



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Mariana Vianna Abramo

A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA

Rio de Janeiro

2024

Mariana Vianna Abramo

A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora e Presidente: Prof.^a Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco — CAp/UERJ

Avaliadora Interna: Prof.^a Dra. Rosa Maria Cuba Riche — CAp/UERJ

Avaliadora Externa: Dagmar de Mello e Silva

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A161	<p>Abramo, Mariana Vianna</p> <p>A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil a cerca dos alunos com TEA. / Mariana Vianna Abramo - 2024. 105 p. : il.</p> <p>Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. Ensino Fundamental - Teses. 2. TEA - Educação. 3. Inclusão Social. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37.042</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mariana Vianna Abramo

A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27/02/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Rosa Maria Cuba Riche
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Dagmar de Mello e Silva
Universidade Federal Fluminense — UFF

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, sou grata por meu corpo e pela oportunidade de adquirir mais conhecimento ao longo da minha jornada mortal.

À minha família, por ter me aturado mesmo em tempos não muito propícios e por entender que eu precisava passar dias e dias na frente do computador. Sem essa rede de apoio, certamente eu não teria conseguido. Agradeço especialmente ao meu filho, Rodrigo, por compreender a importância do estudo da mamãe e pelos muitos dias que passamos longe um do outro para que eu pudesse estudar.

À minha orientadora e amiga Cláudia Sonco, por ter acreditado em mim e no potencial da minha pesquisa e ter me dado a honra de partilhar estes anos juntas.

À UERJ e a todos os professores do mestrado, agradeço imensamente pela maneira como compartilharam seu conhecimento de forma generosa. Aprendi muito com vocês.

Às amigas que contribuíram durante a minha jornada: Priscila Sá, pela sorte que eu tive de encontrá-la pelo caminho do mestrado e ter podido desfrutar de um surto compartilhado (é muito reconfortante saber que a gente não sofre sozinha), por ter me ajudado a achar uma escola para aplicar a pesquisa e por todas as palavras de carinho e incentivo que trocamos uma com a outra; Amanda Passos, pelo apoio e *sprints* de produtividade que tanto me ajudaram a não perder o ritmo; Beatriz Santos, por todas as vezes que me socorreu quando eu estava à beira do desespero; Aline Bittencourt, por toda a gentileza e por contribuir com tantas referências essenciais.

Se eu esqueci de alguém, peço perdão. Compreendam a saúde mental de uma mestranda.

RESUMO

ABRAMO, Mariana Vianna. *A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA*. 2024. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a perspectiva infantil acerca do que é o TEA – Transtorno do Espectro Autista, o que eles entendem do transtorno e como lidam com este tema em sala de aula. A metodologia de pesquisa é a da pesquisa-ação com base empírica, em que uma discussão com os alunos sobre o tema é conduzida através da literatura, com o livro “Gustavo e a bolha dourada”, produto desta dissertação, a fim de que por meio da ferramenta da história, do maravilhoso, do lúdico, sejam despertadas as questões acerca do TEA, dando luz aos alunos para que reflitam e debatam. A base teórica utilizada é a da teoria de Henri Wallon, que fala sobre a questão do indivíduo global, com as três dimensões — afetiva, cognitiva e motora — como partes constitutivas do indivíduo e que andam juntas. Além disso, evidencia-se outra questão walloniana, que é a importância do grupo para o indivíduo, aplicando-se no indivíduo TEA. O recorte utilizado foi uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, onde a pesquisa foi conduzida em seis etapas, e verificou-se, através das produções na oficina literária, que os alunos atingiram camadas de compreensão múltiplas e que o “agregar” é bom, e que abraçar a todos é possível, independente de suas especificidades, afinal, todos têm diferenças entre si.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. TEA. Literatura infantil. Inclusão escolar.

