



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – SEDE – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOSELMA LÚCIA DA SILVA

**LITERATURA INCLUSIVA COMO PROPOSTA DE INTERAÇÃO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE
2024**

JOSELMA LÚCIA DA SILVA

**LITERATURA INCLUSIVA COMO PROPOSTA DE INTERAÇÃO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586l Silva, Joselma Lucia da.
Literatura inclusiva como proposta de interação para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Joselma Lucia da Silva. - 2024.
30 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Literatura. I. Título
21. ed. CDD 370.115

JOSELMA LÚCIA DA SILVA

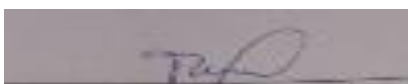
**LITERATURA INCLUSIVA COMO PROPOSTA DE INTERAÇÃO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

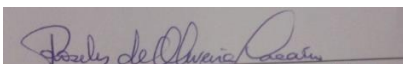
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 25/06/2024.

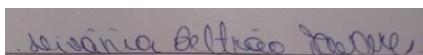
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientadora)



Prof^a. Dra. Rosely de Oliveira Macário



Prof^a. Dra. Livânia Beltrão Tavares

Ao meu Pai, porque dele, por ele e
para ele são todas as coisas,
DEDICO.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem”.

Claudia Werneck

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS	09
3	CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO (TEA) E OS IMPACTOS SOCIAIS	12
4	LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	16
5	LITERATURAS INFANTOJUVENIS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE PRÁTICA	17
5.1	Percurso metodológico	18
5.2	As vivências junto às crianças	19
5.2.1	O cheiro das cores	19
5.2.2	Inclusão no coração	21
5.2.3	O guarda-chuva azul	22
5.2.4	Uma mente diferente	24
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS	26

LITERATURA INCLUSIVA COMO PROPOSTA DE INTERAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joselma Lúcia da Silva¹

RESUMO

Este estudo explora a eficácia da literatura inclusiva na promoção da inclusão e envolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas séries iniciais. A pesquisa envolve uma revisão abrangente da literatura sobre autismo, educação inclusiva e uso da literatura como ferramenta pedagógica. Tem como objetivo analisar como os materiais literários podem ajudar a facilitar a comunicação e a participação de crianças com TEA em atividades educativas, considerando suas necessidades, habilidades e dificuldades específicas. Além disso, o estudo examina as características e elementos essenciais que tornam as obras literárias mais acessíveis e adequadas para isso. público. A pesquisa utilizou abordagem metodológica mista, incluindo revisão bibliográfica de autores como Aranha (2001), Mantoan (2003), Sasaki (2002) e Vigotski (2009), além de intervenções práticas em ambientes educacionais naturais, utilizando pesquisa-ação. Os resultados deste trabalho demonstram contribuições efetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo maior participação e aprendizagem entre as crianças das séries iniciais por meio da literatura inclusiva.

Palavras-chave: Autismo; Educação inclusiva e Literatura.

ABSTRACT

This study explores the effectiveness of inclusive literature in promoting the inclusion and engagement of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early grades. The research involves a comprehensive review of the literature on autism, inclusive education and the use of literature as a pedagogical tool. It aims to analyze how literary materials can help facilitate communication and participation of autistic children in educational activities, considering their specific needs, skills and difficulties. Furthermore, the study examines the essential characteristics and elements that make literary works more accessible and suitable for this. public. The research used a mixed methodological approach, including a bibliographic review by authors such as Aranha (2001), Mantoan (2003), Sasaki (2002) and Vigotski (2009), in addition to practical interventions in natural educational environments, using action research. The results of this work demonstrate effective contributions to the development of more inclusive pedagogical practices, promoting greater participation and learning among children in the early grades through inclusive literature.

Keywords: Autism; inclusive education; and Literature.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB- luciajoselma661@gamil.com

1 INTRODUÇÃO

A lei de inclusão no seu art. 27º, parágrafo, único, deixa claro a necessidade de se acolher sem quaisquer tipos de discriminação as pessoas com deficiência. Isso demonstra que não apenas o Estado, mas a família, a comunidade escolar e a sociedade devem buscar uma educação de qualidade, educação esta que repudia a violência e o preconceito, evidenciando a importância da pluralidade no ambiente escolar (Santos, 2008).

Nesse sentido é importante compreendermos que não há como consolidar tais propostas sem considerarmos as representações da diversidade presente na escola, pois a educação inclusiva é um processo de cooperação e comprometimento de todas (Aranha, 2001; Mantoan, 2003). Ademais, trata-se de um direito assegurado por lei oferecendo a oportunidade de respeito e visibilidade às pessoas com deficiência. Além disso, incluir exige ferramentas de apoio que contemplem as diferentes necessidades dos estudantes sobretudo, daqueles que são público-alvo da educação especial, dos quais inclui-se os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Entre as diversas condições que demandam uma abordagem inclusiva, o autismo se destaca por suas características únicas e desafiadoras.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento em que a pessoa apresenta potencialidades, necessidade e desafios nas dimensões da comunicação, da interação social e do comportamento, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas para promover uma aprendizagem eficaz.

Muito se tem debatido acerca dos desafios em torno do TEA principalmente em seu aspecto educacional, isso porque, a própria condição diversa do espectro, traz particularidades que se manifestam de formas específicas em cada pessoa. A ausência ou escassez de recursos para lidar com os diferentes tipos de aprendizagem tem se evidenciado como obstáculo para a consolidação das leis inclusivas partindo dessa necessidade buscamos identificar de que modo a literatura infantojuvenil inclusiva pode servir como uma das ferramentas eficazes para esse processo.

Considerando que uma escola inclusiva busca exercer práticas que alcance a todos(as) os/as alunos(as), independentemente de suas diferenças e necessidades, percebemos que a literatura infantojuvenil otimiza as trocas culturais e possibilita o desenvolvimento das crianças, interferindo positivamente em suas relações interpessoais (Vigotski, 2009).

Para que a educação se faça de fato inclusiva necessita apoiar-se na concepção legal que a circunscreve, devemos vê-la como um direito já que por lei nos é garantido o acesso e participação de todos (Brasil, 1996). Partindo dessa premissa é primordial que essa educação seja não apenas um discurso, mas uma prática coerente e aberta a uma abordagem que de fato promova a inclusão.

Freire (2003 p.111) afirma que: “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo.” Nesse sentido torna-se fundamental e oportuno pensarmos na educação como construtora da realidade, é na educação que evidenciamos o potencial dos sujeitos, suas diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como caminho palpável para a promoção da equidade e respeito.

Ao refletir acerca dessa temática é preciso lembrar que, a inclusão não se trata apenas de uma demanda de natureza escolar, porém é nesse espaço que os educadores podem contribuir para a consolidação dessas práticas, a escola não como espaço físico apenas, mas como corpo social, campo de atritos e de lutas, escola como lócus de saber e manifestação de poder (Foucault, 1984b; Silva, 2008).

O interesse em estudar questões que envolvem a educação especial e inclusiva e as práticas pedagógicas com uso da literatura no ensino fundamental nasceu da atuação como apoio pedagógico na rede municipal da cidade de Campina Grande-PB, o que confere a este trabalho um caráter não apenas teórico, mas prático, uma vez juntamente com a professora regular foi realizada rodas de leituras e diálogos com estudantes do 3º ano das series iniciais.

