e aos alimentos, com ênfase em cheiros e sabores. A organização dos livros foi pensada de modo a permitir que o português servisse de apoio aos pais durante a leitura, enquanto a criança tivesse acesso à Libras como eixo de significação. No final de cada volume, foram incluídas propostas de atividades lúdicas, voltadas à participação conjunta de adultos e crianças, que estimulam o uso da Libras e a exploração de outros sentidos, como tato, olfato, visão e paladar, favorecendo situações de interação no espaço doméstico.

Em suas reflexões finais, a autora defende que a elaboração de materiais interativos bilíngues, com baixa complexidade temática e forte apelo visual, permite ampliar o acesso dos pais ouvintes à Libras e, ao mesmo tempo, fortalece as possibilidades de desenvolvimento linguístico das crianças surdas desde a primeira infância, já que a estrutura gráfica e organizacional dos materiais se mostrou adequada às formas de apreensão visual da criança surda e favorável à inserção dos familiares em práticas de comunicação mediadas pela língua de sinais.

A relação entre literatura infantil, inclusão e diversidade atravessa todo o estudo, de modo que a literatura infantil é tomada como estratégia de intervenção, na medida em que as narrativas são compreendidas como espaço de elaboração simbólica capaz de favorecer processos de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. Ao optar pelo formato digital e interativo, a pesquisa aproxima a organização do texto literário das formas visuais de acesso à linguagem próprias da experiência surda, integrando imagens, vídeos em Libras e elementos narrativos em um mesmo ambiente semiótico.

No campo da inclusão, a investigação desloca o foco para as condições concretas de acesso à comunicação dentro do núcleo familiar, considerando que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e que essa realidade impõe obstáculos específicos à circulação da língua de sinais. A proposta de educação bilíngue, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda, orienta toda a concepção da série, ao passo que os livros são organizados de modo a incentivar a apropriação da Libras por parte dos familiares.

A diversidade é tematizada ainda no plano da construção das personagens, por meio de Leo, um menino surdo branco, e Bia, uma menina ouvinte negra, apresentados como irmãos, escolha narrativa que possibilita a articulação entre diferença linguística, racial e cultural dentro das histórias, favorecendo processos de identificação por parte das crianças leitoras e ampliando os modos de representação no interior da literatura destinada à infância.

Desse modo, o momento da leitura deixa de ser apenas uma atividade didática e passa a funcionar como um espaço de compartilhamento de sentidos, no qual adultos e crianças podem se aproximar por meio de práticas linguísticas comuns.

A representação lúdica na literatura infantil para a criança com deficiência visual, de Mariana de Oliveira Martins Domingues (2018), investiga as possibilidades de tradução de códigos visuais em experiências táteis no campo da literatura destinada a crianças cegas, partindo do reconhecimento de que as ilustrações tradicionalmente empregadas em livros em Braille, muitas vezes reduzidas a padrões pontilhados, não produzem leitura significativa para esse público, o que compromete a experiência estética e interpretativa.

Nesse contexto, ancora-se na ideia de que a leitura não se dá apenas pela decodificação do texto escrito, mas pela articulação entre palavra, imagem e sensorialidade, defendendo que a adaptação de obras para crianças com deficiência visual não deve reproduzir a lógica da imagem pensada para o olhar, mas reorganizar a representação a partir da percepção háptica, articulando tato, audição, olfato e outros sentidos remanescentes como vias legítimas de construção de sentido, o que promove o deslocamento o eixo da proposta, pois, em vez de “traduzir” o visível, busca-se reconfigurar o legível, partindo da experiência concreta do leitor cego.

O processo implicou a adaptação de um livro infantil por meio da criação de ilustrações sensoriais, capazes de serem reconhecidas pelo toque e de favorecer a elaboração de imagens mentais próprias. Para isso, adotou abordagem qualitativa, com estudo de campo e uso da pesquisa-ação, o que permitiu à pesquisadora atuar simultaneamente como observadora e participante do processo.

Para isso, articulou quatro frentes principais: a revisão teórica sobre infância, cegueira e representação literária; a realização de oficinas de narrativas sensoriais no Instituto Benjamin Constant, com crianças de 6 a 10 anos, nas quais foram experimentados estímulos táteis, sonoros, olfativos e gustativos; a adaptação do livro *Como reconhecer um monstro*, de Gustavo Roldan, priorizando a construção progressiva da imagem tátil por meio de materiais de diferentes texturas; e a validação do material com as próprias crianças, a partir da observação da interação e da compreensão das formas propostas.

Os resultados mostraram que a integração dos sentidos remanescentes amplia o engajamento com a narrativa e fortalece a construção de significado, em que o toque se apresentou elemento norteador da leitura, enquanto sons, cheiros e texturas funcionaram como elementos de ancoragem da memória e da imaginação. A opção por formas simples, relevo claro e diferenciação de materiais também se mostrou decisiva para a inteligibilidade da proposta, de

modo que o livro adaptado deixou de atuar apenas como suporte textual e passou a funcionar como espaço de exploração sensorial.

Para a pesquisadora, a adaptação de obras infantis voltadas a crianças cegas implica uma lógica própria de criação, não subordinada ao modelo visual, já que a ilustração, nesse contexto, deve ser compreendida como recriação interpretativa e não como cópia do visível. Além disso, a incorporação dos princípios do Desenho Universal – com texto em Braille, fonte ampliada e alto contraste cromático – permite ampliar o material e promover a interação entre crianças com e sem deficiência visual, favorecendo experiências compartilhadas.

No plano conceitual, a pesquisa articula literatura infantil, inclusão e diversidade a partir da noção de acesso simbólico, em que a obra literária deixa de ser um objeto restrito ao olhar e passa a ser reorganizada como experiência multissensorial, reconhecendo que diferentes formas de percepção constituem modos legítimos de relação com o mundo. A inclusão, nesse cenário, não se limita ao acesso físico ao livro, mas envolve a possibilidade de participação plena na produção de sentidos, ao passo que a diversidade aparece não como exceção a ser compensada, mas como ponto de partida para a própria concepção do objeto literário.

Assim, ao transformar a imagem em superfície explorável e o livro em território tátil, a pesquisa reinscreve a literatura numa experiência materializada nas mãos, no corpo e na memória do leitor.

A visibilidade da pessoa com deficiência visual na literatura infantil”, de Cristiane Rodrigues Vieira (2019), inscrita no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense, desenvolve um percurso analítico voltado à problematização do lugar atribuído à pessoa com deficiência visual na produção editorial destinada ao público infantil, discutindo a escassez na circulação de narrativas que incluam personagens com deficiência visual em posição de destaque, ausência que traduz um processo histórico de apagamento simbólico.

A autora observa que, embora a legislação brasileira assegure o direito à participação social plena das pessoas com deficiência, a produção editorial infantil permanece limitada quanto ao tratamento dessa temática, visto que a escassez de obras acessíveis, somada ao número reduzido de editoras que inserem personagens com deficiência visual em suas narrativas, dificulta que crianças cegas reconheçam a si mesmas nas histórias que circulam socialmente.

Nesse sentido, o estudo não se restringe à mensuração dessa ausência, mas avança na direção de uma intervenção editorial, por meio da elaboração de uma obra literária centrada no protagonismo de uma personagem com deficiência visual.

Desse modo, o objeto de estudo analisa a representatividade de personagens com deficiência visual na literatura infantil brasileira e estrangeira (traduzida), a partir do exame de obras publicadas entre 1986 e 2017 por um conjunto de cem editoras, privilegiando a verificação da presença ou ausência de protagonismo atribuído a esses personagens nas narrativas.

O objetivo foi analisar a representatividade da pessoa com deficiência visual na produção dessas editoras, com atenção específica ao lugar ocupado pelos personagens nas tramas, para, então, primeiramente, realizar o levantamento bibliográfico a partir de descritores articulados (deficiência visual, representatividade, diversidade, inclusão e literatura infantil), selecionar e catalogar obras que incluíssem personagens com deficiência visual e a produzir um livro infantil cujo personagem principal fosse uma pessoa com essa deficiência.

O percurso metodológico foi desenvolvido por meio de um estudo documental de abordagem qualitativa, articulado a procedimentos quantitativos, ao passo que a discussão teórica sobre literatura infantil se apoiou em autoras como Lajolo e Zilberman e Coelho, enquanto a caracterização da deficiência visual tomou como referência dados do IBGE e da Organização Mundial da Saúde, nas etapas definidas na pesquisa.

Nesse contexto, na primeira etapa, foi realizada a revisão bibliográfica em bases como Educapes, *Eric*, *Google Acadêmico*, *Lilacs*, Portal de Periódicos da Capes, *PubMed* e *SciELO*. O uso combinado de descritores resultou inicialmente em mais de 486 mil registros, que foram progressivamente refinados até a seleção de 24 textos considerados pertinentes ao recorte do estudo, servindo de base para a elaboração do produto editorial.

Na segunda etapa, procedeu-se à seleção de cem editoras ou selos editoriais sediados no Brasil. A localização das obras ocorreu por meio de catálogos físicos, plataformas virtuais e contato direto com editoras por e-mail e telefone. Para a composição do *corpus*, foram adotados critérios como: presença de personagem humano com deficiência visual, texto em língua portuguesa e destinação ao público infantil ou infantojuvenil.

Na terceira etapa, as obras reunidas foram submetidas à análise qualitativa e quantitativa, com atenção a aspectos como protagonismo, condições de acessibilidade e síntese narrativa, resultado que serviu como base para a elaboração do livro *A guia de museu*, produto educacional concebido como resposta às leituras sociais cristalizadas sobre a pessoa cega.

Os resultados mostraram que, entre as cem editoras analisadas, apenas 37 obras atenderam aos critérios definidos, publicadas no intervalo entre 1986 e 2017, contexto em que se verificou que 76% das editoras não possuíam livros com personagens com deficiência visual, apontando para a permanência de uma marginalização temática no circuito editorial

infantil.

Entre as obras identificadas, 86,5% atribuíram ao personagem com deficiência visual o papel de protagonista, em que 59% apresentaram protagonismo exclusivo. Ainda assim, o acesso a tais obras permanece restrito, posto que apenas 13% dos livros estavam disponíveis em Braille e não foram localizados audiolivros infantis, limitando as condições de leitura autônoma para crianças cegas.

A análise das narrativas mostrou a recorrência de construções simbólicas que associam a cegueira à compensação por “super sentidos”, como audição ou intuição ampliadas, representação que, embora pareça valorativa, afasta a personagem da experiência humana ordinária, produzindo uma imagem distanciada da realidade social.

O livro *A guia de museu*, no qual a personagem Juliana tem sua deficiência visual apresentada em paralelo ao processo de alfabetização em Braille, acompanha sua trajetória até a vida adulta, em que ela aparece como pessoa casada, autônoma e atuando profissionalmente como guia de museu, de modo que a deficiência visual, associada à incapacidade, é reposicionada como uma das dimensões da experiência humana.

O trabalho ressalta que, apesar dos avanços normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, permanece a necessidade de ampliar a presença da deficiência visual na literatura infantil, de modo que as representações não devem se apoiar em estereótipos, mas em formas de apresentação que reconheçam a capacidade civil, profissional e social da pessoa cega.

Quanto à articulação entre literatura infantil, inclusão e diversidade, a literatura é vista como espaço de produção de sentidos que interferem nos modos de ver o outro, enquanto a diversidade aparece vinculada ao reconhecimento das especificidades da deficiência visual, recusando a homogeneização das experiências, e a inclusão é trabalhada a partir da compreensão de que as barreiras estão inscritas nas estruturas sociais e atitudinais, e não no sujeito.

Diante do exposto, o trabalho de Vieira ultrapassa a catalogação estatística ao articular análise e produção editorial e, ao retratar a pessoa com deficiência visual em sua vida cotidiana e profissional, rompe com leituras baseadas na piedade, convocando a discussão sobre a equiparação de direitos nos planos simbólico e social.

Em *Discursos medicalizantes na educação infantil: problematizações em torno da educação especial*, de Débora Nascimento de Oliveira (2019), no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), investiga-se a problematização dos discursos medicalizantes que atravessam os cotidianos da educação

infantil e as formas pelas quais tais discursos reorganizam, reconfiguram e submetem a própria educação especial a uma lógica patologizante.

Para isso, o estudo compreende a medicalização como processo de transmutação artificial de problemas de ordem social, histórica e política em supostas disfunções de natureza exclusivamente biomédica, operação que produz efeitos de apagamento das desigualdades socialmente engendradas e desloca a responsabilidade pela escolarização do campo das políticas públicas e das condições materiais para o corpo individual das crianças.

Nesse sentido, analisa como os discursos produzem e sustentam formas específicas de medicalização nos cotidianos da educação infantil, bem como a educação especial passa a ser mobilizada como engrenagem funcional dessa racionalidade, de modo que a pesquisa não se limita a descrever práticas, mas se orienta pela necessidade de compreender como a linguagem, as classificações e os regimes de verdade instituem a criança como objeto de vigilância, correção e controle, dinâmica que, no interior do espaço escolar, se materializa recorrentemente na transformação de dificuldades de aprendizagem ou de modos de agir em supostas patologias, convertendo diferenças em déficits e singularidades em desvios.

O *locus* da investigação foi a análise das condições de produção desses discursos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), interpelando práticas naturalizadas que sustentam a leitura medicalizante da infância.

Nesse cenário, o produto educacional proposto está voltado para a intervenção nas práticas escolares, no sentido de construir modos de pensar e agir que não se submetam automaticamente à matriz patologizante. Para tanto, dedicou-se a acompanhar de que maneira as práticas discursivas participam da consolidação da medicalização nos cotidianos escolares, a analisar como a educação especial passa a ser integrada a essa engrenagem e a propor um artefato pedagógico que funcionasse como disparador de processos de reinvenção das práticas educativas.

No plano teórico, inscreve-se na perspectiva pós-estruturalista, tomando a concepção de discurso elaborada por Michel Foucault, para quem a linguagem não se limita a representar a realidade, mas a produzi-la, organizando regimes de verdade que definem o que pode ser dito, visto e legitimado. Assim, a medicalização nada mais é que efeito de uma vontade de saber dirigida às infâncias, vontade essa que classifica, ordena e normaliza, ao mesmo tempo em que institui hierarquias entre o normal e o anormal.

Do ponto de vista metodológico, adota a abordagem qualitativa, com estudo de caso no CMEI do município de Vitória/ES, recorrendo aos princípios da cartografia para discutir os processos, rompendo a lógica da coleta linear de dados, uma vez que o pesquisador passa a

operar como sujeito implicado no campo, acompanhando os movimentos do cotidiano e se reconhecendo como parte do processo de produção do conhecimento.

Nesse processo, o percurso incluiu a observação do cotidiano escolar, o acompanhamento de enunciações informais e a realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora, pedagogas, professoras de Educação Especial e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação, o que permitiu mapear as regularidades e as fissuras nos discursos institucionais. As análises apresentadas confirmam o discurso da medicalização como prática discursiva e social profundamente enraizada nas concepções de infância que orientam os profissionais da instituição, especialmente na produção cotidiana das categorias de normalidade e anormalidade, funcionamento discursivo presente na produção de rótulos que passam a organizar a leitura dos corpos infantis, ajustando-os a uma norma escolar previamente instituída.