ABSTRACT

ABRAMO, Mariana Vianna. *Literature as an inclusive tool in the classroom: the children's perspective on students with ASD*. 2024. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation has as object of study the child's perspective about what is the ASD - Autism Spectrum Disorder, what they understand about the disorder and how they deal with this theme in the classroom. The research methodology is the action research with empirical basis, in which a discussion with the students on the subject is conducted through literature, with the book "Gustavo and the golden bubble", product of this dissertation, in order that through the tool of history, of the wonderful, the playful, be awakened questions about ASD, giving light to students to reflect and debate. The theoretical basis used is the theory of Henri Wallon, who talks about the issue of the global individual, with the affective, cognitive and motor dimensions as constituent parts of the individual and that go together. In addition, there is another Wallonian question, which is the importance of the group for the individual, applying it to the ASD individual. The cut used was a private school in the South Zone of Rio de Janeiro, in the first segment of Elementary School, where the research was conducted in six stages, and it was found, through the productions in a literary workshop, that students have reached multiple layers of understanding and that integrating is good, and that embracing everyone is possible, regardless of their specificities, after all, everybody has differences between them.

Keywords: Elementary School. ASD. Children's literature. School inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01 – Estágios de desenvolvimento da criança segundo Henri Wallon – p. 21
- Figura 02 – O estágio categorial de Henri Wallon – p. 23
- Figura 03 – Linha do tempo – pp. 28 a 34
- Figura 04 – A mudança de protagonista – p. 63
- Figura 05 – Outros personagens – p. 64
- Figura 06 – A bolha dourada com uma conotação positiva – p. 65
- Figura 07 – O contexto escolar – p. 66
- Figura 08 – Autossuperação do protagonista ao longo da história – p. 67
- Figura 09 – Estética da recepção – p. 67
- Figura 10 – Representação de um tipo de indivíduo com TEA dentre um amplo espectro – p. 69
- Figura 11 – Cavalete de histórias – p. 76
- Figura 12 – Capa do livro “Gustavo e a bolha dourada” – p. 77
- Figura 13 – Reprodução da página de entrada do personagem Felipe na história – p. 78
- Figura 14 – Finalização da história – Dupla 1 – p. 82
- Figura 15 – Finalização da história – Dupla 2 – p. 83
- Figura 16 – Finalização da história – Dupla 3 – p. 84
- Figura 17 – Superpoder – Aluna Maria – Fazer as pessoas felizes – p. 86
- Figura 18 – Superpoder – Aluna Camila – “Nadar” – p. 87
- Figura 19 – Superpoder – Aluna Tatiana – “Meu super poder é fazer amizades” – p. 87
- Figura 20 – Superpoder – Aluna Beatriz – “Desenhar” – p. 88
- Figura 21 – Superpoder – Aluno Otto – “Invisibilidade” – p. 89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	13
1.1 Justificativa e referenciais teóricos	14
2 PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO (E LITERATURA): HENRI WALLON	17
2.1 Os estágios do desenvolvimento segundo Henri Wallon	17
2.1.1 O estágio categorial	19
2.2 Afetividade e suas evoluções: emoção, sentimentos e paixão	22
3 MARCOS HISTÓRICOS DA LITERATURA (INFANTIL) E DA EDUCAÇÃO (INCLUSIVA)	26
4 INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NO COTIDIANO ESCOLAR	43
5 LITERATURA INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR	53
5.1 Afinal de contas: o que é letramento literário e como desenvolvê-lo?	54
5.2 O letramento e o professor	55
6 DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO	58
7 A PESQUISA	68
7.1 Da escolha do método e do sujeito	68
7.2 Da escolha dos sujeitos	70
7.3 A proposta de pesquisa	71
7.3.1 Fase 1: Apresentação aos responsáveis	72
7.3.2 Fase 2: Todos em círculo	72
7.3.3 Fase 3: Contação de história	73
7.3.4 Fase 4: Produção em dupla	78
7.3.5 Fase 5: Produção individual	83
7.3.6 Fase 6: Roda de conversa	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXO A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105

“A criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 2017, p. 11)

INTRODUÇÃO

O presente projeto de qualificação de dissertação tem como objetivo levar à reflexão os estudantes do Ensino Fundamental I sobre o que é TEA — Transtorno do Espectro Autista e a inclusão desses estudantes em sala de aula através da literatura como ferramenta.