Analisando a perspectiva da educação inclusiva nota-se que ela emerge como um paradigma educacional que visa garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades ou capacidades. De acordo com o Censo Escolar 2023 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação especial no Brasil contabiliza um total de 1.771.430 matrículas. Deste total, a maior demanda se concentra nas series iniciais do ensino fundamental, que corresponde a aproximadamente 62,90% das matrículas. Esses números indicam uma crescente conscientização e esforço em incluir alunos com necessidades educacionais especiais desde os primeiros anos de escolarização. Outro importante indicativo nessa direção são os dados da (OMS). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência global do autismo é de aproximadamente 1 em 160 crianças. Esses dados serviram de referência para concentrarmos nossa observação neste segmento, já que essa etapa tem se tornado crucial no que tange não apenas ao acesso, mas também à permanência nas séries subsequentes do ensino fundamental.

Nesse contexto, a presente pesquisa se insere no âmbito das discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas inclusivas, tendo como foco central a análise do uso da literatura infantojuvenil inclusiva, como estratégias na implementação efetiva da educação inclusiva nas series iniciais do ensino fundamental. A relevância deste estudo reside na necessidade premente de compreender e promover ambientes educacionais que acolham e atendam às diversidades presentes na comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, almeja-se não apenas ampliar o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também contribuir para a promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A despeito dos caminhos possíveis podemos verificar a literatura como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social e cognitiva de grupos historicamente marginalizados, onde inclui-se pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), público-alvo da educação especial e foco desta pesquisa

Busca-se, portanto, compreender como as narrativas literárias inclusivas infantojuvenil podem ser utilizadas de forma eficaz para atender às necessidades de caráter social (interação e comunicação), compreendermos que esse aspecto é relevante para a inclusão dos sujeitos no espectro já que essas dificuldades (comunicação e interação) são as mais comuns acerca dos indivíduos dentro do espectro a socialização promove benefícios não apenas para os estudantes com TEA, mas para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Este trabalho está estruturado em cinco seções e traz uma abordagem inicial sobre a educação especial e inclusiva no Brasil, Sassaki (2002) evidenciando um breve panorama do histórico da educação inclusiva e das políticas públicas. Em seguida destaca a construção conceitual do autismo e seus impactos sociais, Marinho e Merkle (2009), Mantoan (2003). Também apresenta a literatura como ferramenta para inclusão dos indivíduos com TEA. Caldin (2003) demonstra de forma prática

como a experiência da literatura na sala pode evidenciar um ambiente acolhedor além de favorecer a trocas de experiências, benéficas para todos envolvidos no processo (Vygotsky, 2009).

Por último apresenta-se os resultados dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e a discussão a respeito do uso das literaturas e seus efeitos na socialização, identificação e inclusão dos indivíduos com TEA. Tendo como suporte o levantamento de bibliografia usando como base de pesquisa a plataforma do Google acadêmico, e a pesquisa-ação, como a base de experiência para compreender a realidade observada.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil é marcado por uma trajetória complexa, que reflete as transformações sociais, políticas e educacionais ao longo dos anos. É importante salientar que embora hoje tenhamos um campo bem mais ampliado de conhecimento a respeito da diversidade e das deficiências, ainda caminhamos a passos bem lentos em destino a uma educação de fato inclusiva.

De acordo com Sasaki (2002) a própria concepção de criança com deficiência ao longo da história foi posta como uma barreira quase que intransponível, visto que eram categorizadas como inútil, um peso social, um fardo que partia da própria vida privada e se estendia para o público. A percepção de invalidez, dentro dessa conjuntura, autorizava inclusive extermínio desses sujeitos em algumas culturas.

Em consonância com esse discurso, Silva (2010) afirma que durante a idade média havia uma normalização das práticas excludentes, a rejeição às crianças com deficiência constitui-se com certa regularidade, esses sujeitos eram abandonados e entregues à própria sorte. Podemos notar que a violência exercida contra as crianças tinha evidentemente, um respaldo dentro de uma perspectiva histórica de sociedade utilitarista, o diferente era alvo de perversos julgamentos, isso incluía até mesmo as instituições religiosas, conforme destacam Brandenburg, Luckmeier (2014, p. 176), “os deficientes físicos e mentais, ou seja, doentes mentais considerados loucos eram acusados de estarem possuídos pelos demônios sendo assim excluídas do convívio da sociedade”.

Esse tipo de pensamento também era alimentado por superstições que permeiam o imaginário medieval, a forte relação com a ideia de pecado e punição conjecturava com ações punitivas. Pereira e Saraiva (2017, p. 173) endossam essa afirmativa quando nos mostra que “A prática de sacrificar as crianças que nasciam com membros disformes acabou por regressar e as poucas crianças que logravam sobreviver cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas ou desprezadas.

Podemos notar que as marcas das distinções sociais causavam um profundo distanciamento entre as pessoas consideradas “normais” e “anormais”, a educação era voltada principalmente para a elite, e pessoas com deficiência eram excluídas dos processos educacionais formais, sendo marginalizadas e muitas vezes consideradas incapazes de aprender.

No século XIX, surgiram as primeiras instituições dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência, geralmente ligadas a entidades religiosas ou de caridade. Essas instituições, no entanto, adotavam práticas segregacionistas, mantendo os alunos com deficiência afastados do convívio comum. Foi somente no século XX, a partir da década de 1950, que começaram a surgir movimentos e iniciativas em direção à integração educacional de pessoas com deficiência no Brasil. A APAE

(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) é um exemplo desses espaços. Apesar de considerarmos um avanço na causa inclusiva é importante lembrar que ainda havia uma ideia estereotipada em relação a esse público.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1961, é possível notarmos pequenos avanços no que tange ao processo inclusivo pois nos seus Art. 88 e 89 a educação especial é apresentada com o seguinte perfil:

A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Houve avanços significativos na legislação brasileira em relação à educação especial, reconhecendo o direito à educação para todos, independentemente de suas diferenças.

De certo modo, a existência da lei tornou-se importante para ampliar a percepção das políticas públicas, no entanto esse período ainda resguardava no seu processo histórico-cultural as raízes do preconceito, é importante compreendermos que as legislações são documentos primordiais para a inclusão, no entanto, tornam-se insuficientes se não for acompanhado de mudanças de cunho epistemológica social.

De acordo com o MEC/SEESP (2007) durante um longo período, foi comum a concepção de que a educação especial, organizada de maneira separada da educação regular, era considerada a abordagem mais apropriada para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou que não se adaptam à estrutura tradicional dos sistemas educacionais. Os movimentos que surgem na década de 1970, questionavam o modelo segregacionista e buscavam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Entretanto, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 e o ECA (1990) que houve de fato subsídios para a consolidação de uma política nacional voltada para educação. a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, fruto desses processos viabilizou um crescimento importante, pois dispõe em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil,1996). Esses respaldos legais juntamente com os diversos debates trouxeram a necessidade de repensar o campo educacional juntamente com os novos desafios da inclusão.