Verifica-se, ainda, a associação recorrente entre medicalização e educação especial no imaginário institucional, na medida em que muitos profissionais confundem o próprio conceito de medicalização com a mera administração de medicamentos. Nesse cenário, a educação especial passa a ser acionada como resposta a comportamentos considerados inadequados, como agitação, desatenção ou resistência, funcionando como espécie de válvula institucional para lidar com aquilo que a escola afirma não conseguir administrar, o que acaba por converter uma política de direito em mecanismo de contenção das fragilidades pedagógicas e estruturais. O funcionamento dessa lógica patologizante se organiza, na análise proposta pela autora, em dois movimentos principais: o primeiro está voltado à medicalização de supostos transtornos ou deficiências, atribuídos a crianças que se afastam do padrão escolar e passam a ser nomeadas a partir de categorias diagnósticas amplas e imprecisas, como TDAH ou TOD, inclusive em situações corriqueiras, como o caso da criança descrita como “triste demais” ou do menino que se recusou a pintar uma borboleta; o segundo, incide sobre a medicalização da própria condição da deficiência, na qual crianças com marcadores biológicos, como a Síndrome de Down, passam a ser reduzidas exclusivamente a essa condição, tendo suas possibilidades de aprendizagem subordinadas a expectativas de intervenção clínica, cirurgia ou laudo médico.

Nesse contexto, inscreve-se e se consolida uma dependência institucional em relação ao campo médico, ao qual se atribui a expectativa de produzir um “salto” no desenvolvimento, como se o processo educativo estivesse hierarquicamente subordinado à ordem médica.

Para a pesquisadora, a educação especial, embora necessária para assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional, passa a ser capturada por

discursos medicalizantes sempre que funciona como mecanismo de compensação das

insuficiências estruturais da escola, da precarização das condições de trabalho e da ausência de formação continuada dos professores.

A crítica não nega a importância da modalidade, mas retrata o modo como ela é instrumentalizada para sustentar uma racionalidade que responsabiliza o indivíduo pelo fracasso de um sistema.

O produto educacional desenvolvido pela pesquisa, articulando literatura infantil, inclusão e diversidade em uma proposta pedagógica de caráter político, é a obra intitulada *E agora, tem remédio?*, que assume a literatura como espaço de problematização, operando não como instrumento de correção, mas de inquietação do olhar docente. A arte, especialmente a literatura infantil, é vista como prática de interpelação ao modo como a infância é significada, promovendo deslocamentos na percepção de comportamentos que outrora eram vistos como traços de criatividade ou singularidade e que, no presente, passam a ser tratados como sintomas.

Assim, o produto educacional, em sua narrativa, estabelece intertextualidades com obras como *O menino maluquinho* e *O alienista*, questionando a tradição literária ao expor a historicidade dos critérios de normalidade.

A discussão sobre inclusão atravessa todo o trabalho, e é examinada não como categoria neutra, mas como campo de disputa, posto que é desvirtuada quando condicionada à obtenção de laudos, os quais produzem o que a autora denomina “cidadanias biológicas”, nas quais os direitos passam a ser concedidos a partir da comprovação de um dano orgânico. Nessa perspectiva, o movimento de multiplicidade das infâncias é reduzido a uma leitura biomédica, que busca homogeneizar a experiência escolar e conter a diferença.

Sobre a dimensão da diversidade, essa categoria figura de modo orgânico no produto educacional, sobretudo pela escolha de um menino negro como protagonista, escolha pautada não por critérios estéticos fortuitos, mas por dados de pesquisa que indicam que meninos negros figuram como maioria entre as crianças que se tornam alvo de queixas escolares e de encaminhamentos. Assim, o debate sobre medicalização se articula a uma crítica mais ampla às estruturas de racismo e desigualdade social que atravessam a produção do fracasso escolar, inserindo o fenômeno em um horizonte histórico que ultrapassa o espaço da sala de aula.

Nas suas considerações finais, a pesquisadora defende que a literatura infantil pode ser tomada como uma espécie de heterotopia, espaço real de invenção simbólica que se contrapõe à maquinaria escolar orientada pela homogeneização. Nessa configuração, a narrativa literária é lugar de acolhimento do imaginário, de abertura para a alteridade e de resistência à transformação da vida em objeto de gestão biomédica.

A dissertação *O letramento literário na escola: uma experiência com crianças autistas em Campo Grande-MS*, de Tatiane Lobo Pereira Araújo (2019), analisou as contribuições que a literatura infantil pode oferecer na mediação do processo de formação do leitor, especialmente no que diz respeito à inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no universo literário, partindo do pressuposto de que a literatura infantil pode atuar como ferramenta de inclusão educacional, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, das emoções e da construção da subjetividade dessas crianças. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Campo Grande (MS), envolvendo alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O objetivo geral consistiu em reconhecer a importância da literatura infantil como instrumento de trabalho pedagógico para a inclusão de crianças com TEA, bem como propor estratégias específicas para o uso de livros e materiais adaptados voltados a esse público, no sentido de compreender de que maneira a literatura, especialmente a infantil, poderia contribuir para a formação do leitor autista, considerando-o como sujeito de direitos e de linguagem.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adotou a perspectiva da pesquisa-ação, com a análise dos textos literários utilizados pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), o levantamento das necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA, a produção de materiais adaptados, como fichas com imagens, livros interativos confeccionados em feltro e pelúcia, e a posterior aplicação e avaliação desses recursos em sala de aula, a partir das reflexões sobre formação do leitor, especialmente Rildo Cosson e Antonio Candido, e em autores que discutem o autismo e a educação inclusiva, como Glat e Mazet.

Os resultados apontaram que as práticas desenvolvidas superaram as expectativas iniciais, já que a inclusão de temáticas de interesse das crianças com TEA, aliada ao uso de recursos visuais e materiais concretos, favoreceu a aprendizagem de conteúdos escolares e contribuiu para a redução de comportamentos disruptivos. A adaptação dos materiais e a utilização de estratégias como o PECS (*Picture Exchange Communication System*) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) possibilitaram que os alunos manifestassem maior envolvimento com as atividades de leitura, demonstrando prazer em se reconhecerem como sujeitos leitores. Em um dos casos acompanhados, o aluno do terceiro ano passou a se mostrar mais receptivo e participativo no ambiente escolar.

Nesse sentido, as conclusões do estudo reforçam a necessidade de construção de um sólido aporte teórico e de um planejamento interventivo consistente para o ensino de literatura a alunos com TEA, comprovando que a literatura infantil não se limita ao ato de ler, mas atua como instrumento de sensibilização da comunidade escolar e de fortalecimento de práticas

inclusivas. Além disso, confirma que a efetivação da inclusão depende de formação técnica e pedagógica continuada dos professores, de uma organização escolar orientada por princípios inclusivos e do fortalecimento da parceria entre família e escola.

No estudo desenvolvido, a literatura é compreendida como um recurso capaz de promover a aceitação das diferenças, modificar representações sociais e combater preconceitos, como exemplificado na utilização de obras que tematizam a diversidade, de modo que o letramento literário é apresentado como um caminho legítimo para garantir o direito à participação, à aprendizagem e à inserção social de crianças com TEA no contexto escolar.

Inscrita no Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, a dissertação *Entre linhas e imagens: a produção de literatura infantil acessível aos estudantes com deficiência visual dos anos iniciais por meio de um curso de grafia Braille para professores*, de Ana Cristina Teixeira Prado (2020), problematiza e reconfigura a práxis pedagógica no que diz respeito à educação inclusiva, partindo da compreensão de que a diferença, como traço constitutivo da condição humana, não deve ser tratada como desvio, mas acolhida como elemento que reorganiza a própria experiência educativa.

Para isso, toma como objeto de estudo a articulação entre formação continuada docente e produção de literatura infantil a estudantes com deficiência visual, em condições de baixa visão ou cegueira, nos anos iniciais da Educação Básica, ao considerar que, historicamente, os cursos de licenciatura privilegiam construções teóricas dissociadas da experiência concreta com a diversidade, propondo, desse modo, intervenção direta nesse hiato formativo, tomando como ponto de partida a prescrição pedagógica para se chegar à experiência compartilhada de produção de materiais acessíveis.

O objetivo geral ancorou-se na produção de títulos selecionados da coleção *Gato e Rato* em formato acessível, por meio da implementação de um curso de Grafia Braille voltado a professores da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, a fim de aprofundar a compreensão acerca de formação continuada para o trabalho com alunos com deficiência visual; ofertar o curso de Grafia Braille em formato de oficinas, de maneira a favorecer processos de reflexão sobre a prática pedagógica; e materializar os títulos da referida coleção em versões acessíveis.

No que se refere à escolha metodológica, a investigação se inscreve no campo da pesquisa-ação, modalidade de pesquisa que articula produção de conhecimento e intervenção na realidade social, mediante a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

O trabalho de campo no ambiente investigado contou com a participação de 14 professoras dos anos iniciais, e a proposta formativa do curso de Grafia Braille foi estruturada

em dez oficinas pedagógicas, totalizando 80 horas, sendo 40 horas presenciais e 40 horas não presenciais. Nesse percurso, foram mobilizadas rodas de conversa como estratégia de partilha de experiências, para problematizar as práticas e desconstruir formas cristalizadas de atuação docente. Durante as oficinas, foram utilizados instrumentos como reglete, punção e máquina Braille, bem como materiais destinados à construção de livros táteis, entre eles tecidos, placas de EVA, massas modeláveis e recursos sensoriais diversos.

Os resultados apontaram para a inseparabilidade entre processo formativo e transformação da prática, indicando que experiências restritas a modelos instrucionais não produzem deslocamentos significativos no exercício docente. Como produto concreto da investigação, as professoras participantes confeccionaram 14 livros acessíveis da coleção *Gato e Rato*, incluindo títulos como *Gato com frio*, *Mariana*, *O retrato* e *O Caracol*. As narrativas produzidas pelas participantes nas rodas de conversa registraram as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, associadas ao compromisso de assegurar processos de ensino e aprendizagem que não reproduzissem formas de exclusão. A experiência estética constituída ao longo do curso foi descrita como um percurso capaz de produzir novos modos de compreensão, permitindo o enfrentamento das aporias e a construção coletiva de saberes e fazeres pedagógicos. A produção dos livros acessíveis passou a ser compreendida como expressão do movimento de aprimoramento profissional das participantes, que reconheceram os limites de sua formação inicial frente às demandas da diversidade.

Na relação entre literatura infantil, inclusão e diversidade, o estudo reconhece a problemática na restrição de acesso à arte e à cultura por parte de crianças com deficiência visual, contexto em que a literatura infantil é concebida como espaço de criação simbólica do mundo por meio da linguagem, no qual a palavra e a materialidade do livro ocupam lugar da experiência leitora, defendendo que o aluno com deficiência visual, assim como qualquer criança em processo de alfabetização, necessita de acesso pleno às narrativas, compreendidas não apenas como texto verbal, mas como experiência sensorial ampliada, já que, no cenário do paradigma inclusivo, a literatura disponível se apresenta como ambiente pouco hospitaleiro a esses alunos, na medida em que as imagens tendem a ser inacessíveis.

A inclusão comparece como eixo organizador da pesquisa, entendida como prática que exige reorganização das estratégias pedagógicas em função dos diferentes ritmos, tempos e modos de aprender. No interior desse campo, a acessibilidade estética surge como dimensão norteadora, uma vez que os livros destinados a alunos com deficiência visual precisam oferecer experiências comparáveis às disponibilizadas aos leitores videntes, por meio de adaptações que ultrapassem a simples transcrição em Braille, o que situa a pesquisa no seu comprometimento

com os marcos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ao produzir materiais que asseguram o direito de acesso à leitura e à informação em formatos acessíveis.

No que diz respeito à diversidade, a deficiência visual é abordada como experiência construída na relação entre sujeito e barreiras sociais, afastando-se da concepção de deficiência como atributo estritamente individual. Para responder a essa complexidade sensorial, o estudo mobiliza o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defendendo a incorporação de recursos multissensoriais que ultrapassem a centralidade do Braille. Assim, as propostas de adaptação contemplam imagens táteis, variações de textura, contrastes cromáticos e, sempre que possível, estímulos sonoros e olfativos, de modo que a percepção háptica da criança cega é vista como um modo específico de construção do mundo, baseado em sequências de impressões sensoriais. Além disso, a formação das professoras para a produção de materiais acessíveis é vista como parte de um processo de reorganização da escola, que, ao reconhecer as diferenças, desloca o olhar homogêneo e amplia suas possibilidades de atuação pedagógica.

De que cor? Preta, da cor da pele: (re)construção da identidade étnico-racial da criança com a literatura infantil, de Alinny Rodrigues Emerich Portela (2020), situada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), interroga as formas pelas quais a escola participa da produção, da naturalização e da contestação dos sentidos associados à negritude na infância.

Para isso, ressalta que a literatura infantil, longe de operar apenas como recurso estético ou recreativo, é uma prática discursiva capaz de alterar os modos de significação da diferença racial, sobretudo na constituição de imagens de si elaboradas por crianças negras em contextos marcados pela permanência de hierarquias simbólicas herdadas do processo histórico de colonização.

Ao tomar o racismo como estrutura que atravessa tanto práticas explícitas quanto gestos sutis de organização do cotidiano escolar, pontua que a experiência educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas participa ativamente da formação de disposições subjetivas que orientam a maneira como as crianças se percebem e se reconhecem.

Nessa perspectiva, a escola é vista como espaço no qual se produzem, se reiteram ou se reorientam sentidos acerca da pertença racial e da legitimidade das diferenças culturais, o que confere à literatura infantil papel estratégico na disputa simbólica em torno da valorização da identidade negra.

A investigação discute a influência da literatura infantil nos processos de reconstrução identidades de crianças negras, para responder a questão de estudo que orienta a pesquisa: de

que modo as narrativas literárias dirigidas ao público infantil podem contribuir para a reelaboração dos sentidos atribuídos à identidade étnico-racial durante a infância?

Nesse contexto, seus objetivos se voltam ao estudo das relações que as crianças estabelecem com seus traços fenotípicos, à análise de elementos estéticos e culturais de matriz africana presentes nas obras selecionadas e à criação de situações pedagógicas nas quais a contação de histórias pudesse operar como prática de fortalecimento de vínculos simbólicos com a ancestralidade negra, cujo desdobramento desse percurso foi a produção de um livro para compartilhar a experiência desenvolvida e oferecer subsídios à atuação docente.

De abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação, escolhida não apenas como técnica, mas como posição teórico-política que recusa a separação entre observação e intervenção, o estudo de campo ocorreu em uma escola da rede estadual localizada no município de Serra, no Espírito Santo, envolvendo estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 13 anos, dos quais 61% foram identificados, por heteroatribuição, como negros, contexto em que a produção dos dados organizou-se em três momentos articulados: inicialmente, os alunos elaboraram autorretratos; em seguida, participaram de atividades de leitura e contação de histórias a partir de obras que trazem protagonistas negros e referências culturais africanas, como *Como as histórias se espalharam pelo mundo*, *As tranças de Bintou*, *Bruna e a galinha d'angola* e *Obax*; por fim, realizaram um segundo autorretrato, para o cotejamento entre as duas produções.

Como materialidade privilegiada de análise, o desenho permitiu acesso a dimensões simbólicas que não se explicitam necessariamente no discurso verbal, visto que o autorretrato, como forma de linguagem saturada de marcas ideológicas, revela traços, cores e escolhas estéticas como indícios das formas pelas quais as crianças se posicionam em relação a si mesmas e aos modelos de beleza socialmente legitimados.

Na primeira produção gráfica, apareceram marcas recorrentes de embranquecimento simbólico, expressas na escolha por cabelos lisos, olhos claros e tonalidades de pele mais claras, frequentemente associadas ao uso do lápis denominado “cor de pele”, de coloração salmão, bem como um conjunto de enunciados produzidos entre os próprios alunos que reforçavam processos de desvalorização da negritude, como no episódio em que uma criança afirmou a um colega que ele era “preto” e que “não teria para onde correr”, traduzindo o efeito de aprisionamento identitário sob o signo da inferiorização. Em outros momentos, o cabelo crespo foi associado a algo “ruim” ou ridicularizado, e o marrom foi recusado por ser considerado “feio” ou “escuro demais”, o que reforça os padrões estéticos eurocentrados na organização do imaginário infantil.