O tema abordado é relevante porque nas últimas décadas os estudantes atípicos¹, respaldados por leis, passaram a conviver nos mesmos espaços escolares e, portanto, novos questionamentos surgiram através dessa convivência, que antes era quase nula e fora da escola. Se antes, os indivíduos com TEA não tinham a oportunidade de conviver no espaço escolar regular, hoje, além de garantido por lei, vê-se que é rico para todo o grupo para desenvolvimento de habilidades psicossociais e desenvolvimento da cidadania, além da capacidade de se conviver com as diferenças, respeitando-as e validando-as.

A pesquisa de campo será desenvolvida em contexto escolar de primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo será observado o tópico “Da construção do objeto”, com a trajetória da ideia inicial do projeto até o amadurecimento da pesquisa e as justificativas para que ela seja relevante para a sociedade como um todo.

No segundo capítulo será tratado o tema da psicologia e educação de acordo com a teoria de Henri Wallon, fazendo uma interseção com a literatura infantojuvenil. Abordar-se-á os estágios de desenvolvimento segundo a teoria walloniana, entretanto, será esmiuçado o estágio categorial, que é a fase do público-alvo da pesquisa. Além disso, será feito um paralelo entre a afetividade e como ela é imprescindível no contexto escolar e como a literatura pode ser uma ferramenta para trabalhar a afetividade.

No terceiro capítulo será exposta uma linha do tempo com os marcos históricos mais relevantes da educação (com ênfase na inclusiva) e da literatura

¹ “Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões normais e que podem ter origens diferenciadas como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem. (Souza, 2017, p. 05).

(com ênfase na infanto-juvenil), a fim de entender de forma conjunta como a educação e a literatura muitas vezes andam juntas e se influenciam mutuamente.

No quarto capítulo, será tratado o tema do Transtorno do Espectro Autista, com suas definições e aplicações inclusivas em contexto escolar. Será feita uma análise do panorama atual da inclusão no espaço escolar dos alunos com TEA, ou seja, desde os seus direitos garantidos por lei até se esses direitos têm sido respeitados. Afinal de contas, a criança com TEA tem tanto direito de pertencer à escola quanto qualquer outra.

No quinto capítulo será tratado o tema da literatura no espaço escolar e como se pode trabalhar com a literatura desde o Ensino Fundamental para desenvolvimento de pensamento crítico, passando pelo letramento literário e a questão do professor.

No sexto capítulo será tratado do produto desta pesquisa de mestrado, ou seja, sobre o livro infantil “Gustavo e a bolha dourada”, as escolhas para o livro e o processo da construção do produto até a versão final, que será trabalhada em sala de aula.

No sétimo capítulo, abordar-se-á sobre a pesquisa em si, da escolha do método e do sujeito e o trabalho de campo, atentando-se para os resultados e se a hipótese gerou o efeito esperado dentro de sala de aula. No oitavo capítulo, por fim, serão feitas as considerações finais acerca do trabalho de pesquisa.

1 DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O interesse pela literatura sempre esteve presente na minha vida. A literatura me ajudou a ultrapassar momentos difíceis, a entender meus sentimentos, a ver que eu não era a única a passar por uma situação ou outra. Os livros sempre foram bons companheiros para mim, uma pessoa que gosta de desfrutar da solidão e do silêncio. Foi assim por toda a vida, e foi assim quando eu virei mãe.

Mesmo antes de o meu filho nascer, eu já lia para ele. Assim que nasceu, continuei com esse hábito e ele foi sendo mantido ao longo dos anos. Aos 5 anos, meu filho foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista. Para mim, apesar de não ter sido uma surpresa, foi um baque, pois eu temia — e ainda temo — como o mundo vai lidar com ele.

Mesmo sem saber, durante toda a primeira infância eu estava ajudando meu filho na fala, na compreensão de convenções sociais, na expressão dos sentimentos². Mas eu ainda temia pelo mundo.