Nos termos da nova Constituição (1988) o dever do Estado com a educação inclusiva traz também à tona a uma outra preocupação, instruir com eficácia os educadores, já que esses tornam-se um dos principais agentes de transformação na escola. Embora se considere essas propostas importantes para o processo inclusivo deve-se compreender também que as mudanças na legislação não acompanharam a perspectiva do social, ou seja, oficialmente tínhamos uma lei que assegurava a inclusão e educação para todos, porém a prática em muito destoava da teoria.

Dentro desse contexto de lutas e debates surge a lei de Salamanca (1994) que teve como objetivo principal a promoção da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. A declaração enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva que reconheça a diversidade de habilidades e necessidades, garantindo oportunidades educacionais adequadas para todos.

De acordo com César (2003) é importante atentarmos para a percepção da escola inclusiva como algo que abrange não apenas as pessoas com lesões evidente, mas, como um lugar

[...] onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

A partir desse novo paradigma e novas perspectivas, é necessário compreender que não cabe mais a escola apenas receber os indivíduos, mas incluir e promover aprendizagens e desenvolvimento. Segundo Mantoan (2003, p. 57) “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade”. Notamos, portanto, a importância da responsabilidade dos sistemas educacionais em adaptar-se para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva e igualitária que se equilibre com os anseios de uma cultura diversa.

A partir da década de 2000, todas essas questões tornaram-se pautas de debates mais acalorados gerando uma ampliação das políticas de inclusão, com a implementação de programas como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visava promover a formação de professores e a adaptação das escolas para atender às necessidades de todos os alunos. Atualmente, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a formação insuficiente de professores e a resistência cultural e social à inclusão. Incluir não é apenas aceitar a presença de indivíduos atípicos, mas fazê-los sentir-se pertencentes ao espaço social e coletivo.

Mantoan (2003, p. 11) sinaliza para a perspectiva de mudanças e quebras de paradigmas, na visão da autora, “Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”.

Graças à existência de esforços coletivos há um reconhecimento cada vez maior da importância da educação inclusiva. A Lei Berenice Piano, aprovada em 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A legislação federal promulgada em (2012) representa um marco significativo ao estender direitos anteriormente conquistados pelas Pessoas com Deficiência (PCDs) aos autistas, equiparando-os legalmente.

Este feito legislativo é reconhecido como um exemplo pioneiro de legislação participativa no Senado Federal, destacando-se por ter emergido de uma sugestão originada da sociedade a luta de uma mãe pelo direito e reconhecimento dos direitos não apenas de seu filho, mas de toda uma comunidade silenciada historicamente. Este documento representa não apenas um avanço em termos de reconhecimento e proteção dos direitos dos autistas, mas também um exemplo notável de engajamento democrático na elaboração de políticas públicas.

Outro avanço na proposta inclusiva em relação ao TEA é a Lei nº 13.977 de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion, que altera a Lei nº 12.764 de 2012. A proposta faz uma alteração no Art. 3º-A na Lei Berenice Piana criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA) para garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no acesso aos serviços públicos e privados nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

É fundamental pensarmos nessas lutas como algo relevante uma vez que ao abraçarmos a inclusão em todas as suas formas, estamos reconhecendo e valorizando a singularidade de cada indivíduo. Caminhamos para construção de uma

sociedade de oportunidades nesse contexto, a presente pesquisa se insere no âmbito das discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas inclusivas, tendo como foco central a análise e a reflexão sobre estratégias e desafios na implementação efetiva da educação inclusiva em instituições de ensino a partir do uso da literatura inclusiva.

A relevância deste estudo reside na necessidade premente de compreender e promover ambientes educacionais que acolham e atendam às diversidades presentes na comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, almeja-se não apenas ampliar o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também contribuir para a promoção de uma educação mais democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

3 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO (TEA) E OS IMPACTOS SOCIAIS

Os estudos do TEA surgem dentro de uma perspectiva psiquiátrica. De acordo com Marinho e Merkle (2009) o termo autismo foi criado por Kanner em 1943, quando este observava crianças exibindo comportamentos atípicos com relação à necessidade, capacidade e procura por relações sociais comum. Segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6.086). Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. O estudo, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Essa constatação foi algo crucial para lançar sob esses sujeitos uma compreensão que os distingue e os apresenta em vias de regras, com comportamentos e características relacionadas a alterações físicas e funcionais do cérebro, que afetam tanto os aspectos cognitivos como motor e sociais. Por se tratar de algo de natureza neurológica e de possuir também efeitos sociais autismo vem sendo linha de investigação não apenas restrito ao campo de experiências médicas, hoje essa temática tornou-se um campo de estudos ampliado pois visa não apenas o diagnóstico, mas, a inserção desses sujeitos na sociedade.

Outro fator de relevância a ser destacado são os estudos de Michael Rutter (1978), um psicólogo britânico que usou quatro critérios sobre as bases do autismo, a partir dessa base foi possível criar a definição desta condição no DSM-III, em 1980, esse aprofundamento conceitual contribuiu para que pela primeira vez o autismo fosse reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os transtornos invasivos.

A despeito dessa realidade, o Conselho Nacional de Saúde, traz uma importante constatação. “No mundo, segundo a ONU (2011), acreditava-se haver mais de 70 milhões de pessoas com autismo”. No Brasil o número de casos diagnosticados vem crescendo estima-se que o Brasil, com seus 203 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas. Essa realidade crescente vem também abrindo espaço para pensarmos meios mais efetivos de incluir esses sujeitos, sobretudo no campo educacional. Segundo o Manual da pessoa com autismo (2021, sp):

Os sintomas aparecem como déficits persistentes na comunicação e na interação social, com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estas características estão presentes desde cedo no desenvolvimento das crianças, e enquanto elas são pequenas, os sintomas são muito sutis.

Podemos perceber que é possível e necessário buscarmos caminhos para a inserção o quanto antes, daí a necessidade de diagnósticos precoces que possibilitem um manejo nas práticas relacionadas a socialização desses indivíduos. Talvez o caminho mais coerente para chegarmos a um processo inclusivo seja a efetiva concretização do que prescreve a nossa Constituição Federal, (BRASIL, 1988) em seu Art. 205 quando afirma que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como podemos perceber a construção de uma sociedade mais justa perpassa também na consolidação de seu papel social, junto à família e aos órgãos administrativos. Em conformidade com esse aspecto o Art. 1º da Lei de Inclusão diz que:

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Nesse sentido, devemos lembrar que o TEA é um transtorno que se situa dentro do espectro. Segundo Silva, (2012) não se trata de um tudo ou nada, mas de uma variação infinita que vai desde traços leves, que não permitem fechar um diagnóstico, até o quadro clínico complexo com todos os sintomas. É imprescindível reconhecer essa heterogeneidade, sobretudo no que tange ao suporte necessário. Segundo o DSM-5 os níveis de suporte autista são uma classificação que descreve a intensidade das características do autismo e a necessidade de suporte. Existem três níveis:

Nível 1: Requer suporte mínimo. Indivíduos neste nível possuem dificuldades sociais perceptíveis, mas podem agir de forma independente com suporte adequado.

Nível 2: Requer suporte substancial. Pessoas neste nível apresentam déficits mais significativos na comunicação e interação social, necessitando de um suporte mais extenso para realizar atividades cotidianas.