Após as práticas de leitura e contação de histórias, o segundo autorretrato revelou modificações significativas na forma como as crianças passaram a organizar a própria imagem. Entre os 29 participantes, 15 se representaram com diferentes tonalidades de marrom e assumiram, de forma mais afirmativa, traços associados à negritude, contexto em que personagens como Obax e figuras públicas como a cientista nuclear Kara McCullough passaram a circular nos discursos dos alunos, ao passo que as meninas desenharam com maior nitidez seus cabelos cacheados, utilizando cores mais próximas de suas tonalidades reais. Além disso, a surpresa manifestada pelos alunos diante de representações da África que fugiam aos estereótipos de miséria e atraso indica que as leituras realizadas produziram uma ampliação do repertório simbólico disponível para a interpretação da herança africana.

Nesse sentido, a presença de personagens negros em posições de protagonismo opera como mediação simbólica no processo de elaboração de uma identidade étnico-racial menos submetida à lógica da autonegação, uma vez que as transformações observadas nos desenhos não são tratadas como efeitos espontâneos, mas como resultado direto do contato sistemático com narrativas que oferecem outras formas de se reconhecer negro fora da gramática da inferiorização, o que leva à conclusão de que a ausência de referências positivas no cotidiano escolar contribui de modo decisivo para a reprodução de estereótipos, reforçando a necessidade de investimento contínuo na formação de professores.

O estudo desenvolve uma leitura do texto literário como prática social que participa da organização dos modos de percepção do mundo, em que a literatura infantil é via de inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, desde que as obras escolhidas ampliem o repertório de imagens e narrativas disponíveis. A análise da obra *Menina bonita do laço de fita* é mobilizada como exemplo de construção de metáforas que atribuem valor positivo à estética negra, ao associar olhos a “azeitonas pretas brilhantes” e cabelos a formas “enroladinhas e bem negras”, inscrevendo a beleza negra em um campo semântico de encantamento e valorização.

Além disso, a pauta da inclusão é articulada à crítica dos padrões eurocêntricos que historicamente definiram os parâmetros de normalidade e beleza, colocando em debate a reflexão sobre a posição do enquanto sujeito branco e sobre a necessidade de um movimento consciente de responsabilização política frente ao racismo estrutural, diferenciando a branquitude compreendida como prática de enfrentamento do privilégio racial da branquitude entendida como negação da supremacia branca. Assim, a inclusão é tratada não como concessão, mas como direito, o que implica a reorganização das práticas escolares para assegurar que crianças negras usufruam plenamente de seus direitos humanos, civis e sociais.

A identidade étnico-racial é apresentada como processo histórico e simbólico em constante elaboração, que se transforma à medida que novas referências são incorporadas ao universo das crianças, recusando a visão essencialista de identidade, que nada mais é que efeito de práticas discursivas, culturais e institucionais que podem reforçar a inferiorização ou abrir espaço para a construção de vínculos positivos com a ancestralidade.

Nesse cenário, ao promover o contato sistemático com elementos da cultura africana, a escola passa a atuar contra a ideologia do branqueamento e contra o mito da democracia racial, que sustentam formas sutis de negação da experiência negra e afetam diretamente a autoestima e o sentido de pertencimento.

Os contos e fábulas no processo de ensino com alunos surdos em uma escola pública em Belém/PA, Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto (2020), vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA), e inscrita no campo dos estudos sobre literatura infantil, educação inclusiva e educação de surdos, articula ensino, linguagem, diferença e processos de letramento no contexto da escola pública brasileira.

Tomando a literatura infantil como objeto de estudo, especificamente por meio dos gêneros contos e fábulas, compreende-a como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Nesse processo, um aspecto da pesquisa que chama a atenção é o posicionamento da própria autora, que atua como professora e pessoa com deficiência auditiva, o que confere ao trabalho uma perspectiva situada e comprometida com o debate sobre acessibilidade, direito à educação e responsabilidade social da escola, o que justifica a investigação, ao se ancorar na compreensão de que discutir as relações dos alunos surdos com os processos de aquisição da leitura e da escrita é uma exigência ética e pedagógica, sobretudo em um contexto educacional que historicamente negligenciou as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Nesse sentido, o estudo buscou compreender de que modo os contos e as fábulas contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita no contexto da educação de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além disso, propôs-se a problematizar o padrão idealizado por docentes no âmbito da Educação Especial na perspectiva da inclusão, buscando contrastar concepções homogêneas de aprendizagem e denunciando a inadequação de práticas que desconsideram o lugar da Libras como primeira língua (L1) desses estudantes. Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise das práticas de leitura desenvolvidas com alunos surdos, a investigação dos aportes teóricos presentes na formação inicial e continuada

dos professores e a compreensão das representações atribuídas aos contos e fábulas na constituição do leitor crítico.

Metodologicamente, orientou-se pela investigação de campo, estudo de caso, com abordagem qualitativa, precisamente numa Unidade Educacional Especializada da rede pública em Belém/PA, na qual participaram dois professores regentes e uma coordenadora pedagógica. A coleta de dados reuniu observação direta das práticas pedagógicas, entrevistas narrativas, aplicação de questionários, análise documental, registros por meio de filmagens e fotografias, além do acompanhamento do uso de materiais literários específicos. Entre as obras trabalhadas, destacam-se livros traduzidos e adaptados para Libras, como *Cinderela Surda e Ecopirata*.

Os resultados demonstraram que o trabalho com a literatura infantil, especialmente com contos e fábulas, contribui para as relações de ensino-aprendizagem com estudantes surdos, uma vez que os gêneros literários favorecem a formação do leitor crítico, ampliam o repertório simbólico dos alunos e fortalecem processos de compreensão de mundo, e, quando mediadas em Libras, as narrativas literárias também se mostraram relevantes na criação de vínculos afetivos com a leitura, promovendo maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares e ampliando suas possibilidades de interação com o texto escrito.

As conclusões reforçaram a compreensão da literatura infantil como manifestação artística e cultural de grande relevância, operando como um instrumento pedagógico no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, tendo em vista que o uso sistemático de contos e fábulas em Libras estimulou nos estudantes o prazer de se constituírem como sujeitos leitores, permitindo-lhes adentrar o universo do imaginário, das metáforas e das construções simbólicas próprias da literatura, contribuindo não apenas para a ampliação do vocabulário e da compreensão leitora, mas também para a aquisição de conhecimentos culturais e a formação de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Além disso, o estudo apontou limites importantes na formação inicial e continuada dos professores, contexto em que foram identificadas lacunas no preparo pedagógico para o trabalho com a Educação Especial, especialmente no que se refere ao uso da literatura infantil e ao lugar da Libras como língua de instrução, reforçando a necessidade de políticas públicas de formação docente que contemplem, de forma consistente, os princípios da educação inclusiva e o reconhecimento das línguas de sinais como línguas legítimas de produção de conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa também defende que a leitura de contos e fábulas, quando realizada em Libras (L1), viabiliza a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), respeitando o percurso bilíngue dos alunos surdos.

A Libras é apresentada como elemento estruturante para que o aluno surdo possa se inserir nos processos de ensino-aprendizagem de maneira efetiva, rompendo com práticas excludentes baseadas na oralização forçada ou na simples adaptação superficial de materiais didáticos.

Por fim, ao problematizar as práticas escolares e as condições de formação docente, o estudo se compromete com a construção de uma perspectiva de educação ancorada nos princípios de uma sociedade democrática de direito, fundada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade linguística e cultural.

A tese de doutorado *Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira: cenografia, ethos discursivo e ideologia*, de Thiago Moessa Alves (2021), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, no âmbito da linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, discute as formas de representação dos povos originários na literatura destinada ao público infantil e juvenil, examinando a constituição histórica desses sentidos e suas implicações na produção de imagens sociais sobre a alteridade indígena.

A partir da análise das ideologias e dos discursos que atravessam a temática indígena na literatura brasileira voltada à infância e à juventude, inscreve a recusa da narrativa única que reduz a complexidade dos povos originários a figuras estereotipadas, norteando-se pela seguinte questão de estudo: em que medida a literatura infantil e juvenil da chamada Era Pós-Moderna apresenta diferenças em relação à produção da Era Moderna no que se refere à incorporação de valores associados à Educação Intercultural?

Para o autor, a literatura da Era Moderna atribuiu aos personagens indígenas *ethe* discursivos circunscritos às figuras do “selvagem” e do “bom selvagem”, fixando-os em papéis funcionais ao projeto de construção da nação, ao passo que, na produção pós-moderna, há a introdução de formas de representação mais abertas à diversidade cultural e simbólica da experiência humana.

Ancorada na Análise de Discurso de linha francesa, particularmente nas reflexões de Dominique Maingueneau, situa o discurso como forma que não se reduz à superfície linguística, mas se articula às práticas sociais e aos modos de organização do sensível, para analisar categorias como cenografia e *ethos* discursivo, a imagem de si que o discurso projeta e que se organiza a partir de estereótipos sociais e formas cristalizadas de representação coletiva.

O *corpus* foi composto por obras da Era Moderna, como *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*, de Érico Veríssimo, *Itaí, o menino das selvas*, de Thales Castanho de Andrade, e *Corumi, o menino selvagem*, de Jeronymo Barbosa Monteiro, além da obra da

chamada Era Pós-Moderna, *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, contexto em que a análise da cenografia dessas obras no interior dos gêneros discursivos situa *Tibicuera*, *Itai* e *O Karaíba* como romances juvenis, e *Corumi* como novela juvenil.

No exame das obras pertencentes à Era Moderna, a pesquisa identificou a recorrência de *ethe* discursivos em torno das figuras do “mau selvagem”, do “bom selvagem” e do “civilizado”, em que o indígena caracterizado como “selvagem” aparece como obstáculo às frentes colonizadoras, figurando como elemento a ser controlado ou superado em nome do progresso. Em *As aventuras de Tibicuera*, observa-se a trajetória do protagonista em direção à catequização sob a mediação do Padre Anchieta, processo no qual a adesão aos valores cristãos e o abandono das crenças originárias são apresentados como condições para a sua legitimação social. Já o “bom selvagem” é configurado a partir da utilidade ao projeto colonial, seja pelo engajamento em conflitos contra outros grupos indígenas, seja pela transferência de lealdade à formação do Estado nacional. O *ethos* de “civilizado”, por sua vez, é atribuído ao indígena que incorpora práticas letradas, vestimentas europeias e funções administrativas, como ocorre com Tibicuera no desfecho da narrativa, conjunto de representações interpretado como expressão de um ponto de vista enunciativo ancorado na experiência de autores brancos, comprometidos com a ideia de progresso associada à assimilação cultural.

Em contraposição, a obra *O Karaíba*, de Daniel Munduruku, é analisada como manifestação de um outro regime de sentidos, pois, em vez de reproduzir a lógica colonial, a narrativa atribui aos povos originários um estatuto fundado na condição humana compartilhada, reconhecendo a complexidade de suas organizações sociais, de sua espiritualidade e de sua relação com a natureza. A figura do homem branco passa a ser construída como aquela que se afasta dos ciclos naturais e da memória ancestral, nomeada como “devorador de alma” e “fantasma”, categorias que invertem a tradicional atribuição de barbárie dirigida aos indígenas. Nesse movimento, a cosmologia indígena assume lugar de legitimidade, e a cultura ancestral é apresentada como campo de saberes dotado de densidade ética, simbólica e social.

A literatura infantil e juvenil, no interior da tese, é vista como prática de intervenção na formação dos modos de leitura do mundo, uma vez que possibilita às crianças o contato com outras formas de narrar a história e a cultura. A diversidade é tratada como princípio da Educação Intercultural, na medida em que rompe com a hegemonia do olhar eurocentrado e amplia o repertório simbólico disponível aos leitores. A inclusão das narrativas indígenas, anteriormente marginalizadas, é interpretada como gesto de reparação cognitiva, ao inscrever no espaço escolar saberes historicamente desconsiderados.

A inclusão é apresentada como dimensão constitutiva de uma educação de caráter antirracista, em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, a pesquisa destaca que a escola, frequentemente, não se configura como espaço neutro, mas reproduz estigmas e formas de preconceito sedimentadas ao longo do tempo, o que impõe a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas para assegurar condições reais de respeito às trajetórias indígenas. Nesse ponto, articula a noção de justiça social à perspectiva de Nancy Fraser, compreendendo-a tanto no plano da redistribuição de recursos simbólicos, como o acesso à própria literatura enquanto capital cultural, quanto no plano do reconhecimento das formas de vida e dos sistemas de saber dos povos originários.

O registro de narrativas orais e de mitos ancestrais por autores indígenas é considerado elemento relevante para a ampliação de um acervo literário historicamente silenciado, permitindo a consolidação de um campo no qual a voz indígena passa a circular como enunciador legítimo também no espaço acadêmico. Nesse sentido, a transição observada, do indígena representado como figura funcional ao projeto nacional para a construção de uma imagem de sujeito autônomo, inscrito em sua própria cosmologia, revela indício de transformação nas formas de produção de sentido sobre a alteridade indígena, reforçando que a literatura, ao romper com a lógica da narrativa única, produz a recomposição simbólica da dignidade dos povos originários e amplia as possibilidades de reconhecimento no espaço educativo.

Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil: elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares, inserida no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão, de autoria de Janaína Oliveira Caetano (2021), estrutura-se como uma intervenção de natureza estética, pedagógica e política no campo da formação leitora, partindo do diagnóstico de que a exclusão histórica de personagens femininas negras do repertório escolar produz efeitos profundos nos processos de identificação de meninas negras, cuja inserção simbólica no universo das narrativas hegemônicas tem sido reiteradamente limitada por práticas marcadas por racismo estrutural, misoginia e hierarquizações de gênero.

O eixo da investigação movimenta-se, assim, para a construção de um artefato narrativo dedicado à figura de Dandara dos Palmares, articulado a um conjunto de materiais de apoio voltados à Educação Infantil, que, mais do que uma operação de resgate histórico, o projeto representa uma estratégia de reinscrição de uma memória silenciada no espaço escolar, buscando instaurar outras formas de circulação de sentidos sobre mulheres negras e suas trajetórias de resistência.

Para isso, propôs a elaboração de um livro destinado ao público infantil que possibilitasse a visibilização do protagonismo negro feminino como dimensão constitutiva dos processos identitários de meninas afrodescendentes, envolvendo a composição de personagens, cenários e tramas a partir de uma perspectiva afro-referenciada, a formulação de propostas pedagógicas articuladas ao texto literário, a submissão do material produzido a processos de validação junto a profissionais da educação, bem como o confronto do livro elaborado com produções editoriais de temática semelhante.

Além disso, ancorou-se nos referenciais da afrocentricidade e dos valores civilizatórios afro-brasileiros, desenvolvendo levantamento bibliográfico sobre o Quilombo dos Palmares e suas lideranças, exame de marcos normativos que orientam a Educação Infantil, análise comparativa com obras infantojuvenis contemporâneas centradas na temática negra e aplicação de instrumentos de validação em contextos escolares distintos, situados em redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro.