Quando a pandemia se instalou na minha casa — e na sua — eu me vi com uma criança, que estava em pleno desenvolvimento na escola e nas terapias, de repente ser enjaulada. Mais uma vez, as histórias infantis foram um belo recheio para nossos dias e noites. Logo depois, comecei a acompanhar as aulas *on-line* do meu filho na escola e comecei a perceber a força que a literatura tinha também na alfabetização, no letramento, na compreensão de conceitos — morais ou não — e na formação de pensamento crítico.

Uma luz se acendeu na minha cabeça, como se eu finalmente tivesse conseguido associar a força da literatura e a possibilidade que ela me dava para ajudar as crianças a compreender sobre inclusão. Talvez essa fosse uma saída para que meu filho pudesse minimamente ser aceito com mais equidade e naturalidade nos espaços sociais ao longo da vida.

² Ver artigo “Uma experiência materna na alfabetização de criança com TEA durante a pandemia do Covid-19”, publicado na *Revista Digital Formação em Diálogo* (ISSN: 2317-0794), no Dossiê Nº 10: Diálogos sobre Práticas Formativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/p/n-10-dossie-dialogos-sobre-praticas.html>.

Sim, foi um *start* egoísta. Eu pensei puramente no meu filho num primeiro momento. Mas depois eu fui expandindo e pensei nos filhos de outras mulheres. Todas elas passam pelas mesmas dores e angústias que eu.

Foi nesse contexto que começou a emergir e tomar forma minha ideia de pesquisa e produto. E a literatura, que sempre me amparou, não deixou a desejar de novo. Então fui começar a pesquisar e estudar sobre isso. E aqui estou.

Atualmente, trabalho como editora e pesquiso sobre literatura — com muito mais afinco a infantil —, além de “usar” meu filho e seus amigos constantemente “como cobaias”, contando histórias e fazendo provocações para escutar suas opiniões. É um processo surpreendente, pois por mais que eu já esteja acostumada às respostas mais perspicazes possíveis, ainda me fascino com a capacidade de conexões entre assuntos, intertextualidades e leitura de subjetividade de todos eles. Por isso, achei que dar voz às crianças na minha pesquisa de mestrado também seria rico. Eu não pretendo ensiná-las sobre nada, pretendo apresentá-las uma história que sequer menciona a palavra “autismo” e deixar que os questionamentos e as reflexões surjam. A partir daí eu seguirei minha pesquisa, verificando se o que foi escrito no produto foi eficaz ou não, o que as crianças entendem por inclusão e o que elas compreendem sobre autismo e suas especificidades.

1.1 Justificativa e referenciais teóricos

Este estudo parte da hipótese de que a literatura é uma ferramenta eficaz na discussão em sala de aula sobre diversos assuntos, mas neste trabalho o recorte é sobre a inclusão de alunos com TEA. Por isso, não se pretende falar aqui sobre mediação escolar, adaptação de currículo ou qualquer coisa relacionada a isso. Pretende-se, ao contrário, pesquisar se a literatura realmente foi eficaz como uma ferramenta inclusiva, trazendo à tona as discussões pertinentes ao tema, reflexão e resolução de possíveis conflitos que possam surgir ou estejam presentes em sala de aula. Pretende-se fomentar uma atividade social, uma resolução de grupo, um pensar junto que gera uma ação coletiva.

Para tanto, a autora basear-se-á na teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, em que a criança é considerada um ser completo e integrado ao meio ao

qual está inserido, levando-se em consideração os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor.

A teoria *walloniana* discorre que

o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (WALLON, 1975b, p. 20)

Esta autora entende que cada criança tem seu papel no grupo e suas atitudes são complementares às do meio, ou seja, o meio em que está inserida e seu papel dentro do grupo dão condições para suas atitudes. As crianças não devem ser vistas destacadas de onde estão inseridas, mas sim integradas, partes constitutivas daquele meio.