Nível 3: Requer suporte muito substancial. Indivíduos neste nível possuem graves dificuldades sociais e de comunicação, frequentemente necessitando de apoio em todas as áreas da vida diária. Essa classificação é útil para guiar intervenções e serviços de apoio para indivíduos com autismo.

Muitas vezes uma há imprecisão de laudos do TEA, isso porque os diferentes níveis de suporte (leve, moderado e severo) foram durante muito tempo uma barreira para implementação da lei que viabilizasse a inclusão dos autistas como deficientes. No Brasil, o reconhecimento veio em 2012, quando então foi sancionada pela presidenta Dilma, a lei 12.764, que versa sobre os direitos e reconhecimento do TEA como uma deficiência, viabilizando a possibilidade de promoção de práticas inclusivas mais concretas.

Como podemos constatar o percurso até a inclusão, não foi um caminho fácil, de certa forma continua sendo desafiador, pois para além de uma questão meramente diagnóstica as crianças com o transtorno do espectro autista, necessitam de acolhimento. Pensar a inclusão também perpassa pela mudança no modo de percepção da deficiência, com isso não estamos desprezadas contribuições do modelo médico, mas ampliando o nosso olhar, deslocando assim o estigma do fracasso escolar do indivíduo a sua própria condição e repensando para a sociedade a responsabilidade de aprender a lidar com as diferenças.

A Proposta de um modelo social da deficiência nos faz assumir nossas limitações enquanto corpo social, esse conceito exige, portanto, uma mudança na postura

incapacitante, se faz necessário ultrapassar as diversas barreiras para a promoção de uma educação para todos. Anjos, Melo, Silva, Rabelo e Araújo (2013) ressaltam que ao considerar a existência desses sujeitos e seu pertencimento aos espaços escolares, já pressupõe a necessidade do estabelecimento de processos coletivos de aprendizagem entre diferentes. A escola, nesse sentido, é uma instituição importante para a promoção de enfrentamento aos preconceitos e ressignificação dos sujeitos que a compõem.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição permanente que acompanha a pessoa da infância até a idade adulta, portanto, não há como desvincular esses sujeitos do corpo social, pois apesar da socialização ser um dos grandes desafios para os autistas, existem hoje várias ferramentas e tratamentos capazes de auxiliar a pessoa com TEA ajudando em uma melhor qualidade de vida.

Sabemos que educação escolarizada, já se constitui enquanto um campo desafiador, mesmo quando estamos falando de crianças típicas, essa afirmativa parece-nos bem mais agravante quando nos referimos a crianças com algum tipo de necessidade especial, sobretudo, quando essas necessidades são de caráter psíquico. A ideia de normalização das pessoas categorizou lugares de exclusão e torna-se atualmente um paradigma, que merece destaque pois afeta tanto a realidade da pessoa no espectro como da família e comunidade de um modo geral.

Costa e Turci (2011, p. 3763) ressaltam que, especificamente, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, “eles foram segregados por meio de práticas homogeneizadoras construídas e delimitadas a partir de um padrão de normalidade referenciado pelo princípio da individualidade e da competitividade”. Temos portanto, uma árdua tarefa, tornar a educação de fato democrática e inclusiva e isso requer, profissionais preparados, escolas com espaços que garantam os atendimentos adequados para a execução de um trabalho educativo, organizado e adaptado, atendendo assim às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Freire (2008) afirma que a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional. No entanto essas proposituras infelizmente têm esbarrado justamente na contramão do que se espera, já que a inclusão é muito mais que aceitar os indivíduos no espaço escolar. para Borges afirma que (2005, p. 3 apud Bortolozzo, 2007, p. 15) “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

Vemos dessa maneira que os caminhos para a inclusão requerem uma renovação na postura ética, social e, portanto, estrutural. Ter pais conscientes, ações públicas que invistam na formação e capacitação de profissionais qualificados é fundamental, pais que compreendem seu papel social e que entendam que toda criança, independentemente de sua condição, tem direito à educação. Educação nos termos da lei, é um compromisso que se encara como (Brasil, 1988) “dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Entendemos que não há como cumprir esse papel sem refletirmos a respeito das diferenças, sem conhecer a realidade e desejar a efetiva transformação, sobretudo na adequação curricular pois, segundo Libânio (2012, p. 489) o currículo é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico, e há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem

pretendida, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura.

Uma gestão e equipe multidisciplinar comprometida com esse papel é fundamental para a promoção de um ensino democrático e inclusivo, uma vez que pondera as limitações, habilidades e necessidades dos indivíduos com TEA. Também é importante mensuramos os benefícios da inclusão não apenas para o estudante no espectro, ela também fomenta uma visão ampla no que diz respeito a tolerância e empatia por parte daqueles sujeitos considerados neurotípicos, pois a partir do convívio na comunidade escolar esses sujeitos conjuntamente traz demonstração prática de atos solidários, desde que haja o debate e a conscientização dessas ações.

Esse por sua vez é um ponto que consideramos chave na aceitação dos indivíduos com necessidades especiais, ter oportunidade de mostrar suas habilidades e inabilidades sem correr o risco de constrangimentos ou desprezo por parte dos sujeitos que compõem a escola, afinal de contas todos nós somos seres neurodivergentes, complexos, excêntricos, mas vivemos no mundo dos rótulos e é justamente aí que reside a importância da afirmação do respeito.

No artigo intitulado *Hermes nos campos de Apolo: desidealização e excentricidade na paternidade*. A respeito, Villar (2022, p. 2) afirma que: “A saúde do autista, bem como de todos nós, requer exatamente que tal excentricidade seja bem acolhida por sua rede afetiva”. Cabe então compreendermos que o choque de ideias será necessário para uma mudança na perspectiva inclusiva, e essas práticas devem iniciar-se desde do campo familiar e se estende a escola regular, onde a partir da educação escolarizada os sujeitos possam construir uma relação mútua de respeito.

O esclarecimento dentro de uma linguagem acessível pode ser um caminho para diminuir as práticas preconceituosas que restringe e até expulsa da escola as pessoas dentro do espectro. Ao sensibilizarmos toda a comunidade escolar acerca das necessidades, desafios e possibilidades da criança com TEA estamos abraçando as lutas e dores da rejeição histórica desses sujeitos.

Promover a sensibilização sobre o autismo significa fornecer informações claras e precisas sobre as características do transtorno, suas variações e as diferentes formas como ele pode se manifestar em crianças, jovens e adultos autistas isso inclui: Compartilhar conhecimentos sobre as dificuldades de comunicação e interação social.

A conscientização vai além da simples compreensão sobre o TEA. Envolve criar uma cultura inclusiva que valoriza e celebra a diversidade. Ao educar os alunos sobre o autismo desde cedo, é possível cultivar o respeito às diferenças e desenvolver a empatia entre os colegas de classe. Assim torna-se primordial a produção de oficinas, materiais pedagógicos, palestras e projetos que extrapolem o lugar comum, que traga uma rede de solidariedade capaz de reverberar positivamente a diversidade no ambiente escolar.

Ao criar um ambiente onde as diferenças são valorizadas e aceitas, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todas as crianças poderão receber uma educação integral e alcançar seu pleno potencial. A tríade, escola, família e sociedade é sem dúvida a proporção ideal para obtermos a inclusão.