O produto educacional da pesquisa foi o e-book *Dandara: a guerreira de Palmares*, composto por 32 páginas, cuja arquitetura narrativa opera com dois planos temporais: o presente, mediado pela interlocução entre mãe e filha, e o passado, em que se inscreve a trajetória de Dandara em sua infância e vida adulta, em diálogo com a experiência histórica do Quilombo dos Palmares. A construção visual mobiliza contrastes de luminosidade e sombra como recurso semiótico para marcar deslocamentos temporais, contrastando a linearidade da narrativa. Como desdobramento, foi produzido o guia *Compartilhando ideias: estratégias de leitura e sugestões de atividades* [...], com 91 páginas, estruturado como instrumento autônomo, atravessado por fundamentos afrocentrados e orientado por princípios civilizatórios afro-brasileiros.

A recepção dos materiais, avaliada a partir da escuta de docentes e coordenadores pedagógicos, indicou não apenas a viabilidade de inserção do material nos contextos escolares, mas seu potencial como dispositivo de reorganização das práticas discursivas em torno da temática étnico-racial, revelando aderência entre o projeto estético-pedagógico e as demandas contemporâneas por representações menos subordinadas das experiências negras na educação básica.

De acordo com a pesquisadora, o livro e o material complementar operam uma reorientação simbólica do currículo, ao reinscrever Dandara como figura ativa da memória coletiva e ao deslocar meninas negras de lugares historicamente marcados pela invisibilidade, de modo que a narrativa proposta não se limita à valorização individual de uma personagem

histórica, mas instaura uma lógica de reconhecimento que desestabiliza formas consolidadas de silenciamento e subalternização.

No que concerne às articulações entre infância, diferença e justiça curricular, o estudo opera numa chave discursiva que não essencializa identidades, mas as compreende como construções atravessadas por relações de poder, visto que a perspectiva afrocentrada, longe de funcionar apenas como escolha temática, estrutura o próprio regime de visibilidade que sustenta a obra, reposicionando o sujeito negro como agente de história, memória e futuro.

Nesse sentido, o efeito simbólico da pesquisa pode ser compreendido como uma operação de recomposição do espelho social, uma vez que, ao substituir imagens fragmentadas e estigmatizadas por figuras de força, agência e dignidade, o texto fabrica outras condições de aparecimento para meninas negras no espaço escolar. Assim, trata-se menos de preencher uma lacuna e mais de produzir um deslocamento nas formas de ver, narrar e significar as existências negras.

O atendimento educacional especializado e a criação de um livro de história infantil com o tema “sala de recursos”, de Marta Cristina Malheiro do Nascimento Barbio Violante (2021), situada no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), defende que a literatura infantil permanece subexplorada como estratégia de enfrentamento do preconceito e da desinformação em contextos escolares especializados, especialmente na Educação Infantil, bem como discute que a invisibilidade simbólica de espaços como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) produz estranhamento e fantasia entre as crianças, reforçando barreiras simbólicas à inclusão.

O contexto da pesquisa apresenta como produto educacional o livro *Aventuras na Sala de Recursos*, concebido como resposta à lacuna identificada tanto na literatura científica quanto na produção pedagógica nesse processo. A autora, a partir de sua trajetória profissional e de pesquisa bibliográfica, reconhece a ausência de materiais literários voltados a explicar às crianças pequenas o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o funcionamento da SRM e o papel da professora desse serviço.

Nesse cenário, a pesquisadora explora a fragilidade da educação inclusiva em duas frentes: o preconceito e a falta de informação. Nesse sentido, o livro produzido não se limita a uma abordagem explicativa, mas atua como uma forma de reorganização das percepções infantis sobre a diferença, ao traduzir em linguagem lúdica e literária práticas pedagógicas, direitos educacionais e sentidos de convivência, ao defender que a compreensão precoce dessas dinâmicas fortalece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, e contribui para a construção de uma cultura escolar menos excludente.

Do ponto de vista teórico, o estudo se ancora numa perspectiva inclusiva que articula referenciais da educação especial e da psicologia da aprendizagem, mobilizando as diretrizes sobre o AEE e o papel do professor da Sala de Recursos, no diálogo com as reflexões histórico- culturais de Vygotsky, as contribuições de Ausubel sobre aprendizagem significativa e os conceitos de mediação de Feuerstein, especialmente no que se refere à intencionalidade educativa. Além disso, dialoga com estudos sobre literatura infantil e formação do leitor, tais quais postulados por Cademartori, Paiva e Oliveira, e com os marcos legais da educação inclusiva e das políticas públicas educacionais.

Metodologicamente, se enquadra numa pesquisa bibliográfica e de campo, estruturada em quatro momentos: revisão teórica, mapeamento de materiais pedagógicos, elaboração do livro e estudo de campo.

A revisão teórica articulou inclusão, AEE, Educação Infantil e literatura infantil, enquanto o mapeamento em sites e bancos de materiais pedagógicos constatou a inexistência de livros de histórias infantis que explicassem às próprias crianças o funcionamento do AEE e da SRM, embora houvesse abundância de materiais técnicos voltados a professores e conteúdos sobre deficiências específicas, como autismo, surdez e cegueira.

A etapa de confecção do livro envolveu decisões estéticas e pedagógicas detalhadas. Assim, as ilustrações, elaboradas com apoio de *designer* gráfico por meio do *software Clip Studio Paint*, passaram por sucessivas reformulações. A ambientação da Sala de Recursos foi alterada cromaticamente de tons vinho para azul claro, com o objetivo de produzir sensação de acolhimento. O imaginário infantil sobre o espaço – inicialmente representado por monstros, aranhas e guloseimas – foi reorganizado em uma ilustração unificada, conciliando mistério e alegria. Ajustes foram feitos na composição dos personagens, com especial cuidado às mãos, aos sapatos e aos traços, de modo a garantir legibilidade visual adequada à faixa etária, e três versões de capa foram testadas, sendo escolhida aquela que apresentava maior contraste cromático.

A pesquisa de campo ocorreu na Unidade Municipal de Educação Infantil Hilka de Araújo Peçanha, da Rede Municipal de Educação de Niterói, envolvendo 27 crianças entre quatro e cinco anos, distribuídas nas turmas GREI 4A e GREI 4B. A contação da história aconteceu em 28 de novembro de 2019, em ambiente preparado com cortinas, almofadas e bonecos representando deficiências visuais e físicas, em consonância com o projeto pedagógico da unidade escolar, voltado à diversidade e inclusão. A autora utilizou figurino e música, com acompanhamento de pandeiro, como estratégia de ativação do imaginário e da curiosidade infantis. As reações das crianças foram registradas por meio de caderno de campo e registros

fotográficos, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, organizadas em torno de quatro eixos: inclusão na Educação Infantil, AEE e Sala de Recursos, literatura infantil e avaliação do produto.

Os resultados demonstraram que a narrativa construída, centrada no personagem Gabriel, uma criança com deficiência física usuária de cadeira de rodas, produziu reconhecimento e identificação imediata por parte dos alunos, que associaram o personagem a um colega da própria turma, cujo efeito, por parte das crianças foi a expressão de atenção, encantamento e curiosidade durante a atividade e, posteriormente, a retomada do tema em desenhos, perguntas e conversas espontâneas, indicando a incorporação de novos sentidos sobre a SRM e o AEE. As professoras reconheceram o caráter inédito do material e sua relevância para a compreensão, pelas crianças, da necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para garantir a participação plena de todos.

Para a pesquisadora, a criação do livro representou uma resposta concreta a uma lacuna pedagógica e simbólica existente no tratamento da inclusão na Educação Infantil, além de reafirmar o AEE como política pública relevante e a Sala de Recursos como espaço legítimo de suporte pedagógico, não como segregação, já que a narrativa infantil construída permite às crianças compreenderem o papel da professora do AEE e a importância de estratégias diferenciadas, ao mesmo tempo em que desloca a Sala de Recursos do campo do medo e do mistério para o campo do conhecimento e do compartilhamento.

De acordo com o estudo, a literatura infantil, quando mobilizada de forma intencional, não atua apenas como recurso didático, mas como forma de reorganização das relações com a diferença, situando a inclusão vivida coletivamente, ao sugerir que os colegas acompanhem Gabriel à SRM, fomentando convivência, empatia e aprendizagem mútua, de modo que o enfrentamento das barreiras arquitetônicas e simbólicas aparece como parte constitutiva do processo educativo, não como elemento periférico.

Ao articular literatura infantil, inclusão e diversidade, o estudo coloca em destaque que a formação para o respeito às diferenças pode e deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolarização. Assim, a projeção de continuidade do trabalho, com tradução do livro em Libras, produção de DVD com dublagem e audiodescrição e transformação da narrativa em desenho animado, reforça o compromisso com a ampliação do acesso e da acessibilidade em escala nacional.

Diante do exposto, verifica-se que a literatura infantil, quando mobilizada como prática discursivo-pedagógica situada, opera deslocamentos nas formas pelas quais a diferença é

significada no espaço escolar, reorganizando modos de ver, nomear e interagir com a deficiência desde a Educação Infantil.

Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03, de Leida Corrêa da Silva (2021), vinculada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, toma como objeto de estudo a materialização da Lei Federal nº 10.639/03 no cotidiano das escolas públicas municipais de Pires do Rio (GO), em turmas do 1º ano do ensino fundamental, no que diz respeito ao uso da literatura infantil como mediação pedagógica, gesto analítico que articula a esfera normativa, a prática docente e os dispositivos de circulação de saberes, interrogando a distância entre a existência formal da lei e sua inscrição efetiva na organização do trabalho pedagógico.

Nesse processo, parte da hipótese de que a não implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas analisadas está diretamente relacionada ao desconhecimento da legislação por parte das professoras, configurando um cenário em que a norma permanece restrita ao plano abstrato, sem alcançar a materialidade das práticas. Embora a promulgação da lei tenha sido orientada pela necessidade de inscrever a história e a cultura afro-brasileira no espaço escolar e de enfrentar formas persistentes de discriminação, o estudo demonstra que a fragilidade da formação docente atua como um dos principais fatores de esvaziamento de sua força normativa, o que por si só justifica a necessidade de uma intervenção pedagógica estruturada.

Os objetivos do estudo articulam diagnóstico, intervenção e produção de material formativo, organizando-se em três eixos operatórios: a análise da presença da temática étnico-racial nos documentos institucionais e nos acervos literários; a identificação de obras de literatura infantil capazes de sustentar o trabalho pedagógico com a diversidade étnico-racial; e a elaboração, aplicação, avaliação e divulgação de um Curso de Formação Continuada, orientado pelas relações étnico-raciais (ERER), de modo que a produção de conhecimento e a elaboração de um produto educacional se interpenetram, produzindo um movimento contínuo entre teoria e prática.

O percurso metodológico, de abordagem qualitativa e descritiva, é organizado a partir da utilização de questionários como instrumento de produção de dados, e em dois grandes momentos. O primeiro à análise documental e de acervo, envolvendo o exame das bibliotecas das sete escolas municipais que atendem o 1º ano, com a elaboração de fichas de catalogação voltadas ao mapeamento de obras relacionadas à diversidade étnico-racial. Paralelamente, procede-se à leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares e Planos de Ação, para verificar de que modo a Lei nº 10.639/03 aparece inscrita nas diretrizes institucionais.

O segundo momento relaciona-se à pesquisa de campo e à implementação do Produto Educacional, com um questionário diagnóstico aplicado às professoras e a oferta de um Curso de Formação Continuada, com 30 horas, em modalidade EAD, por meio do *Google Classroom*, organizado em três módulos, seguido de pós-teste e atividades avaliativas.

Os resultados confirmam integralmente a hipótese inicial, ao revelar a lacuna no plano do conhecimento legal e das práticas pedagógicas, uma vez que o levantamento diagnóstico registra que 100% das professoras desconheciam o conteúdo da Lei nº 10.639/03 e nunca haviam participado de ações formativas voltadas à sua implementação.

A análise dos documentos institucionais demonstra que, embora a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana conste formalmente no Regimento Escolar, a abordagem da EREER fica reduzida a ações isoladas, concentradas, em grande parte, na Semana da Consciência Negra. Após a realização do curso, o pós-teste aponta que todas as cursistas passaram a reconhecer os dispositivos legais e manifestaram intenção de reorganizar seus planejamentos, incorporando conteúdos relativos à cultura negra, além de reconhecerem a contribuição da formação para o refinamento do olhar docente.

Do ponto de vista prático, o Produto Educacional disponibiliza Sequências Didáticas alicerçadas em obras presentes no acervo escolar, entre as quais se destacam *Meu crespo é de rainha* (voltada à discussão de aspectos fenotípicos), *As panquecas de Mama Panya* (orientada ao trabalho com referências culturais de matriz africana) e *O menino Nito: então, homem chora ou não?* (voltada à representação de vivências cotidianas de uma personagem negra), compondo um conjunto de propostas que se articulam ao cotidiano das escolas.

De acordo com a autora, a formação continuada de professores se coloca como condição imprescindível para a transformação das rotinas escolares, uma vez que o trabalho pedagógico permanece fortemente condicionado pelos repertórios formativos que os docentes acumulam ao longo de sua trajetória. Nesse quadro, a literatura infantil passa a ser tratada não como recurso auxiliar, mas como elemento norteador de uma pedagogia orientada pelas relações étnico-raciais, ao permitir que as narrativas produzam outras formas de inscrição simbólica para a população negra no universo escolar.

No que se refere à articulação entre literatura infantil, inclusão e diversidade, o estudo atribui à literatura o estatuto de mediadora dos processos formativos, apresentada como um dos caminhos previstos pela própria Lei nº 10.639/03 para a inserção da história da África e dos africanos na formação social brasileira, ao mesmo tempo em que se reconhece sua capacidade de tanto produzir imagens afirmativas quanto cristalizar estereótipos.

A diversidade étnico-racial aparece, então, como campo de disputa simbólica, no qual a ausência de representação ou a presença de imagens estigmatizadas atua diretamente sobre os processos de constituição identitária das crianças negras, produzindo efeitos que alcançam sua relação com a própria pertença étnica. Ao inserir obras afro-brasileiras e africanas no espaço escolar, o trabalho identifica a possibilidade de reorganização dos regimes de visibilidade, permitindo que crianças negras encontrem formas de reconhecimento e que os demais estudantes sejam confrontados com outras matrizes culturais.

A inclusão, por sua vez, é operacionalizada por meio da própria implementação da Lei nº 10.639/03, entendida como princípio organizador das práticas pedagógicas, e não como simples formalidade normativa. Nesse cenário, a capacitação docente assume papel estratégico, uma vez que o professor passa a atuar como mediador de processos de leitura do mundo social e simbólico, contribuindo para a construção de um espaço escolar em que a diferença não seja administrada como desvio, mas integrada como dimensão constitutiva da experiência coletiva.

Nesses termos, a literatura infantil se inscreve como caminho viável para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista, na medida em que permite às crianças a elaboração de valores, referências e modos de pertencimento por meio da experiência narrativa, instaurando condições para a reorganização dos imaginários sociais que estruturam as relações raciais no contexto escolar.

Isto já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil, de Leidy Morgana de Sousa Agapto (2022), defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, nasce de uma inquietação situada na experiência concreta da autora como professora do ensino fundamental, a partir da qual problematiza as formas de representação do feminino nos textos literários destinados ao público infantil e à compreensão dos mecanismos por meio dos quais se mantêm, se reconfiguram ou se atualizam padrões historicamente cristalizados de gênero no imaginário social.

Inserida no campo dos estudos de gênero e educação ao se dedicar ao exame das identidades femininas construídas tanto na literatura infantil tradicional quanto nas produções contemporâneas, busca compreender de que modo tais narrativas participam da formação simbólica de crianças leitoras e contribuem para a naturalização de expectativas sociais vinculadas à submissão, à passividade e à delimitação de espaços considerados próprios para meninas e mulheres, ultrapassando, desse modo, o nível meramente descritivo, ao investir numa leitura crítica dos efeitos discursivos que atravessam a constituição das personagens femininas e dos sentidos que passam a circular socialmente a partir dessas construções.