Além disso, de acordo com as etapas ou estágios de desenvolvimento *walloniano*, a etapa categorial, que vai dos 6 aos 11 anos, é uma fase em que todas as crianças estão (ou deveriam estar) em ambiente escolar, e o desenvolvimento cognitivo “da criança está aguçado e a sua sociabilidade ampliada. [...] Vivenciar a necessidade de se perceber como indivíduo, e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, faz desta fase um período crítico do processo de socialização” (DOURADO; PRANDINI, 2012, pp. 27-8). Por conta disso, o recorte de idade escolhido pela autora a ser trabalhado será o das séries de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, ou seja, uma idade média de 9 a 11 anos.

Wallon acredita que o desenvolvimento da criança depende de 2 fatores: o orgânico e o social. Por isso, é imprescindível o reconhecimento, aceitação e equidade da criança autista em seu círculo social escolar, para que ela não precise desviar seu cognitivo, motor e afetivo para se sentir segura, mas ao contrário, consiga ter a sua totalidade voltada para a aprendizagem.

Essa integração com o meio sugere que todos os indivíduos se beneficiam na troca social, pois a criança se percebe como um ser integral e único, que faz parte de alguns círculos de pessoas e que desempenha diferentes papéis dependendo do círculo.

Além disso, para atender aos objetivos desta pesquisa, foram selecionados alguns textos e documentos oficiais a fim de entender melhor a questão da educação e do percurso da inclusão, como a Constituição Federal (1988); a Declaração Mundial de Educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015); o Decreto nº 10.502 (2020), entre outros.

No tema da inclusão e do TEA, foi utilizado o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (American Psychiatric Association, 2014) como base para informações científicas a respeito do Transtorno do Espectro Autista, além da *Lei nº 12.764*, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), a *Folha informativa Transtorno do Espectro Autista* (OMS, 2020) e o livro *Tecnologias educacionais e autismo: variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem* (Loureiro, 2020), materiais imprescindíveis para nortear o que é o autismo e suas especificidades.

Já no tema da literatura infantil, os autores de base utilizados como aporte teórico foram a Cecília Meireles, em seu livro *Problemas de literatura infantil* (2016), Alexandre de Castro Gomes e Cintia Barreto em seu livro *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação* (2021) e Daniela Barros Mendes em seu livro *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon* (2017), em que a autora faz uma interseção entre Wallon e a literatura.

2 PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO (E LITERATURA): HENRI WALLON

Se puxarmos pela memória, poderemos encher as mãos com as vezes em que a literatura acessou nossos sentimentos através das lágrimas e das gargalhadas, quantas vezes sentimos revolta, raiva ou asco e até textos que já abandonamos por serem palavras fortes demais. Isso se dá porque a literatura é uma arte predominantemente afetiva, que trabalha com os sentimentos e sensações que podem despertar no leitor. Por isso, precisava de um teórico que considerasse a parte afetiva como uma variável dentro do todo, ou seja, que visse a criança (meu objeto de estudo) com o afetivo como parte constitutiva do indivíduo, e mais ainda, que enxergasse a criança de modo global.

Nesse contexto, encontrei Henri Wallon e sua teoria, que considera o indivíduo em sua totalidade e diz que as relações com si mesmo e com o meio dão origem a essa totalidade. Transpondo esse ideal para o ambiente escolar, o professor deve ver a criança de forma integrada — dimensões afetiva, cognitiva e motora — e como parte de seu meio. Quando isso acontece, “a escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para o seu desenvolvimento” (ALMEIDA, 2012, p. 78).

Para além disso, ainda há mais dois pontos essenciais da teoria de Wallon quando se pensa o fazer educativo:

a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança; [...] é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim nutrir-se das possibilidades que ele oferece. (ALMEIDA, 2012, p. 78)

Levando-se isso em consideração, exploraremos um pouco mais alguns aspectos da teoria walloniana.