Apesar de ainda assistimos a repetição de práticas extremamente preconceituosas nas escolas, precisamos transgredir, e como “sentinelas” encarar o atual paradigma como campo de possibilidades, pois como afirma Mantoan (2003, p. 12) “toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteia para realizar a mudança”. Essa perspectiva reforça ainda mais a relevância da análise de

nosso problema, o colocando como campo de experiência, política, pedagógica e acima de tudo, humana.

4 LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

No contexto contemporâneo, a literatura emerge não apenas como um veículo de entretenimento ou de expressão artística, mas também como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social e cognitiva de grupos historicamente marginalizados, incluindo pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Muniz, 2021; Coelho, 2005). Portanto, é imprescindível investigar como as narrativas literárias podem ser adaptadas e utilizadas de forma eficaz para atender às necessidades específicas e diversificadas desse público, promovendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Caldin (2003) nos afirma que a literatura tem desempenhado uma função relevante dentro da sociedade, visto que, torna-se elemento facilitador da compreensão da realidade histórico-cultural na qual estamos inseridos. Segundo sua perspectiva:

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. E isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá que se concentrar na infância para atingir esse objetivo (Caldin, 2003, p. 5).

Ao mergulhar nesse valiosíssimo campo da literatura infantojuvenil, almeja-se não apenas contribuir para uma compreensão mais profunda das experiências autistas, mas também para a construção de práticas pedagógicas e culturais mais inclusivas e acessíveis, a literatura universaliza o conhecimento, é pedagogicamente aceitável (Compagnon, 2001). Podemos perceber isso, sobretudo, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Freitas (2020) afirma que a literatura é importante para moldar quem somos como pessoas e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Corroborando com essa afirmativa Coelho (2000, p. 29) indica que “no encontro com a Literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

Estudos desenvolvidos por Carneiro (2020) evidencia o uso da literatura infantil como proposta de inserção para crianças com TEA, sugerindo que é possível aliar a literatura infantil as expressões artísticas encontradas nas obras de literatura infantil. Já Silva (2022) discutir a importância da leitura de livros infantis no processo de inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, sugerindo o uso de duas obras “Um amiguinho diferente” (Souza, 2003) e Meu Amigo faz iiiii (Werner, 2017) que trazem uma perspectiva lúdica para trabalhar a aprendizagem em sala de aula, destacando crianças autistas e seu comportamento. A autora destaca nesse estudo que partir do uso desse tipo de material é possível engajar as turmas e subsidiar os professores em suas ações pedagógicas.

Pode-se concluir que a excepcionalidade desse recurso é de fato eficaz ao que se propõe nesse estudo. No entanto, a partir das pesquisas realizadas foi possível verificar que ainda há uma carência de estudos voltados para o uso da literatura como

artefato inclusivo, sobretudo, aquelas que trazem uma perspectiva de inclusão dos estudantes com TEA nas series iniciais. Entende-se por literatura inclusiva aquelas que tragam conteúdos que abordem de forma lúdica, crítica e engajada a inclusão.

Autores como Maurício de Sousa e Ziraldo, consagrados por importantes obras como *A turma da Mônica* (1970) e *O menino maluquinho* (1980) tiveram versões adaptadas de suas obras e isso é muito simbólico, uma vez que têm impacto significativo na infância de milhões de crianças brasileiras. Os personagens icônicos, como Mônica, Cebolinha, Turma da Mônica e *O Menino Maluquinho*, são parte integrante da infância de muitos brasileiros, contribuindo para sua formação de identidade e memórias afetivas e não apenas isso. As obras adaptadas por esses autores muitas vezes transmitem mensagens educativas e valores importantes, como amizade, respeito, tolerância e responsabilidade.

Diante dessa realidade é importante trazer à tona também outras obras de igual importância, obras que transformam a leitura em uma rede de experiências positivas no que se refere a inclusão de estudantes com TEA. É importante ressaltar que buscamos verificar obras que tivesse como foco a acessibilidade, escuta e aceitação desse grupo, evidentemente que ao trabalhar nessa vertente compreende-se que incluir um indivíduo no espectro é antes de tudo vê-lo como pessoa, sujeito capaz de contribuir e afirma-se enquanto agente político de sua própria realidade.

Dito isto, buscou-se identificar nessas literaturas uma aproximação com a realidade vivenciada pelos indivíduos neurodivergente, apesar de ainda ser pouco o acervo referente ao tema foram encontrados e selecionados excelentes matérias, como exemplo temos: *Vicente um menino diferente* (Ana Amélia Cardoso e Maria Luísa Magalhães Nogueira), *(Seu nome é David e ele é autista* (Laerte Asnis, 2023), *O menino azul e a família diferente* (Zilah Ramires Ferreira, 2023), *O Guarda chuva azul* (Emily Ann Davison, 2023), *Inclusão no coração* (Pedro Paulo da Luz, 2020), *O cheiro das cores* (João Pedro Roriz, 2018) e *Uma mente diferente* (Natasha Meschiatti, 2022). Mediante a necessidade qualitativa desse trabalho foi necessário selecionar dentre essas referidas obras 4 (quatro) no manejo das atividades práticas de contação de histórias inclusivas.

5 LITERATURAS INFANTO JUVENIS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE PRÁTICA

A abordagem empregada nesse estudo foi a pesquisa-ação. Esta abordagem envolverá a colaboração estreita com profissional da educação, alunos e pesquisador, visando implementar e avaliar intervenções práticas em ambientes educacionais reais. Segundo Thiollent (1986) a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa social que acontece junto com ações práticas para resolver problemas em grupo, nesse tipo de pesquisa o levantamento de problemas bem como a busca de suas resoluções ocorre de modo colaborativo. Para Severino (2017) “A Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (p. 88). Esse método permitiu uma compreensão mais profunda do papel da literatura como ferramenta inclusiva para pessoas com TEA, ao mesmo tempo em que possibilita a participação ativa dos participantes no processo de pesquisa. Trata-se também de um estudo qualitativo, que Segundo Ludke e André (1986) é um trabalho que leva em consideração a necessidade do contato direto do pesquisador com o espaço investigado.

Esse tipo de abordagem torna-se importante, dado a necessidade de compreender os aspectos de caráter sociocultural bem como os fenômenos e significados que os sujeitos estabelecem do espaço escolar. Além disso também foi realizado um levantamento bibliográfico nos periódicos artigos científicos da base SciELO com um recorte temporal 2020-2024, bem como consulta a livros e sites relacionados a temática afim de fundamentar esse estudo.

A introdução às práticas de leitura inclusiva é fundamental para compreendermos a importância de tornar a leitura acessível a todos, independente de suas necessidades. Pois:

O livro infantil torna-se, assim, um recurso importantíssimo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades de ordem cognitiva e socioafetiva, como a coordenação motora, a criatividade, a percepção visual, e noções de cores e de espaço, além de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (Sousa, 2021, p. 49).

Neste contexto, exploramos as diferentes estratégias e recursos disponíveis para garantir que a leitura seja uma experiência inclusiva e enriquecedora para todos os leitores, promovendo a diversidade e a igualdade de acesso à informação. Este primeiro contato com as práticas de leitura inclusiva conduz a uma reflexão sobre como podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Com base nos princípios inclusivos e entendendo que não basta apontar as falhas, mas construir alternativas de práticas que de fato vislumbram esse percurso inclusivo foi planejado um percurso metodológico de vivências.