De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, uma vez que o contexto de isolamento sanitário imposto pela pandemia de Covid-19 inviabilizou a realização de pesquisa de campo e exigiu a reorganização do desenho investigativo, o *corpus* foi composto por obras literárias disponibilizadas em plataformas digitais, especificamente nos portais “Leia para uma criança” e “Conta Pra Mim”, e a análise do material foi orientada pelos pressupostos da Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana, especialmente a partir das contribuições de Michel Pêcheux, que compreende o discurso como atravessado por formações ideológicas, articuladas às categorias propostas por Nunes, empregadas para o exame sistemático dos estereótipos associados às personagens femininas.

Nas análises das narrativas tradicionais, observou a recorrência de figuras femininas confinadas ao espaço doméstico e a roteiros existenciais estruturados em torno do casamento, da obediência e da dependência em relação às figuras masculinas, padrão que se mantém, inclusive, nas reescritas contemporâneas veiculadas no programa “Conta Pra Mim”. Narrativas como *Branca de Neve*, *Cinderela* e *João e Maria* atualizam a imagem da princesa frágil, cuja trajetória é marcada pela espera da intervenção masculina como condição para a obtenção do desfecho socialmente valorizado. Nesse mesmo conjunto, a figura da mulher idosa comparece de forma reiterada sob traços depreciativos, associada à bruxa maléfica, à deformidade física ou à fragilidade extrema, constituindo uma rede de sentidos que vincula o envelhecimento feminino à perversidade ou à decadência.

Em contraposição, as obras disponibilizadas pelo portal “Leia Para Uma Criança”, entre as quais se destacam *A menina das estrelas* e *O cabelo da menina*, apresentam protagonistas que exercem iniciativa, autonomia e capacidade de questionamento dos padrões que lhes são impostos, como ocorre na narrativa em que a personagem protagonista, ao experimentar formas não convencionais de cuidar dos próprios cabelos, institui no ambiente escolar o chamado “dia do cabelo maluco”, prática coletiva que amplia as possibilidades de identificação estética e simbólica entre as crianças, ao mesmo tempo em que rompe com a fixação de modelos únicos de beleza.

A permanência de estereótipos, tanto em configurações explícitas quanto em formulações mais sutis, incide diretamente sobre os modos pelos quais as crianças passam a perceber a si próprias e aos outros, na medida em que limita o horizonte de reconhecimento e estreita as formas de pertencimento social disponíveis. Assim, a literatura infantil é uma instância privilegiada de produção de sentido, capaz de participar ativamente da constituição do imaginário social e da formação dos sujeitos desde a primeira infância.

Ao articular literatura, gênero e educação, a investigação defende que a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade requer a revisão criteriosa dos repertórios literários ofertados às crianças, uma vez que tais obras funcionam como dispositivos de socialização simbólica, ao mesmo tempo que contribuem para a sedimentação ou problematização de hierarquias historicamente produzidas. Assim, a abertura do repertório a personagens femininas, o reconhecimento de múltiplas formas de existência e a valorização de trajetórias não normativas passam a figurar como condições necessárias para a constituição de uma escola menos excludente e mais atenta às assimetrias que atravessam as relações de gênero. A noção de diversidade se materializa a partir da crítica aos padrões estéticos e comportamentais que, ao longo do tempo, passaram a operar como parâmetros únicos de normalidade, impondo às meninas e mulheres um conjunto restrito de possibilidades de existir. Nessa direção, as personagens apresentadas nas obras contemporâneas analisadas, ao figurarem mulheres que decidem, agem e intervêm no próprio percurso, oferecem subsídios para a formulação de práticas pedagógicas para o reconhecimento da pluralidade das experiências femininas e a desnaturalização de modelos sexistas ainda fortemente enraizados no cotidiano escolar.

Embora a literatura infantil ainda esteja atravessada por marcas persistentes de ideologias que historicamente instauraram a figura feminina na periferia, a circulação de obras que apostam em construções menos assimétricas, aliada a um trabalho de leitura teoricamente orientado, abre possibilidades concretas para a formação de sujeitos questionadores dos discursos que os constituem e de ampliar os modos de se inscrever no espaço social.

Literatura para a diversidade: a produção de um livro infantil acessível a crianças cegas e surdas, de Bianca Roxana Monteiro Sciammarelli Messeri (2022), situada no âmbito do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense, foi desenvolvida no contexto do “Projeto de Extensão Escola de Inclusão”, a partir da constatação de uma lacuna estrutural no campo da literatura infantil contemporânea, marcada pela escassez de obras que contemplem, de modo efetivo, as necessidades de crianças surdas, com baixa audição, cegas ou com baixa visão.

Nesse contexto, a autora observa que, embora seja vasta a produção voltada ao público infantil, o acesso às imagens e aos sentidos narrativos permanece restrito para esses grupos, seja pela insuficiência de recursos de audiodescrição, seja pela quase ausência de produções que incorporem Libras como linguagem constitutiva da obra, o que a leva a formular e sustentar a noção de “literatura para a diversidade”, entendida não apenas como categoria temática, mas

como prática cultural que incide sobre modos de representação, circulação e reconhecimento de diferenças.

Para isso, assenta seu discurso na defesa de que a acessibilidade não deve ocupar um lugar periférico ou suplementar no processo de criação literária, mas de eixo organizador da obra, de modo que a produção do livro acessível não é concebida como simples adaptação posterior de um material já finalizado; ao contrário, as escolhas estéticas, narrativas e técnicas são orientadas, desde a origem, pela necessidade de contemplar diferentes formas de percepção e apropriação da história. Nesse sentido, a pesquisa sistematiza práticas mais consistentes na elaboração de livros literários que integrem audiodescrição e narração em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sustentando que tais recursos não operam apenas como instrumentos técnicos, mas como formas de ampliar o próprio conceito de literatura infantil.

O percurso metodológico adotado se ancora na pesquisa exploratória de base bibliográfica, em razão das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, que inviabilizou a realização de entrevistas e atividades presenciais de campo, de modo que o arcabouço teórico do estudo se ancora num amplo trabalho de leitura e fichamento de textos sobre ludicidade, infância, literatura infantil, diversidade, inclusão, literatura surda, audiodescrição e práticas de narração em Libras, somado à investigação das características da chamada Geração Alpha, entendida como público-alvo do produto, o que orienta o redesenho da narrativa e a definição das escolhas estéticas do livro.

O produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa, *A espada do porco*, originalmente escrito pela própria autora em 1998, passa por um processo de reescrita e reestruturação para se alinhar aos objetivos propostos, em que o enredo abandona os cenários e arquétipos tradicionais dos contos de fadas, como castelos, princesas e magos, para situar a narrativa em uma fazenda habitada exclusivamente por animais, escolha justificada pela maior afinidade da Geração Alpha com valores de igualdade e naturalização das diferenças.

Os personagens passam a encenar, de forma alegórica, múltiplas formas de existência: o Morcego é construído com traços associados ao Transtorno do Espectro do Autismo, demandando silêncio e escuridão como formas de autorregulação; o Macaco é caracterizado como surdo, escolha fundamentada na possibilidade de uso expressivo dos braços e das mãos para a comunicação em Libras; o Porco e a Galinha corporificam necessidades básicas e cotidianas, como o desejo pela lama para refrescamento e a exigência de um solo limpo para o ciscar, compondo um universo narrativo centrado na tensão entre desejos individuais e convivência coletiva.

Quanto à dimensão visual do livro, há uma estreita interlocução com a ilustradora Thais Castro, a quem a autora fornece um *briefing* minucioso, incluindo mapas mentais com as características dos personagens, diretrizes para evitar estereótipos e orientações quanto à simplicidade formal, uso de cores vibrantes e integração entre texto e imagem. O cuidado com elementos específicos, como a posição recorrente da espada, os gestos corporais dos animais e a representação correta de sinais em Libras, como “amigo” e “família”, revela o esforço de produzir uma obra graficamente coerente com as premissas éticas e pedagógicas.

A construção dos recursos de acessibilidade é uma das camadas mais densas da pesquisa, em que a narração em língua portuguesa é concebida como um produto autônomo, destinado a crianças ouvintes pré-alfabetizadas, com a elaboração de um roteiro que diferencia as falas dos personagens por meio de marcações cromáticas e a inserção de trilha sonora e efeitos sonoros no arquivo final, enquanto a audiodescrição impõe um desafio metodológico mais complexo, enfrentado por meio da adoção do método conhecido como “sanduíche”, que intercala descrição, narração e nova descrição, de modo a preservar o fluxo narrativo.

Nesse processo, a autora adota diretrizes técnicas como a descrição da cena da esquerda para a direita, de cima para baixo, o uso de terminologia precisa e a evitação de formas verbais no gerúndio. O princípio político e epistemológico do “Nada sobre nós sem nós”² é orientado pela consultoria de Cida Leite, pessoa cega que valida o roteiro e garante a adequação das escolhas descritivas.

A versão em Libras é conduzida por Marion Vasconcelos, profissional surda com experiência no ensino de Libras, a fim de assegurar a legitimidade cultural da obra junto à comunidade surda. Desse modo, a narração em Libras atua como recriação discursiva realizada por uma integrante da própria comunidade, o que permite inscrever o livro no campo da Literatura Surda.

Além disso, a edição do vídeo obedece a uma lógica visual específica: a ilustração é apresentada inicialmente por alguns segundos, permitindo a exploração autônoma da imagem pela criança, antes que a narradora apareça em janela lateral, articulando sinalização, expressão facial e classificadores adequados ao público infantil.

Os resultados da pesquisa, além do livro, promovem a construção de um ecossistema de recursos acessíveis, tendo em vista que os arquivos de narração, audiodescrição e Libras são

² O lema “Nada sobre nós sem nós” (originalmente *Nothing About Us Without Us*) defende que a participação de pessoas com deficiência deve ser obrigatória em todas as ações de inclusão. Segundo esse princípio, reforçado pela Declaração de Madri (2002), as pessoas com deficiência não devem ser apenas receptoras passivas, mas ouvidas e consideradas em todas as etapas – desde o planejamento até a avaliação – de qualquer ação sobre ou para elas.

disponibilizados por meio de *QR codes* impressos na obra, com hospedagem em plataforma digital e sinalização em alto-relevo para que crianças cegas possam localizar autonomamente o código referente à audiodescrição.

Para promover efetivamente a acessibilidade, a autora elabora, ainda, um Guia de Atividades, propondo experiências multisensoriais e lúdicas, como a confecção de imagens táteis, a produção de biscoitos de banana associados ao personagem Porco, a criação de “lama artificial” com cacau, a organização de um “cantinho da calma” inspirado na Disciplina Positiva e o ensino do alfabeto manual em Libras, atividades que articulam motricidade, afetividade, sensorialidade e convivência.

No que diz respeito à relação entre literatura infantil, diversidade e inclusão, a narrativa de *A espada do porco* apresenta o conflito não como oposição entre “normal” e “diferente”, mas como efeito da tentativa de homogeneização dos desejos, simbolizada pela espada mágica que impõe uma vontade única ao coletivo. A quebra desse objeto representa a falência de soluções universalizantes e a afirmação de que a convivência exige negociação, escuta e deslocamento. O gesto dos personagens ouvintes de aprenderem Libras para se comunicar com o Macaco institui uma inversão de lógica historicamente naturalizada, ao deslocar a adaptação para aquele que ocupa a posição de maioria, de modo que a Libras é afirmada como primeira língua do personagem, e a obra assume, nesse movimento, seu pertencimento ao campo da Literatura Surda.

Para autora, o livro, cujo desenho acessível não se restringe à forma, mas alcança a própria lógica de construção narrativa, inscreve a proposta como ação concreta de promover, no âmbito doméstico e escolar, uma discussão que ultrapassa o discurso abstrato da inclusão, incidindo sobre práticas de leitura, produção cultural e circulação de sentidos. Além disso, a decisão de doar parte dos exemplares a projetos sociais reforça o compromisso de ampliar o alcance da obra, evitando a concentração de bens culturais, configurando e afirmando a ética de produção literária em que acessibilidade, diferença e direito à fruição estética deixam de ocupar lugares marginais para se tornarem o próprio princípio organizador da obra.

A dissertação *Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos*, de Luiza Gomes dos Santos Bessa (2022), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, dedica-se à análise das potencialidades da literatura infantil como espaço de elaboração simbólica de valores relacionados à convivência social. O estudo parte do interesse em refletir sobre como as narrativas dirigidas às crianças podem favorecer a imaginação de horizontes éticos capazes de sustentar formas mais acolhedoras de relação com o outro. Nessa perspectiva, problematiza-

se o papel da literatura na constituição da identidade infantil, bem como sua capacidade de sugerir modos de convivência baseados na abertura às diferenças étnicas, culturais, sociais, corporais e familiares.

O *corpus* examinado é composto por dezesseis obras de literatura infantil, organizadas em quatro eixos temáticos que orientam a discussão. O primeiro eixo volta-se às experiências de convivência com a diversidade étnico-cultural, privilegiando narrativas com personagens negras e indígenas, entre as quais se destacam *Menina bonita do laço de fita* e *O cabelo de Lelê*. O segundo contempla as diferenças corporais, considerando dinâmicas de valores associadas às experiências de deficiência e singularidade dos corpos, com análise de obras como *Ninguém é igual a ninguém* e *Um amigo diferente?*. O terceiro eixo explora a diversidade das configurações familiares, tratando a família como espaço de produção de sentidos sobre pertencimento e alteridade, a partir de textos como *As famílias do mundinho*. Por fim, o quarto eixo aborda o cultivo dos afetos, colocando em cena temas como solidariedade e sensibilidade ética, a exemplo da obra *Inclusão no coração*.

A pesquisa adota uma orientação reflexiva e argumentativa, sustentada por referenciais teóricos dos estudos sobre Literatura Infantil, identidade e convivência, mobilizando autoras como Fanny Abramovich e Regina Zilberman. A análise leva à formulação de que o universo ficcional, para além de sua dimensão estética, oferece à criança meios para elaborar imaginários de respeito, empatia, gentileza, diálogo e acolhimento, o que amplia sua capacidade de compreender a alteridade como parte constitutiva da vida em sociedade. As narrativas examinadas demonstram potencial para suscitar processos de sensibilização, provocar deslocamentos interpretativos e instaurar espaços de debate, nos quais a criança pode transpor para o cotidiano sentidos construídos no contato com a ficção.

Ao destacar a representatividade como critério de seleção e análise das obras, a pesquisa insiste na necessidade de que as produções destinadas à infância incorporem realidades sociais diversas, de modo a possibilitar que crianças de diferentes contextos culturais se reconheçam nas narrativas, reforçando os ecos de outras pesquisas, em que a literatura infantil é vista como forma de mediação simbólica para o fortalecimento da identidade dos leitores, ao mesmo tempo em que amplia repertórios de convivência. Assim, a discussão da inclusão atravessa todos os eixos analíticos, seja pela presença de personagens negros e indígenas, seja pela tematização das deficiências, seja, ainda, pela visibilidade conferida a distintas configurações familiares, situando a literatura pautada no respeito às diferenças.

Além disso, o trabalho mostra que a literatura infantil não apenas contempla a inclusão e a diversidade, mas constitui um caminho importante para que a escola cumpra seu papel na promoção da equidade racial e na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03.