2.1 Os estágios de desenvolvimento segundo Henri Wallon

Henri Wallon desenvolveu as sequências de estágios do desenvolvimento da criança, que são os seguintes (MAHONEY; ALMEIDA, 2012):

Impulsivo emocional (0 a 1 ano): Que se subdivide em dois, sendo o primeiro o *impulsivo* (de 0 a 3 meses), quando a criança explora a sensibilidade interna e externa do próprio corpo, mesmo que ainda de maneira desordenada; o segundo é o emocional (3 a 12 meses), em que a criança já reconhece padrões emocionais.

Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase, a criança começa a explorar o mundo à sua volta, agarrando e manipulando objetos, sentando e andando. É nesta fase também que começa a fala e a interação através das palavras e gestos.

Personalismo (3 a 6 anos): Nesta fase, a criança explora a si mesma e constrói sua individualidade e subjetividade através da oposição (expulsão do *outro*), sedução (assimilação do *outro*) e imitação do *outro*. Sendo assim, a discriminação entre o *eu* e o *outro* é o principal objetivo.

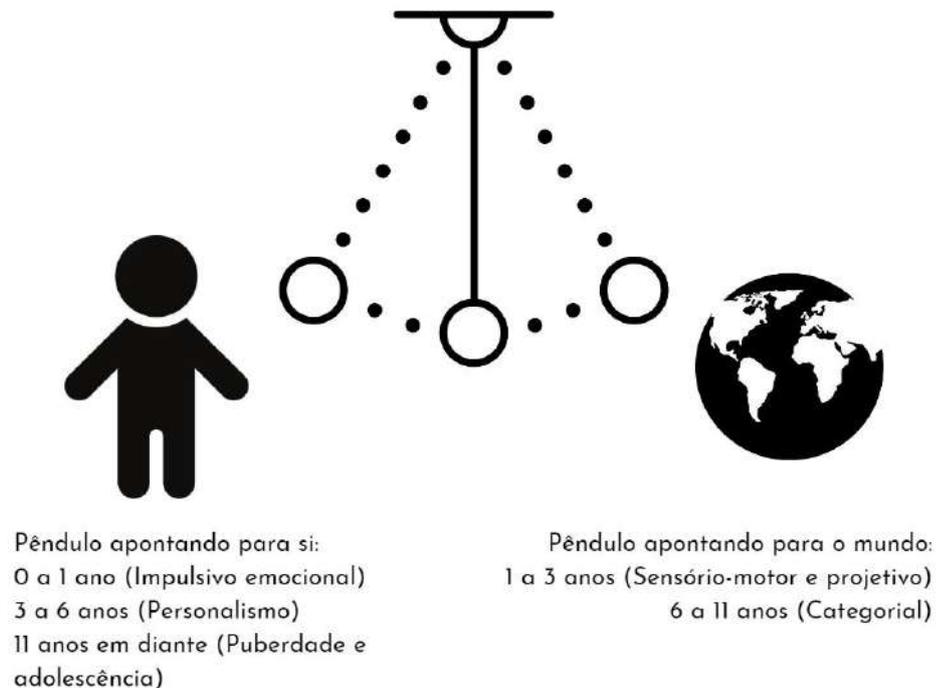
Categorial (6 a 11 anos): Nesta fase, a criança começará a categorizar o mundo físico à sua volta, ou seja, começará a agrupar e classificar até chegar no pensamento categorial. “A organização do mundo físico em categorias mais bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Puberdade e adolescência (11 anos em diante): A exploração de si mesmo é a tarefa principal desta fase, e isso se dá através do confronto, autoafirmação e questionamentos, além de se apoiar em grupos com identificação do seu *eu*.

Nesse sentido, agrega-se a lei de alternância funcional de Henri Wallon, que defende a alternância como um pêndulo: se num estágio, o pêndulo está para si (ou para dentro), no próximo o pêndulo está apontando para o mundo (ou para fora). Além disso, na lei da sucessão de predominância funcional, cada estágio tem uma função em evidência: no estágio impulsivo emocional é o motor; no personalismo, puberdade e adolescência é o afetivo; e no sensório-motor e projetivo e categorial é o cognitivo. É importante ressaltar que o amadurecimento de um afeta no amadurecimento dos próximos.