O ambiente onde ocorreu a prática trata-se de uma instituição educacional pública com cerca de 35 estudantes do 3º ano (séries iniciais) com idade média de 08 a 09 anos na qual atuei como pesquisadora na condição de Educadora voluntária. O fato de estar imersa no campo desta pesquisa foi primordial para refletir a realidade das pessoas com deficiência, em especial os sujeitos com TEA.

5.1 Percurso metodológico

O percurso de prática se deu em quatro momentos: 1) Observação do espaço e das relações que lá se manifestaram: Foi possível verificar a interação entre os participantes, enquanto pesquisadora, considerei essa etapa como primordial dada a realidade presente no campo de experiência prática onde contemplou-se a diversidade bem como as múltiplas maneiras de interlocução entre os sujeitos ali presentes. 2) Levantamento de materiais apropriados para o propósito de atividade inclusiva com leituras infantojuvenis; nesse momento buscou-se matérias que tivessem uma variedade de situações em que focassem na interpretação e reflexão acerca da diversidade e do respeito às diferenças. Segundo Tahan (1966) a contação de histórias facilita a aquisição de novos conhecimentos, o que endossa ainda mais a escolha desse recurso; 3) Contação das histórias: Esse momento foi apresentado a cada sexta-feira, durante 3 meses (março a maio de 2024) usou-se as próprias literaturas e outros recursos como palitoches, recursos com E.V.A entre outros.

Também se buscou colaboração dos participantes (estudantes, professora e pesquisadora) propiciando reflexões, o processo de identificação com personagens e os sentimentos de pertencimento no ambiente escolar, sobretudo das duas (2) alunas com TEA presentes na sala. 4) Atividade de encerramento e conclusão: conversas sobre a experiência com intuito de verificar as percepções e reações das crianças e

confrontá-las acerca de discursos relativos as condições das crianças com TEA, visando um ambiente acolhedor proporcionando repertórios para entender e lidar com a discriminação, otimizando a qualidade das relações na escola. Como pensar na inclusão é pensar na colaboração coletiva, nossa última atividade foi a produção de um cartaz coletivo onde cada estudante usou sua própria maneira de expressar o que compreende por inclusão.

As diversas expressões apresentadas ao longo da pesquisa corroboraram para a ampliação de saberes, fomentando um debate a respeito do papel social da escola enquanto agente de promoção da alteridade bem como a interligação entre educadores e estudantes constituindo-se uma dinâmica relação do pesquisador com a realidade social pesquisada. A permanência constante no campo(escola) me permitiu acompanhar diferentes interações ao longo de vários dias. Foi possível questionar os participantes sobre suas diversas perspectivas a respeito das histórias e de como compreendiam seu significado dentro da sala, antes, durante e após seu desenrolar, além de observar as consequências dessas interações para o ambiente escolar como um todo.

5.2 As vivências junto às crianças

Compreendendo a limitação em relação ao tempo de percurso prático elegemos 4 (quarto) das obras citadas para traçar uma breve descrição prática que se espera servir de caminho para outras possíveis pesquisas assim como subsídio pedagógico para educadores e afins. A sequência de materiais apresentados a seguir partem de uma relação dialógica onde foi levado em consideração as falas e sugestões dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao iniciar esse processo de interação prática é importante destacar que as obras citadas ao longo dessa descrição objetivaram em um primeiro momento engajar os sujeitos e trazer de forma lúdica a compreensão de respeito as diferenças, posteriormente a construção coletiva de inclusão e diferença, e o entendimento da realidade de uma pessoa com TEA.

5.2.1 O cheiro das cores

O cheiro das cores: Essa obra foi escolhida por um aluno da sala, o qual solicitou a leitura de forma coletiva e assim fizemos. Pode-se afirmar que esse foi o primeiro ponto de contato com a turma em relação ao campo de experiência de leituras inclusivas. A obra escolhida é um desses materiais que trazem a abordagem das diferenças de forma lúdica, ao mesmo tempo que mostra os desafios, preconceitos, as dificuldades e evidencia as habilidades de um garoto cego. A trama envolvente mostra como é possível superar as diferenças aceitando o deficiente como parte essencial no processo de aprendizagem.

Ao iniciar as leituras coletivas buscou-se em primeiro momento compreender a realidade do universo escolar na qual a pesquisa está ambientada. Enquanto palco diferentes protagonismo o foco inicial foi buscar entender a realidade apresentada e a partir dela nos direcionarmos para as práticas de intervenções. Nessa etapa buscando a colaboração de todos os sujeitos e em comum acordo com a professora regente, compreendemos que a leitura iniciada por ela facilitaria o encaminhamento da pesquisa-ação. Esse é um ponto relevante visto que todos os passos assumidos levaram em consideração a disponibilidade do tempo das aulas regulares. O cheiro das cores começou a ser explorado pelo título assim como todas as outras obras. Os

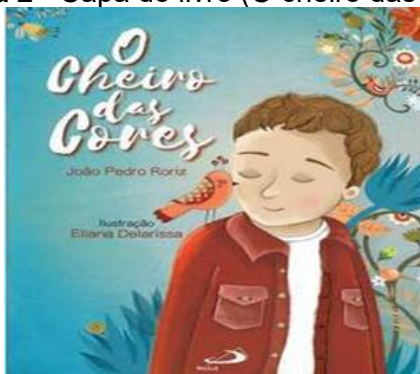
estudantes levantavam as hipóteses do que se tratava em seguida observavam a capa e refutavam ou confirmava suas ideias.

Figura 1 - Contação no Pátio (1ª história contada pela professora regente)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Capa do livro (O cheiro das cores).



Fonte: Arquivo pessoal.

Devo confessar que a leitura desse material foi a mais extensa de todas as demais, o que suscitava algumas perguntas como: “E agora, ele conseguiu jogar ou não?” “ainda falta muito?” “e no caso das alunas com TEA, o pedido de silêncio. Bem, mesmo parecendo que tudo poderia dar errado, esse momento foi muito simbólico pois estávamos ali todos juntos estabelecendo diálogos e compreendendo as diferentes necessidades apresentadas nas falas e gestos de cada criança.

É importante ressaltar que a professora titular da turma abraçou a proposta com muita empatia, sendo uma verdadeira facilitadora das interações que foram realizadas. Esse ponto torna-se essencial já que uma das grandes dificuldades que enfrentamos em relação a inclusão é a superação das barreiras atitudinais. Durante a leitura do livro era notório a surpresa dos estudantes ao ver a superação protagonista da história que teve um final surpreendente. Um ponto que chamou atenção foi as indagações realizadas e o levantamento de hipóteses, um exemplo prático foi a fala do aluno A (8 anos) quando diz: “E tem como um cego jogar bola? Como ele pode saber a direção do gol? “. As relações que se estabelecem na escola a partir desse tipo de questionamento mostra-se de fato relevante pois como afirma (Parada, 2009).