Em *Práticas de mediação do texto literário: contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte*, de Rodrigo Aparecido Estevão (2023), inserida no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal Minas Gerais, o autor examina as práticas de mediação do texto literário no contexto da Educação Infantil, tomando como foco a interação entre professores, crianças videntes e uma criança com baixa visão em uma escola municipal de Belo Horizonte. O estudo parte do interesse em compreender de que modo os recursos e as estratégias mobilizados pelos mediadores poderiam favorecer condições efetivas de acessibilidade e participação no processo de leitura literária., voltando sua compreensão às práticas de mediação no ambiente escolar, articulando-as ao letramento e ao letramento literário, ao mesmo tempo em que buscou compreender como uma criança com restrição visual se relaciona com a leitura quando esta é mediada por diferentes suportes e procedimentos. Como desdobramento, foram examinados os recursos empregados para ampliar o acesso ao texto literário, bem como os avanços e as limitações observados no percurso de apropriação da linguagem literária.

A investigação adotou abordagem qualitativa, por pesquisa de campo, empregando diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos escolares, e, interdisciplinarmente, mobilizou contribuições dos campos da Educação, da Literatura, dos estudos sobre Deficiência, da Inclusão Escolar e da Tradução Intersemiótica. Os resultados apontam que os profissionais da EMEI demonstraram envolvimento com a compreensão da literatura como experiência estética na infância e revelaram sensibilidade em relação às práticas dirigidas à criança com deficiência visual; todavia, também se constatou a necessidade de formação continuada que amplie o domínio conceitual, técnico e pedagógico acerca de recursos e estratégias capazes de tornar a experiência literária acessível em termos concretos.

O caso da criança com baixa visão, identificada pelo nome fictício de Lili, revelou aspecto significativo desse cenário, posto que sua maior participação ocorreu em situações de contação de histórias sem a mediação direta do livro impresso, o que se explica pelo fato de que a mediação oral, sustentada por variações vocais e elementos sonoros, não exigia o uso do resíduo visual, diferentemente das atividades baseadas em livros que, em geral, não ofereciam adaptações apropriadas, como contraste ampliado, tipografias acessíveis ou recursos gráficos adequados. Nesse sentido, o trabalho sustenta que o simples acesso à matrícula não assegura

condições equânimes de aprendizagem, uma vez que persistem barreiras de ordem comunicacional, atitudinal e estrutural que limitam a participação plena no cotidiano escolar.

Ao tratar a literatura infantil em articulação com inclusão e diversidade, a pesquisa situa a baixa visão como uma expressão da diversidade humana e defende que a mediação literária, quando associada a recursos de Tecnologia Assistiva, como livro falado e audiodescrição, amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de construção identitária.

A dissertação *Eu nem sabia que era negra até te conhecer: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil*, elaborada por Rosângela Pereira dos Santos (2023), apresenta importantes reflexões sobre a relação entre literatura infantil, construção identitária e educação antirracista no contexto da educação infantil. O estudo investigou como crianças negras, entre quatro e cinco anos, manifestam seus pertencimentos étnico-raciais ao entrarem em contato com livros que apresentam personagens negras em narrativas centradas na cultura africana e afro-brasileira, o que permitiu à autora compreender como tais experiências literárias incidem na forma como essas crianças elaboram suas identidades.

Os resultados revelam que, embora algumas crianças negras demonstrem receio quanto ao julgamento das crianças brancas diante de suas identificações raciais, o contato com obras literárias que trazem protagonistas negros, humanizados, acolhidos e valorizados em sua negritude exerce um papel significativo na construção de uma identidade étnico-racial positiva. Em alguns casos, a literatura desencadeou mudanças concretas na forma como as crianças se autodeclaravam racialmente, como exemplifica a fala que dá título à dissertação: *“Eu nem sabia que era negra até te conhecer!”*. Tais interações com histórias que representam a negritude de maneira afirmativa ajudam as crianças negras a se reconhecerem e a elaborarem pertencimentos racialmente situados, oferecendo referências simbólicas que muitas vezes lhes faltam no cotidiano escolar.

O estudo também observa que a literatura com temática africana e afro-brasileira não beneficia apenas as crianças negras, pois contribui para a formação de crianças brancas na perspectiva antirracista. Ao terem contato com narrativas que valorizam outras experiências humanas e desfazem hierarquias raciais, as crianças brancas ampliam sua compreensão sobre diversidade e respeito, elementos importantes para a construção de relações sociais equitativas desde a primeira infância.

Entretanto, a pesquisa apontou alguns desafios, pois, apesar dos impactos positivos observados, persistem entre as crianças negras formas alternativas de identificação, como o uso do termo “marrom”, bem como a manutenção de expressões naturalizadas que associam “cor

de pele” ao tom rosado, o que comprova o peso histórico das práticas excludentes que moldam o imaginário racial desde cedo, demonstrando que o letramento racial na educação infantil ainda é frágil e exige intervenções pedagógicas sistemáticas e efetivas.

A própria realidade institucional investigada reforça essa conclusão, já que o acervo disponível no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) era nitidamente precário: entre mais de 275 obras presentes, apenas 12 continham personagens negras, e somente 5 as retratavam de maneira positiva e não estereotipada. Somado a isso, o estudo identificou pouco interesse de algumas professoras em trabalhar com essa literatura, o que revela que a Lei 10.639/2003 não vinha sendo efetivamente implementada, o que o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial e continuada de docentes, uma vez que práticas pedagógicas antirracistas não se consolidam sem intencionalidade, formação adequada e disponibilidade de materiais que sustentem esse trabalho.

Nesse contexto, as conclusões do estudo da pesquisadora demonstram que a literatura infantil com temática africana e afro-brasileira é uma ferramenta potente para promover inclusão, fortalecer identidades e ampliar perspectivas, mas também revelam que sua efetividade depende de condições institucionais e formativas que garantam seu uso contínuo e comprometido com a diversidade e a justiça racial.

Muito além das vozes: estudo etnográfico sobre literatura infantil com crianças quilombolas, de Blenda Priscila Alencar da Silva (2024), concentrou-se na relação entre a literatura infantil e os processos de reconhecimento de si e do ambiente social por parte de crianças quilombolas.

A investigação parte da constatação de que, apesar de a literatura ser compreendida como um direito universal da criança, as especificidades das infâncias quilombolas permanecem pouco exploradas nas pesquisas acadêmicas sobre literatura. Nesse sentido, o estudo propôs escutar e ressoar as vozes dessas crianças, tomando a literatura como dispositivo para ampliar perspectivas, legitimar experiências e visibilizar a diversidade das infâncias brasileiras.

O objetivo foi compreender, a partir das narrativas de crianças da escola quilombola de Nazaré, no município de Itapipoca (CE), as possíveis contribuições da literatura infantil para os processos de reconhecimento identitário e de leitura do mundo social. Como desdobramento, buscou investigar a presença da temática quilombola em estudos sobre literatura infantil, refletir sobre o papel da literatura nos processos de construção de identidade no contexto escolar e identificar os modos de ação, expressão e autoria das crianças durante a elaboração coletiva de uma narrativa literária.

De natureza qualitativa, e método etnográfico, procurou compreender os modos de vida, as práticas e as formas de expressão das crianças no contexto quilombola, especificamente na Escola Quilombola Vicente de Paulo Alves, na comunidade estudada, e os participantes foram dez crianças com idades entre sete e dez anos. A coleta de dados incluiu observação participante, registros em diário de campo, filmagens, fotografias, desenhos, leitura de obras literárias e a construção colaborativa de uma história autoral junto às crianças.

Os resultados mostraram que a literatura infantil permite a valorização das identidades quilombolas e a ressignificação das relações étnico-raciais, visto que as narrativas construídas pelas crianças demonstraram que o universo imaginário das histórias se articula de forma direta com o mundo vivido, produzindo efeitos na formação da autoestima, no sentimento de pertencimento e no fortalecimento da identidade. No estudo, destacou-se o desejo explícito das crianças por representatividade, materializado na escolha unânime de uma protagonista preta, denominada Mae Dandara, e na definição de cenários que remetiam ao território quilombola, como a cachoeira e o pé de oiticica.

As conclusões apontaram que práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura negra e quilombola impactam de forma decisiva o desenvolvimento subjetivo e social das crianças, reforçando que a efetivação de ideais, espaços e práticas antirracistas é elemento importante para o respeito às diferenças, para a ampliação do entendimento do mundo e para a formação integral das crianças, o que leva à necessidade se da descolonização dos currículos escolares e da inserção da educação antirracista desde a Educação Infantil.

A representação do negro na literatura infantil goiana, de Gleidson da Silva Oliveira (2024), dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, trata-se de gesto analítico voltado à apreensão dos modos pelos quais a população negra é discursivamente produzida no interior do universo simbólico da literatura infantil regional.

A incursão pela materialidade verbal e imagética do *corpus* selecionado permite apreender a persistência de dispositivos de apagamento e estigmatização que, mesmo diante de deslocamentos no debate nacional sobre diversidade étnico-racial, seguem organizando o campo editorial local, reinscrevendo uma ordem simbólica sustentada pela naturalização do racismo estrutural.

De acordo com o estudo, a literatura infantil goiana opera como instância de produção e regulação de sentidos, na qual a negritude é reiteradamente posicionada em zonas de desvalorização simbólica, por meio de estratégias discursivas que associam o corpo negro a registros de animalização, riso depreciativo, sujeira e desordem, o que contribui para a

sedimentação de um imaginário racial que se constitui precocemente e se estabiliza nas práticas de leitura mediadas pelas instituições escolares, familiares e editoriais.

O *corpus* reúne doze obras produzidas por autores vinculados à Academia Goiana de Letras e à Academia Goianiense de Letras, entre os quais figuram Augusta Faro Fleury de Melo, Alaor Barbosa dos Santos, José J. Veiga e Cora Coralina. A leitura desse conjunto incide não apenas sobre o plano narrativo, mas sobre o funcionamento dos adjetivos, as escolhas lexicais mobilizadas para a designação dos traços físicos, os enquadramentos sociais atribuídos às personagens negras e a recorrência de figuras estereotípicas que se fixam no interdiscurso como memória estabilizada dos modos de dizer o corpo negro.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se aproxima de uma perspectiva qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, recusando o recurso a tratamentos estatísticos e mobilizando a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, como operador teórico para pensar a articulação entre experiências individuais, memórias coletivas e regimes sociais de circulação dos sentidos, situando, nesse processo, a literatura como prática discursiva atravessada por convenções históricas, mecanismos de legitimação simbólica e jogos de autoridade.

A leitura sistemática das obras revela a instalação de uma arquitetura narrativa fundada na exclusão simbólica, posto que, em nove dos doze textos analisados, a presença negra é relacionada a campos semânticos depreciativos; nos três restantes, o apagamento funciona como estratégia de embranquecimento do universo representado, instituindo a branquitude como parâmetro tácito de humanidade, pertencimento e centralidade. A ausência, nesse funcionamento, deixa de operar como simples lacuna e passa a funcionar como mecanismo ativo de silenciamento.

Nas narrativas em que personagens negras aparecem, reiteram-se procedimentos de caricaturização por meio do exagero de traços físicos, da ativação de comparações degradantes e da aproximação recorrente com a animalidade. O cabelo crespo é recoberto por metáforas que o vinculam à desordem e à sujeira, enquanto a cor da pele é acionada como operador de hierarquização simbólica, efeitos que se articulam a uma memória discursiva que estabiliza formas de ver, descrever e imaginar a negritude.

Os papéis sociais atribuídos às personagens reafirmam uma distribuição desigual dos lugares de pertencimento, e a figura negra aparece reiteradamente associada ao trabalho braçal, ao serviço doméstico, à herança escravocrata ou à criminalidade, de modo que, mesmo quando ocupa posições narrativas de maior visibilidade, permanece confinada a funções de servidão simbólica, como se observa em obras como *Os Meninos Verdes* e *O prato azul-pombinho*, em

que o corpo negro é submetido a uma lógica de instrumentalização que esvazia sua densidade subjetiva.

Outro eixo recorrente diz respeito às práticas de silenciamento, nas quais personagens negras surgem frequentemente desprovidas de nome próprio ou designadas por expressões marcadas pela semântica da desqualificação, a exemplo de “Zeprequeté”, termo que condensa sentidos de inutilidade e desprestígio; além disso, figuras do folclore de matriz negra, como o Saci e Romãozinho, são organizadas sob o signo da ameaça, da transgressão e do perigo, instaurando no horizonte de leitura infantil uma equivalência simbólica entre negritude e desordem moral.

O percurso interpretativo conduz à compreensão de que a literatura infantil goiana opera como espaço de reinscrição de uma lógica racial hierarquizada, na qual a branquitude se impõe como norma silenciosa, ao passo que a negritude é autorizada a aparecer apenas sob a forma do apagamento ou da inferiorização, funcionamento que não reflete decisões individuais isoladas, mas se articula a um sistema de produção simbólica historicamente estabilizado.

Como gesto de intervenção, o trabalho desenvolve o *Manual de Orientações para a representação de personagens negros na literatura infantil*, que se afirma como um operador de reordenação das práticas de escrita, dos critérios editoriais e das formas de mediação pedagógica, propondo parâmetros para a construção de personagens negras em posições de protagonismo, dotadas de densidade simbólica, rompendo com o repertório estereotípico que historicamente as capturou, além de defender a valorização da diversidade fenotípica e cultural, recusando procedimentos de exotização e caricatura.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal Goiano o reconheceu o Manual como instrumento relevante para a requalificação das práticas editoriais e pedagógicas, especialmente no que se refere à circulação de obras destinadas ao público infantil.

Ao articular literatura infantil, inclusão e diversidade, a pesquisa recusa sua neutralização conceitual e os trata como campos de disputa nos quais se jogam os sentidos que estruturam a experiência social. A literatura, assim, é prática de produção de subjetividades, ofertando às crianças matrizes de inteligibilidade para o mundo, os corpos e as hierarquias.

No campo educacional, o estudo passa a compreender a prática docente como trabalho de leitura que atua sobre a circulação dos sentidos, na medida em que a atividade pedagógica deixa de ser pensada apenas como mediação neutra e assume o caráter de intervenção na organização simbólica do material discursivo. Nesse sentido, a omissão institucional não é tratada como simples ausência de posicionamento, mas como forma de adesão tácita à

manutenção das arquiteturas discursivas que ordenam hierarquias raciais. Assim, a representação da população negra é formulada como dimensão constitutiva da formação social, integrando-se aos processos pelos quais se produzem pertencimentos, exclusões e regimes de visibilidade na experiência escolar.

No plano da constituição identitária, o trabalho descreve os efeitos do apagamento e da estigmatização sobre a experiência de crianças negras, atravessadas por imagens de desvalor que incidem sobre a relação com a ancestralidade e com os próprios traços corporais, produzindo distanciamentos, silenciamentos e processos de negação de si. Nesse contexto, o Manual passa a atuar como operador pedagógico orientado à construção de outras formas de reconhecimento e pertencimento, organizadas fora da lógica de inferiorização historicamente estabilizada.

O estudo constata que a literatura infantil goiana atua como microespaço de atualização de estruturas raciais amplas, no qual palavra e imagem funcionam como dispositivos de estabilização de uma ordem hierarquizante, de modo que a proposta interventiva aposta na reorganização desse campo por meio de práticas de escrita, edição e ensino capazes de reinscrever a negritude em regimes de significação não subordinados, abrindo a possibilidade de circulação de sentidos que não reproduzam o apagamento nem a caricaturização historicamente sedimentados.

Por último, *Análise de representações étnico-raciais em literatura infantil e abordagens docentes: um imperativo pela educação antirracista em Osasco/SP*, de Leiliane Araujo da Silva Costa (2024), dissertação vinculada à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), interroga os modos pelos quais a escola participa da produção de sentidos sobre raça, identidade e pertença social, ao articular a literatura infantil com práticas docentes na rede pública municipal de Osasco, em São Paulo.