A convivência nas escolas é um tipo específico de interação que surge das relações sociais que moldam o dia a dia nessas instituições educacionais. O jogo de futebol tão corriqueiro no cotidiano escolar ganhou uma nova perspectiva, levantando um diálogo e enriquecedora percepção das diferenças apreendidas na escola. A história trouxe para o pátio uma lição que demonstrava que o apoio, a amizade e as ações práticas podem oportunizar na escola uma rede de solidariedade e mudanças.

5.2.2 Inclusão no coração

Inclusão no coração foi a 2ª (segunda) obra trabalhada, trata-se de uma fábula que narra a história de um grilinho e um vagalume que se encontram na escola e descobrem que as suas diferenças podem servir de apoio ao outro. É um livro que enfatiza a cooperação, solidariedade e empatia, mostra que apesar das dificuldades a união tem uma força imensa no que se refere à inclusão. Ao apresentar esse livro foi contada a história com visuais das personagens com o objetivo de estabelecer um contato tátil com o público.

Sabendo da importância do lúdico na contação, confeccionei as personagens da história de modo que eles pudessem, visualizar, tocar e até recontar a história, nessa segunda etapa de contação já podia-se notar um pouco de mudança em relação aos discursos, que antes demonstravam a sensibilidade, porém em um aspecto capacitista, durante a contação e após eles diziam: “É, todo mundo precisa de ajuda em alguma coisa” as diferenças foram apresentadas de forma positiva.

Figura 3 - Recursos utilizados



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - Capa do livro (Inclusão no coração).



Fonte: Arquivo pessoal.

No fim da contação foi aberta uma roda de diálogo, aproveitando o título, lançamos a seguinte pergunta: - O que é inclusão? Nesse momento eles foram expondo de forma espontânea o que haviam compreendido, alguns diziam que inclusão é ajudar, outros diziam que é pensar como se fosse com você, outros diziam que é amar como a pessoa é. A essa altura aproveitamos a oportunidade para trazer uma noção sobre inclusão de forma simples aproveitando tudo que estava sendo construído naquele espaço. Como afirma Vigotski (1988):

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (Vigotski, 1998, p. 44).

Finalizamos esse momento com entrega de palitoches confeccionados para que a história pudesse ser contada para os colegas que faltaram e considerando que a inclusão não deve ser algo restrito a escola incentivamos que eles contassem a história em casa para os pais, extrapolando nesse sentido os muros da escola e ecoando na trama familiar. Dentre as histórias contadas essa foi uma que repercutiu com muita ênfase pude observar que eles se entreolhavam e buscavam as diferenças entre si e citavam e compreendia que elas não impediam a amizade e cooperação entre eles.

5.2.3 O guarda-chuva azul

Seguindo a perspectiva inclusiva essa obra aborda a inclusão de forma metafórica e lúdica, mostrando a narrativa de uma menina presenteada com um guarda-chuva que crescia cada vez que alguém precisava se abrigar. Para essa vivência foi usado um guarda-chuva e a interação dos estudantes que foram convidados a entrar na história e protagonizar a menina e as outras pessoas que precisavam ocupar aquele espaço.

Figura 5 - Contação de História.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como já enfatizado por (Caldin, 2003) a literatura presta-se a facilitar a compreensão do ambiente que se está inserido. O uso de outros recursos foi de grande valia para ambientar e aguçar o imaginário dos estudantes. Essa narrativa foi contada por mim, na condição de pesquisadora tive que empreender esforços para observar e analisar as reações ao mesmo tempo que imprimia as distintivas marcas de educadora.

Aproveitando o espaço cedido pela professora regente, tive a grata e dupla função de protagonizar a contação e ao mesmo tempo atuar como pesquisadora. Debaixo de meu guarda-chuva abracei crianças que aos poucos abriam um sorriso e quebravam naquela sala mais um tijolo da exclusão.

Figura 6 - Capa do livro O guarda-chuva Azul².



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desse ponto eles já conseguiam compreender que era a vontade da menina que fazia o guarda-chuva crescer. Nos apoiamos na concepção da própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) quando afirma que é necessário assegurar e promover igualdade de condições que visem a inserção e garantia de direitos desse público.

A contação também foi utilizada pela professora para tratar de questões interpretativas e até identificação de classes gramaticais, como podemos perceber a inclusão pode ser construída a partir de elementos simples.

Figura 7 - Capa de atividades trimestrais confeccionadas pela professora.



Fonte: Arquivo pessoal.

² O livro foi muito bem aceito pelos alunos marcando a perspectiva de inclusão.

A parceria foi um ponto chave para execução das práticas de leitura, mas não apenas isso, pois havia uma interlocução com a professora regente de modo que até as atividades de interpretação, artes e até eventos envolvia a temática da inclusão.

5.2.4 Uma mente diferente

A introdução de uma obra literária particular, “Uma mente diferente”, direciona a atenção para a temática do autismo, uma vez que esta condição se torna cada vez mais prevalente no ambiente educacional contemporâneo. A ênfase atribuída a esta obra específica pode ser justificada por diversos aspectos, notadamente por sua autoria, sendo a produção de uma mãe atípica. Tal atributo confere à obra uma perspectiva íntima e sensível sobre a vivência do autismo, reforçando sua relevância na abordagem da inclusão neste contexto educacional.

A obra apresenta uma linguagem simples, com imagens coloridas que foca em algumas das características presentes na realidade de uma criança com TEA.

Figura 8 - Capa do livro Uma mente diferente.

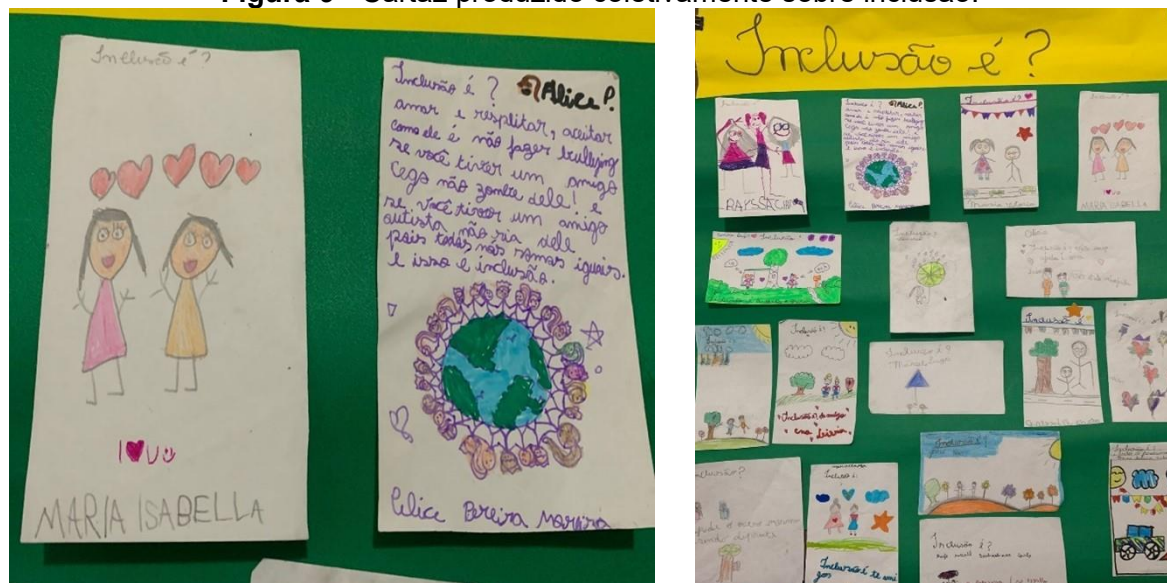


Fonte: Arquivo pessoal.

Ao iniciar o trabalho com essa obra, fizemos uma leitura compartilhada onde a cada pequeno trecho eles eram incentivados a imaginar ou identificar a presença de indivíduos com alguns dos espectros apresentados, ao passo que os participantes iam começavam a lembrar de colegas da sala regular deles e de outras crianças que fazem parte do contexto escolar. Não antecipar o conteúdo foi a nossa estratégia para que aos poucos eles chegassem ao consenso que se tratava da história de uma criança com o transtorno do espectro autista.

Em alguns momentos até as próprias crianças com TEA da sala se identificavam com as estereotípias descritas e interferiam pedindo para se expressar e dizer como se sentia. A aluna (B) 8 anos por exemplo interferiu positivamente em vários momentos da contação, dizia, “eu sei, eu sei, eu também não gosto de muito barulho fico nervosa, ou “eu fico brava mesmo, mas depois passa”. Outros colegas também citavam a necessidade de movimentação de outros estudantes que não pertenciam a sala deles. E assim podemos perceber que aquela história não era tão longe da realidade apresentada na sala.

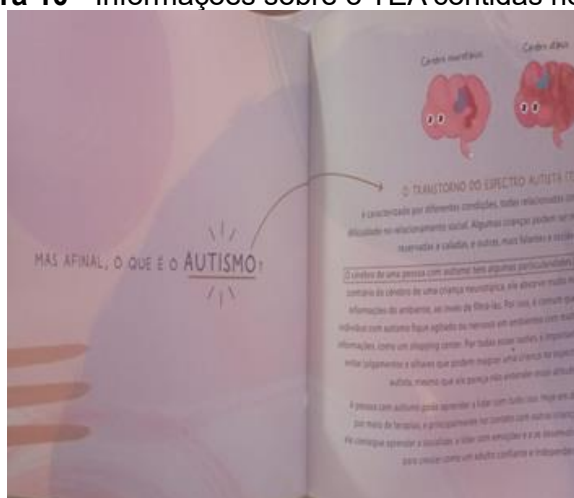
Figura 9 - Cartaz produzido coletivamente sobre inclusão.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nota-se que de forma natural e espontânea as demais crianças olham para a causa com mais respeito. Outro ponto relevante a respeito dessa obra é a informação a respeito do TEA, no fim da história a autora traz uma breve descrição do transtorno.

Figura 10 - Informações sobre o TEA contidas no livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Alinhando-se a todo esse percurso por diversos momentos, ao longo da semana a professora trazia atividades que também enfatizavam a importância da colaboração entre os pares, em meio a demanda numerosa de alunos, a interação social e a cooperatividade entre eles demonstram o que descreve a BNCC:

[...] na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição

escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BNCC, 2018, p. 40).

Logo, podemos chegar a um consenso que a inclusão de crianças com TEA por intermédio da literatura infantojuvenil no ambiente escolar promove a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar, de maneira que o discurso hegemônico pode se diluir inspirando ações práticas que corroboram positivamente no que tange a empatia, acolhimento e valorização da diversidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no processo de inclusão escolar é antes de tudo, questionar em quais valores a nossa educação está ancorada, pois são muitos os desafios que permeiam o processo da inclusão, sobretudo, hoje com a grande número de crianças diagnosticadas com TEA. A escola enquanto espaço de construção de saberes precisa buscar com empenho práticas que agreguem valores de solidariedade, equidade e compromisso social, constituindo-se assim como um lugar onde a educação possa ser de fato para todos. Por meio deste artigo buscamos apresentar, de forma crítica e reflexiva a importância da literatura infantojuvenil como ferramenta inclusiva. Buscou-se subsídios teóricos, legais e práticos que respondessem a nossa questão: É possível usar a literaturas infantojuvenis como ferramenta de inclusão para crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental?

A pesquisa mostra que há um avanço no que diz respeito às políticas públicas bem como demonstra a necessidade de validar as leis já constituídas de maneira prática. Foi possível constatar que a literatura é de fato uma ferramenta eficaz não apenas no que tange às percepções de natureza lúdica, mas também por potencializar e enfatizar as diferenças como parte relevante no enfrentamento aos preconceitos. Dentro desse viés também foi possível observar que a teoria não pode ser algo distante das nossas práticas, ao contrário, a pesquisa-ação apresentou resultados significativos dentro do espaço onde foi realizada (escola de ensino fundamental do município de Campina Grande), corroborando de maneira significativa para, aceitação, conhecimento, sensibilização e identificação não apenas dos alunos com TEA, mas para a construção coletiva do respeito e alteridade dos sujeitos envolvidos no campo de pesquisa.

Por fim, ressaltamos a relevância de termos profissionais engajados com a causa da inclusão, nesse sentido a participação da professora, aceitação de interferimos em sua prática foi fundamental para termos êxito no que propunha esse estudo. Apesar das limitações estabelecidas ao longo da pesquisa considera-se esse estudo relevante para fins de trabalhos futuros e não apenas isso, mas para subsidiar a práticas pedagógicas que ouse transgredir os limites culturais que exclui as diferenças na escola.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos *et al.* **Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos.** Educação & Sociedade,

Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, abr./jun. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/10.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização**. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER Cristina. **A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**, 2014 Disponível em <http://www.anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/download/1991/149> acesso em 5 abr.2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. **Revista científica da América Latina y El Caribe**. N. 15. Universidade de Santa Catarina: 2003 Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14701505>. Acesso em: 04 de mar.2024

CARNEIRO, Nathalia Muniz. **Literatura infantil como recurso para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2020. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciência Arte e Cultura na Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

CÉSAR, M. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In: RODRIGUES, D. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.

COELHO, Nelly Moraes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo. Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo:Moderna, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria – Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

DAVION, Emily Ann. **O Guarda-chuva Azul**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire**. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:
http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 25 de março de 2024.

FREITAS, Ângela Maria Xavier. **A importância do uso da Literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem**. Perspectivas Sociais, Pelotas, vol. 06, nº 01, p. 98-110, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Pedro Paulo da. **Inclusão no coração - A fábula do grilinho e do vaga-lume**. São Paulo: EducaME com amor, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MESCHIATT, Natasha. **Uma mente diferente**. São Paulo: Tudo! Editora, 2022.

PARADA, Miguel Bazdresch. **La Vida Cotidiana Escolar en la Formación Valoral: un caso**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 7, n. 2, p. 50-71, 2009.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseane Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. SER Social, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser social. v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 5 abr. 2024.

RORIZ, João Pedro. **O cheiro das cores**. São Paulo: Paulus, 2018.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: Uma prática a ser construída na educação básica**. Cornélio Procópio/Paraná, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Roseclene Timoteo. **A leitura literária na perspectiva inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2020. Disponível em <https://repositorio.if>

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michel Cole... [et al]. Trad. José Cippola Neto [et al]. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.