Entendendo que a educação antirracista não se reduz a um conjunto de conteúdos temáticos, mas trata-se de prática política que incide sobre as formas de organização da experiência escolar, ao problematizar as relações de poder responsáveis pela manutenção de processos de silenciamento, marginalização e subalternização de grupos racializados, investiga a maneira pela qual as questões étnico-raciais são mobilizadas em livros de literatura infantil utilizados por professores da educação básica, para compreender como tais materialidades discursivas participam da formação da consciência racial das crianças e do estabelecimento de parâmetros de reconhecimento ou negação de suas próprias identidades.

Nesse sentido, a partir de uma abordagem qualitativa, estruturada em pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento em bases de dados como a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores articulados à temática étnico-racial em literatura infantil, mapeou o crescimento expressivo de produções acadêmicas voltadas para o tema a partir de 2014, fortalecendo, desse modo, o debate público sobre racismo estrutural e sobre as responsabilidades da escola na efetivação de políticas de igualdade racial.

A composição do *corpus* analítico incluiu obras como *Ada, a Menina Cacheada*, *Quilombolando*, *Amoras*, *Cachinhos*, *Conchinhas*, *Flores e Ninhos*, *Com qual penteado eu vou?*, *Diversidade* e *Os tesouros de Monifa*, estudadas a partir de critérios como linguagem verbal, ilustrações, autoria, temporalidade de publicação e posicionamentos editoriais, tomando a análise de discurso como dispositivo teórico-analítico.

As obras avaliadas operam uma ruptura com matrizes estéticas eurocêntricas ao inscreverem personagens negras em posições de protagonismo, dando-lhes visibilidade positiva quanto a traços corporais e culturais historicamente submetidos a processos de estigmatização, sobretudo no que se refere às texturas de cabelo, tonalidades de pele e heranças culturais de matriz africana, de modo que a recorrência de imagens associadas ao cuidado, ao orgulho e ao pertencimento étnico racial promove a construção de valores que fortalecem a autoimagem das crianças negras e a produção de novas formas de leitura do outro por parte das crianças não negras.

Quanto ao marco legal instituído pela Lei nº 10.639/2003, embora tenha produzido inflexões importantes no campo curricular, ainda permanecem entraves de ordem institucional, formativa e pedagógica que dificultam sua plena materialização no cotidiano das escolas, tanto pela insuficiência de formação continuada dos docentes quanto pela fragilidade da inserção sistemática dessas temáticas nos projetos pedagógicos. Nesse cenário, a literatura infantil aparece não como recurso pontual, mas como prática que, quando integrada de modo contínuo às rotinas escolares, redefine o estatuto do trabalho docente, ao vinculá-lo à produção cotidiana de sentidos sobre pertencimento, reconhecimento e justiça racial.

Ao articular literatura infantil, diversidade étnico-racial e educação antirracista, o estudo destaca que as obras analisadas configuram elemento de mediação simbólica para reconfigurar os modos pelos quais as crianças se percebem e percebem o mundo, ampliando o repertório de imagens, narrativas e experiências disponíveis., de modo que literatura, como prática social, ultrapassa a dimensão estética e passa a operar como espaço de produção de subjetividades, particularmente de crianças negras historicamente privadas de reconhecimento positivo nos circuitos culturais dominantes.

Quanto à diversidade étnico-racial, autora a reconhece como dimensão constitutiva da experiência social e escolar, inscrita tanto nos currículos formais quanto nos gestos cotidianos de interação em sala de aula, de modo que a crítica às formas naturalizadas de inferiorização da herança africana aparece articulada à defesa de uma pedagogia que inscreva, de modo contínuo, a valorização das matrizes afro-brasileiras, não como exceção comemorativa, mas como princípio organizador do trabalho pedagógico.

No que se refere às práticas docentes, o estudo demonstra que a efetivação de uma educação antirracista depende diretamente das condições objetivas de formação dos professores, da disponibilidade de materiais adequados e da existência de projetos pedagógicos de combate ao racismo, e não como ação episódica.

A relevância do trabalho ora apresentado reside justamente por articular diagnóstico e proposição, expondo as lacunas ainda presentes no tratamento da questão racial na educação infantil e, simultaneamente, na construção de caminhos possíveis para a reorganização das práticas pedagógicas.

3.2 Alguns apontamentos

A análise das produções acadêmicas que articulam literatura infantil, inclusão e diversidade, no intervalo compreendido entre 2014 e 2024, ao mesmo tempo que se apresenta como campo de investigação dotado de inegável densidade política e pedagógica, também é marcado por uma expressiva limitação quantitativa quando confrontado com a complexidade dos problemas que se propõe a enfrentar e com a relevância social que a literatura ocupa nos processos formativos.

O levantamento sistemático realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio da combinação de descritores específicos, resultou na identificação de apenas vinte e um trabalhos no recorte temporal de uma década, dos quais a maioria absoluta corresponde a dissertações de mestrado, sejam acadêmicas ou profissionais, sendo localizada apenas uma tese de doutorado, configuração que não pode ser lida como dado meramente estatístico, frente à escassez de investigações em nível doutoral, que historicamente pressupõe maior grau de aprofundamento teórico e maior radicalidade política, o que ratifica a permanência de uma assimetria estrutural entre o reconhecimento formal da relevância do tema e o investimento institucional efetivo em sua consolidação como linha prioritária de pesquisa.

A reduzida produção *stricto sensu* se revela ainda mais expressiva quando colocada em relação com o lugar atribuído à literatura infantil nos marcos normativos e nos discursos

pedagógicos contemporâneos, nos quais essa prática é compreendida, entre outros aspectos, como prática cultural capaz de interferir na formação da cidadania, na ampliação de repertórios simbólicos e na reconstrução de imaginários sociais.

Nesse sentido, a baixa densidade de pesquisas sugere que, embora o arcabouço jurídico brasileiro – exemplificado pela Lei Brasileira de Inclusão, pela Declaração de Salamanca e pelas legislações antirracistas – apresente formulações progressistas, a literatura infantil, enquanto ferramenta de produção de inclusão e de reconhecimento da diversidade, permanece alocada numa posição periférica no interior da pós-graduação, traduzindo o hiato estrutural entre o plano normativo e as condições materiais de efetivação das políticas públicas.

No que se refere às convergências temáticas entre os estudos analisados, observa-se que as pesquisas que abordam a literatura infantil em chave antirracista e decolonial constroem um argumento consistente segundo o qual o texto literário passa a funcionar como prática pedagógica dotada de potencial para intervir nas formas historicamente naturalizadas de produção do silenciamento racial.

A literatura eurocentrada, conforme demonstrado pelos trabalhos, atua na reprodução do apagamento simbólico de crianças negras e indígenas, seja por meio da ausência sistemática de personagens racializados em posições de protagonistas, seja pela associação recorrente de traços fenotípicos, como o cabelo crespo, a marcas de desordem, indisciplina ou caricaturização.

Em contraposição, estudos como os de Portela (2020) e Santos (2023) indicam que a presença continuada de narrativas que atribuem a personagens negros o lugar de protagonistas na narrativa, densidade subjetiva e reconhecimento simbólico contribui para a reorganização dos processos de identificação étnico-racial, oferecendo às crianças repertórios imagéticos e narrativos que interrompem a lógica da inferiorização e produzem efeitos de pertencimento.

A incorporação de obras de autoria indígena, por sua vez, é compreendida como estratégia de enfrentamento à monocultura do saber, permitindo que cosmologias e epistemologias originárias sejam inscritas no cotidiano escolar como formas legítimas de conhecimento, não como adereços folclóricos, mas como parte constitutiva de uma educação comprometida com a pluralidade humana.

No campo das produções voltadas à deficiência, os trabalhos convergem ao afirmar que a inclusão literária pressupõe a reorganização material e simbólica do próprio objeto “livro”, de modo que a experiência de leitura deixe de ser pensada exclusivamente a partir do paradigma visual. As pesquisas de Domingues (2018) e Prado (2020), por exemplo, dedicadas à deficiência visual, observam que a visão, historicamente naturalizada nos processos de letramento, opera

como mecanismo de exclusão, o que requer a construção de propostas multissensoriais que integrem tato, audição, olfato e sistemas de leitura em Braille. Nesse contexto, o livro adaptado deixa de ser compreendido como simples versão empobrecida da obra original e passa a ser concebido como recriação interpretativa, sustentada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, segundo os quais a acessibilidade não se apresenta como complemento, mas como eixo estruturante do projeto pedagógico.

Paralelamente, as pesquisas acerca da educação de surdos, como as de Souza (2015) e Pinto (2020), defendem a Libras como primeira língua e argumentam em favor da produção de materiais bilíngues interativos que garantam não apenas o acesso ao conteúdo, mas a preservação da legitimidade cultural da comunidade surda. A utilização de recursos tecnológicos, como *QR codes*, audiodescrição e vídeos em Libras, é compreendida, nesses estudos, como parte de um ecossistema comunicacional mais amplo, no qual a literatura deixa de ser restrita ao suporte impresso e passa a operar em regime de multissemiótica.

Outro núcleo analítico recorrente relaciona-se à crítica às práticas de medicalização, por meio da qual as pesquisas problematizam a transformação de dificuldades de ordem social, pedagógica e institucional em diagnósticos biomédicos individuais. O estudo de Oliveira (2019) destaca a prática cotidiana de converter conflitos pedagógicos em supostos transtornos, ao indicar que a educação especial pode ser instrumentalizada como mecanismo de compensação simbólica para falhas estruturais da escola.

Nesse contexto, a literatura infantil é vista como espaço de intervenção simbólica, capaz de produzir narrativas que acolhem a diferença sem submetê-la à lógica do déficit. A experiência analisada por Araújo (2019), com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, reforça essa perspectiva ao demonstrar que, mediante planejamento pedagógico consistente e uso de materiais adaptados, a literatura pode operar como prática de participação e fruição estética, afastando-se da função terapêutica restritiva e aproximando-se de uma pedagogia do reconhecimento.

De maneira transversal, os estudos assinalam que a formação docente é o eixo estruturante para a materialização dos princípios inclusivos inscritos na legislação educacional, posto que a recorrente identificação do desconhecimento das normativas, bem como a fragilidade na formação técnica e política dos professores, revela que a inclusão tem sido reduzida a práticas de integração superficial, sem alteração significativa das culturas escolares.

No tocante à literatura infantil incorporada à formação continuada, como demonstrado no curso de Grafia Braille analisado por Prado (2020), ela deixa de ocupar posição periférica para atuar como matriz organizadora de uma pedagogia comprometida com a justiça social, em

que o professor assume a postura mediadora, consciente de sua inserção em relações de poder e responsabilidade ética.

Diante do exposto, é possível afirmar que, embora numericamente restrita, a produção acadêmica mapeada constrói um aparato conceitual consistente, no qual a literatura infantil é concebida como prática cultural capaz de intervir nos modos de produção do reconhecimento, de reconfigurar imaginários sociais e de ampliar as condições de participação de sujeitos historicamente marginalizados. Contudo, a reduzida escala dos estudos, vinte e um trabalhos ao longo de uma década, indica o risco concreto de que tais formulações permaneçam circunscritas ao plano discursivo das pesquisas, sem alcançar os níveis estruturais das políticas educacionais, o que mantém ativo o descompasso entre a sofisticação do arcabouço normativo brasileiro e as condições materiais de sua implementação no cotidiano das instituições escolares.

Além disso, o avanço teórico-analítico aqui trabalhado não se limita à descrição de práticas educativas, mas se dá na articulação de uma práxis simbólica que confronta a inoperância do sistema legal, visto que, enquanto o paradigma da inclusão é compreendido como um projeto político de justiça social que exige a reestruturação profunda das práticas, políticas e cultura escolares, persiste um descompasso entre o ideal normativo, apontado na Lei Brasileira de Inclusão e na Declaração de Salamanca, e a sua efetivação concreta.

Nesse contexto, a literatura infantil funciona como prática transformadora que o direito formal em pertencimento material, atuando como catalisador afetivo e epistemológico, ao promover a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais de modo que a inclusão plena se viabiliza tanto pela reconfiguração estética do objeto literário quanto pela formação docente intencional, colocando em relevo que a eficácia da lei depende da articulação prática entre políticas e recursos.

Na intersecção entre diversidade como princípio organizador da sociedade e o enfrentamento das estruturas históricas de dominação, a necessidade de confrontar o racismo estrutural e o pacto da branquitude, que regula expectativas e saberes, encontra na literatura infantil um espaço de intervenção curricular. Obras com protagonismo negro e indígena, como narrativas sobre Dandara ou povos originários, funcionam como práxis capaz de desestabilizar o eurocentrismo e operar a justiça simbólica, garantindo o reconhecimento de identidades e a efetividade da Lei nº 10.639/03, por exemplo. Ao oferecer espelhos e matrizes narrativas alternativas, a literatura move a escola de uma postura de tolerância para a valorização da diferença como riqueza constitutiva, superando o silenciamento e a monocultura do saber historicamente criticados.

O diálogo teórico-prático aqui assume lugar de resistência à lógica patologizante e segregacionista, que desloca a falha do sistema para o corpo do aluno; em contraponto, a literatura se configura como heterotopia, espaço de acolhimento da alteridade que questiona a homogeneização.

Dito de outro modo, o foco na acessibilidade plena sinaliza que a transformação institucional deve preceder a adaptação do indivíduo: em vez de moldar o aluno com TEA ou deficiência visual, por exemplo, a escola deve transformar o livro e as práticas de leitura, contexto em que a literatura infantil pode ser a chave para transferir a responsabilidade da adaptação do sujeito para a reconfiguração do ambiente escolar, no exercício de uma práxis inclusiva robusta.

Por fim, a escassez de produção acadêmica em nível de tese, como já dito aqui, indica que, apesar da solidez conceitual apresentada, o campo carece de consolidação institucional para sustentar em larga escala o avanço inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao relacionar literatura infantil, inclusão escolar e diversidade, não se limitou a reconhecer a relevância pedagógica do texto narrativo, mas avançou para uma formulação além dessa fronteira, em que a literatura infantil como elemento capaz de transformar o direito formal à inclusão, consagrado no arcabouço ético-legal, em uma prática concreta e efetiva no cotidiano escolar.

Ao mapear e analisar a produção *stricto sensu* brasileira do último decênio, revelou que a partir da literatura infantil é possível questionar e modificar estruturas históricas de exclusão, especialmente o racismo estrutural, a monocultura do saber eurocentrada e a lógica patologizante que atravessa o sistema educativo.

A comparação entre o plano normativo, que exige reorganização profunda da cultura e das práticas escolares, e o campo de intervenção das pesquisas, que apresenta soluções concretas, aponta para um descompasso estrutural já observado por Mittler (2003, 2005) e Arroyo (2011), cuja redução depende da consolidação institucional desse campo de estudos. Nessa direção, os resultados do estudo permitem fazer o batimento da proposta desta investigação com seus objetivos específicos da pesquisa, demonstrando que a literatura cumpre papel estratégico na promoção da equidade e do pertencimento.

O primeiro objetivo, mapear a produção acadêmica (teses e dissertações) que articula literatura infantil, inclusão e diversidade entre 2014 e 2024, atua como referência para a interpretação qualitativa do trabalho. Assim, ao identificar apenas vinte e um trabalhos nesse período, quase todas dissertações e apenas uma tese de doutorado, indica que, apesar da relevância política e pedagógica do tema, ele ocupa posição periférica na pós-graduação brasileira. A escassez de pesquisas em nível doutoral, que normalmente envolve maior aprofundamento teórico e maior radicalidade política, revela uma disparidade entre o reconhecimento formal da importância do tema, considerado direito formativo e elemento de cidadania, e o investimento institucional necessário para consolidá-lo como linha de pesquisa prioritária.

Nesse sentido, o número reduzido de trabalhos *stricto sensu* implica que as proposições conceituais e intervenções pedagógicas, por mais consistentes que sejam, podem permanecer restritas ao plano discursivo, sem impactar efetivamente as políticas educacionais, mantendo ativo o descompasso entre a legislação sofisticada e as condições materiais de sua implementação. O mapeamento sugere, assim, que a superação da inoperância do sistema legal

depende da força material das políticas que o sustentam, incluindo a ampliação da pesquisa para respaldar e orientar a prática inclusiva.

O exame do papel da literatura infantil no enfrentamento do eurocentrismo e do racismo estrutural mostrou que o texto literário atua na construção de uma pedagogia antirracista e decolonial, confrontando estruturas de poder e o pacto da branquitude, responsáveis pela reprodução da exclusão.

As pesquisas analisadas revelam que a literatura eurocentrada reforça o apagamento simbólico e a estigmatização, associando traços fenotípicos negros, como o cabelo crespo, a metáforas de desordem ou caricaturas, e promovendo a branquitude como referência tácita de humanidade e valor. O avanço teórico consiste, portanto, na proposta de utilizar a literatura como forma de resistência, introduzindo no currículo epistemologias e cosmologias historicamente silenciadas.

Obras que apresentam personagens negras em posições de protagonismo, dignidade e agência, ou que valorizam a estética e a cultura afro-brasileira, funcionam como mediação simbólica para a reconstrução positiva da identidade étnico-racial, interrompendo padrões de inferiorização, estratégia literária que vai ao encontro do compromisso ético e político de combate às desigualdades, promovendo a aplicação da Lei nº 10.639/03 e enfraquecendo o racismo institucional, que, conforme Freire (1996), se perpetua quando não se abre à diversidade de saberes.

Além disso, a constatação de que a literatura infantil de contextos locais, como a goiana, ainda reproduz caricaturas e apagamento de personagens negros, associando-os à servidão simbólica ou a categorias depreciativas, reforça que a simples existência da lei não é suficiente: a mudança epistemológica que contesta a branquitude como norma requer intencionalidade pedagógica na escolha e mediação dos textos.

A pesquisa demonstra que a mediação da leitura literária é um dos principais recursos disponíveis à escola para promover justiça social e simbólica, e não apenas um recurso didático, uma vez que ela organiza a diversidade como um princípio, e não como uma exceção, exigindo a transformação concreta de ambientes e atitudes.

No contexto da deficiência (visual e auditiva), a mediação efetiva demanda a reorganização material e simbólica do próprio livro, afastando-o do paradigma exclusivamente visual, para que se realize por meio da acessibilidade estética. Essa acessibilidade se materializa na produção de obras com Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que integram experiências multissensoriais (tato, audição, Braille) e recursos multissemióticos, como Libras (L1) e Português escrito (L2), favorecendo a participação plena e fortalecendo a identidade dos

estudantes,. Além disso, a mediação literária se configura como uma "heterotopia" que acolhe a alteridade e questiona a homogeneização, atuando no combate à medicalização, que transforma conflitos pedagógicos em déficits individuais,. Assim, a literatura move a escola de uma postura de tolerância para a valorização da diferença como riqueza constitutiva.

A mediação literária também desempenha papel relevante no combate à medicalização, prática institucional que transfere conflitos pedagógicos e sociais para o âmbito biomédico individual, pois, quando concebida como heterotopia, a literatura atua como espaço de resistência à homogeneização, acolhendo a alteridade e questionando critérios historicamente construídos de normalidade. A escolha de protagonistas negros, ou de obras que problematizam a medicalização, insere o debate sobre racismo e desigualdade social, revelando que a exclusão é estrutural e não apenas técnica. Além disso, a literatura permite abordar diversidade de gênero e desconstruir estereótipos femininos, favorecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos. A análise também destacou a fragilidade da formação docente, fator que limita a efetividade da inclusão legal., posto que, integrar o trabalho com a literatura à formação contínua, como em cursos de Grafia Braille, transforma a prática pedagógica, exigindo do professor domínio técnico e pedagógico para atuar como mediador da leitura do mundo social e simbólico. A formação docente torna-se, assim, indissociável da transformação da prática, garantindo que a diferença se incorpore aos modos de organização do trabalho escolar.

Diante do exposto, a pesquisa também mostra que a literatura infantil favorece a retirada do paradigma da inclusão de sua dimensão meramente formal e inseri-lo na experiência concreta da escola. Assim, ao responder à questão de como a literatura infantil pode ser trabalhada para auxiliar a inclusão escolar a partir da diversidade, é possível afirmar ser ela um dos principais recursos disponíveis à escola para promover justiça social e simbólica por meio da reconfiguração de imaginários raciais e culturais, assegurar acessibilidade plena e construção de um ecossistema multissensorial, além de articular a formação docente a uma pedagogia comprometida com alteridade e autonomia.

Por fim, a literatura, ao oferecer espelhos de reconhecimento para sujeitos historicamente marginalizados e janelas para a alteridade, é um ato de resistência contra a segregação e a invisibilidade. A inclusão, para ser efetiva, deve ser vivida como narrativa coletiva.

No que diz respeito aos contributos desta pesquisa, é possível apresentar três apontamentos que se entrecruzam: i) reafirmação da literatura como práxis antirracista e decolonial; ii) consolidação da acessibilidade estética e reorganização do objeto literário; e iii) diagnóstico da assimetria estrutural na pós-graduação.

Sobre o primeiro, a pesquisa confirmou o potencial da literatura infantil para intervir ativamente no enfrentamento do racismo estrutural e do eurocentrismo, por meio da introdução de obras com protagonismo negro e indígena, considerando, por exemplo, que tais obras operam na reconstrução identitária positiva, contribuindo para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e garantindo a justiça simbólica e curricular.

O segundo apontamento avança na compreensão de que a inclusão literária plena pressupõe a reorganização material e simbólica do livro para superar a lógica exclusivamente visual, sob o escopo da necessidade de recursos multissensoriais, bilíngues (Libras/Português) e a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), transferindo a responsabilidade da adaptação do sujeito para a transformação do ambiente.

Já o terceiro apontamento diz respeito ao mapeamento sistemático da produção acadêmica (*stricto sensu*) sobre o tema, revelando uma reduzida produção quantitativa (apenas 21 trabalhos em uma década, sendo somente 1 tese de doutorado), dado que contribui para a área ao interpretar essa escassez como um indicativo da permanência de uma assimetria estrutural, sugerindo que o tema ocupa uma posição periférica na pós-graduação brasileira, apesar de sua alta relevância política e pedagógica,

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGAPTO, L. M. S. **Isto já não é mais um conto de fadas**: estereótipos femininos na literatura infantil. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
- AGUIAR, H. S.; CARVALHO, A. C. L. A Lei nº 13.146/2015 e o direito fundamental à educação da pessoa com deficiência. **Revista de Direito – Trabalho, Sociedade e Cidadania**, v. 7, n. 7, p. 61–78, 2019. Disponível em: <https://revista.iesb.br/revista/index.php/ojsiesb/article/view/76>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional do livro didático (PNLD). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 1037–1056, 2019.
- ALVES, T. M. **Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira**: cenografia, ethos discursivo e ideologia. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2021.
- ANTUNES, M. F. N.; ARCARI, I.; PURIFICAÇÃO, M. M. Reflexão sobre a inclusão do surdo no mercado de trabalho. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 3, 2020. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v4i3.325. Disponível em: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i3.325>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- AINSCOW, M.; ARTILES, A. J. A inclusão em contextos diversos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 1103–1122, out./dez. 2012.
- ARAÚJO, D. C. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- ARAÚJO, T. L. P. **O letramento literário na escola**: uma experiência com crianças autistas em Campo Grande – MS. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2019.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. **Políticas educacionais**: questões, trajetórias e influências. Porto: Artmed, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, M. A. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDES, A. M. O.; MENDONÇA, C. J. S.; ALMEIDA, S. A. Literatura como suporte metodológico na estimulação do diálogo inclusivo. **Revista Educação Pública**, v. 24, n. 46, p. 3, 2022.

BERNARDES, T. V. M. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BESSA, L. G. S. **Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos**. 2022. 130 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de M. P. Santos e J. B. Esteves. 3. ed. rev. Brasília: Universidade de Brasília, LaPEADE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Tipifica a injúria racial como crime de racismo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001–2010).** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394/1996.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

CAETANO, J. O. **Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil:** elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade:** insurgências. Rio de Janeiro: Apoená; Novamerica, 2020.

CANDIDO, A. A educação pela literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 176–184.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, C. S. **Para ler com prazer?** A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, E. A.; SÁ, M. A.; CAMARGO, P. L. T. Educação infantil e políticas educacionais: do passado ao presente na busca do futuro. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 155–164, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/31042>. Acesso em: 26 nov. 2025.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Ática, 2000.

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

CORDEIRO, S. H. **Literatura infantil e inclusão**: leitura e formação de leitores na perspectiva da diversidade. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, L. A. S. **Análise de representações étnico-raciais em literatura infantil e abordagens docentes nas escolas públicas de Osasco/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2024.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “política mundial de educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 313–355, ago. 1999.

DECLARAÇÃO DE MADRI. **Declaração de Madri**: a não discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. Madri, 23 mar. 2002.

DOMINGUES, M. O. M. **A representação lúdica na literatura infantil para a criança com deficiência visual**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ESTEVÃO, R. A. **Práticas de mediação do texto literário para inclusão de criança com baixa visão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

EVARISTO, C. **Escrevivências e resistência**. Belo Horizonte: Nandyala, 2019.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. Trabalhando a inclusão social e escolar por meio da literatura infantil. *In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, 2013.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206–220, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679/pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

FRAGA, K. **Literatura infantil e diversidade**: representações da diferença. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, T. B.; SOARES, F. M. Os usos do conceito de branquitude para uma educação antirracista no Brasil. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 1, p. 149-166, 2024.

GOMES, N. L. **Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. [S.l.]: [s.n.], 2008. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N. L. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. *In: Educação e diversidade cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75–93.

hooks, b. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

HALL, S. **Cultura e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LENHARDT, J.; COSTA, G. M. T. Literatura Infantil e Educação Inclusiva: inúmeras possibilidades no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 7, n. 16, jul./dez. 2012.

LIMA, H. P. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

LIMA, I. G. *et al.* A literatura infantil como recurso facilitador no processo de inclusão escolar. *In: Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI)*. Campina Grande, 2016.

LIMA, T. F.; ROCHA, L. C. Educação Inclusiva e Políticas Públicas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, v. 36, p. 108–120, 2020.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1986.

MACIEL, M.; REIS, M. **Educação inclusiva: políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 10. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, [s.d.]. (versão digital)

MATOS, D. R. R. **A escolarização dos contos de fadas: das labaredas de fogo às páginas das coleções didáticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, L. R.; BERTAGNA, R. H. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1–25, [s.d.].

MESSERI, B. R. M. S. **Literatura para a diversidade: a produção de um livro infantil acessível a crianças cegas e surdas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. The global context of inclusive education: the role of the United Nations. *In*: MITCHELL, D. (ed.). **Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international paradigms**. London: Routledge, 2005. p. 22–36.

MORAN, J. Modelos mais flexíveis na Educação Básica. *In*: SBERGA, A. A.; GUEDES, R. V. (org.). **Ensino híbrido e outros saberes pedagógicos**. Brasília: ANEC, 2021. p. 7–20.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2002.

NÓBREGA, M. J. **Literatura infantil: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. P. B.; MARCHI, R. C. (org.). **Literatura infantil e juvenil: formação do leitor e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, A. P. M. M. *et al.* Currículo flexível e ensino contextualizado: caminhos para uma educação significativa. **Revista Currículo e Ensino**, v. 29, n. 145, p. 1–15, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ni10202504150714.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educativas nos anos 1990 e a reestruturação do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 661–678, 2011.

OLIVEIRA, G. H.; SILVA, M. A.; SILVA, J. R. Aprendizagem flexível como o novo princípio educativo para a classe trabalhadora. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 3, p. 1–15, 2021.

OLIVEIRA, M. F.; LUVIZOTTO, C. K. Cooperação técnica internacional: aportes teóricos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 54, n. 2, p. 1–20, s.d.

OLIVEIRA, D. N. **Discursos medicalizantes na educação infantil: problematizações em torno da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

OLIVEIRA, G. S. **A representação do negro na literatura infantil goiana**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PENSI SOCIAL. **Policy Brief 3/2025**. O futuro da inclusão escolar (PL 9.997/2018): contribuições para o debate legislativo e para o fortalecimento da educação inclusiva. São Paulo, 2025. Disponível em: https://pensisocial.org.br/wp-content/uploads/2025/10/Policy-Brief_O-futuro-da-inclusao-escolar.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRY, A. L. **Educação inclusiva e literatura infantil: a mediação da leitura na formação de valores**. Florianópolis: EdUFSC, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PINTO, C. G. T. **Os contos e fábulas no processo de ensino com alunos surdos em uma escola pública em Belém/PA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2020.

PORTELA, A. R. E. **De que cor? Preta, da cor da pele: (re)construção da identidade étnico-racial da criança com a literatura infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

PRADO, A. C. T. **Entre linhas e imagens: a produção de literatura infantil acessível aos estudantes com deficiência visual dos anos iniciais por meio de um curso de Grafia Braille para professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

PURIFICAÇÃO, M. M. Políticas educacionais e currículo: perspectivas do desenvolvimento profissional de professores. **E-mosaicos**, v. 11, n. 26, p. 193–202, 2022.

PURIFICAÇÃO, M. M. Inclusão escolar: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, v. 1, n. 1, p. 21–33, 2020.

PURIFICAÇÃO, M. M. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas: desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora CRV, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDER, B. **A internacionalização das políticas educacionais: um olhar crítico a partir da América Latina**. Brasília: UNESCO, 2007.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S.; SILVA, D. **Diretrizes para a inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, R. P. **Eu nem sabia que era negra até te conhecer: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Reação**, mar./abr. 2009, p. 10–16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, B. P. A. **Muito além das vozes**: estudo etnográfico sobre literatura infantil com crianças quilombolas. 2024. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, E. M. A. **Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola**: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, K. R. **Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos**. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, L. C. **Literatura infantil e formação de professores**: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) — Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2021.

SILVA, S. D. P. **Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco**: formação de professoras/es e mediação da leitura. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOARES, M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, R. J.; SILVESTRE, M. A. Consciência crítica e formação de professores em diálogo com Freire e Vigotski. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores**, v. 16, n. 35, e752, 2024.

SOUZA, M. C. T. **O bilingüismo (Libras – Português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOKITAKA, J. **A boa literatura infantil não mente para as crianças**. Entrevista concedida a Itaú Social, São Paulo, 2022.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

VIEIRA, C. R. **A visibilidade da pessoa com deficiência visual na literatura infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

VILELA, L. P.; BRAZ, R. M. M. **Literatura e inclusão: formação do respeito à diversidade**. Brasília: Editora Abdin/Perse, 2020.

VILELA, L. P.; MARIANI, R. M.; DE MELLO E SILVA, D. **Literatura e inclusão: formação do respeito à diversidade**. Rio de Janeiro: Editora Abdin/Perse, 2019.

VIOLANTE, M. C. M. N. B. **O Atendimento Educacional Especializado e a criação de um livro de história infantil com o tema “Sala de Recursos”**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva, diversidade é um fato, discriminação é uma escolha**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva, diferença é convivência**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, I. V. **Literatura infantil: autoritarismo e submissão**. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, N. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1982.

ZILBERMAN, R.; COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 1982.