Aproximando as duas leis, vemos que quando a direção é para si mesmo – centrípeta – o predomínio é do afetivo; quando é para o mundo exterior – centrífuga – predomina o cognitivo. O afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte a atividade motora, ou em seus deslocamentos no espaço ou em sua expressão plástica (postura tônica). (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 14)

Figura 01 – Estágios de desenvolvimento da criança segundo Henri Wallon



Fonte: Elaboração da autora.

Há ainda uma terceira lei, segundo Henri Wallon, que é a da integração funcional. Nela, destaca-se a relação hierarquizada entre os estágios de desenvolvimento. Ou seja, toda fase prepara a criança para a próxima nos três vieses — do afetivo, cognitivo e emocional —, sendo a fase anterior uma forma de instrumentalizar a criança e prepará-la para a seguinte, sempre mais complexa.

2.1.1 O estágio categorial de Henri Wallon

Nesta etapa, a criança aprende a denominar, separar e perceber as coisas e o *outro* independente de sua existência. Entretanto, apesar de ser uma fase em que o cognitivo predomina no desenvolvimento, a relação afetiva estabelecida predomina “sobre o pensado e [determina] positiva ou negativamente as características que

atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais” (AMARAL, 2012, p. 51).

Entende-se, por isso, que apesar de ser um estágio relativamente estável para a criança e um momento de progresso, o social e o ambiente em que está inserida interferem diretamente no processo. Afinal de contas, é nesse momento que a criança começa a se perceber parte de grupos (diferente dos grupos familiares a que já estava acostumada) e que o seu papel pode ser diferente dentro de cada grupo.

Para Henri Wallon (1975a, pp. 165-6), “o meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais que, porém, são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo correspondente”. Isso quer dizer que, nesse momento de formação de personalidade, o meio ambiente e os grupos em que se têm as práticas sociais são importantíssimos, e mais, que as técnicas e costumes podem transformar a formação dessa personalidade.

Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começa certamente por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros (WALLON, 1975a, p. 167)

Um dos principais meios em que a criança se depara com novos grupos, novos papéis e novas categorizações é a escola. É nele que a criança começa a se perceber de maneira mais efetiva em papéis diferenciados (como aluno, como amigo ou desafeto) para além do grupo familiar. É na escola que as categorizações começam a ser feitas pelas próprias crianças: meninas e meninos; os que têm lápis de cor e os que não têm; os que conseguem pular amarelinha e os que não conseguem; entre outras e infinitas possibilidades. Por isso que nessa fase começam os confrontos que podem gerar marcas para toda a vida (para o bem e

para o mal), pois é quando a criança se percebe, ou seja, percebe o *outro* em relação a ela e começa a perceber os grupos em que faz parte e os grupos que é excluída.

Os parâmetros de certo/errado que utiliza como diretrizes para suas ações vão certamente conduzi-la a escolhas, cujas consequências ela ainda não pode prever na totalidade, mas que interferem nos papéis que ocupa nos diversos grupos. A conduta da criança [...], o resultado transitório de um conjunto de forças – maturacionais e de exigências do meio – que a orientam para uma direção ou para outra, tendo em vista sua necessidade de liberdade e atividade social. (AMARAL, 2012, p. 53)

Se faz importante também pontuar que o estágio categorial divide-se em dois, conforme a imagem abaixo:

Figura 02 – O estágio categorial de Henri Wallon



Elaboração da autora.

Isso quer dizer que a primeira subfase, que é a pré-categorial, ainda é marcada pelo sincretismo. Ou seja, a criança faz relações de pares, junta duas coisas, muitas vezes desconexas, mas que para ela existem relações definidas por conta de uma que já lhe confere identidade. “Ao pensamento sincrético, sucede-se o pensamento de relações, que possibilitará explicações da realidade, de maneira que a criança possa utilizar mais corretamente as ligações lógicas” (AMARAL, 2012, p. 56).

Já na segunda, a categorial propriamente dita, é onde ocorrem as classificações e ordenações das coisas e pessoas na sua realidade, para que a criança consiga se posicionar no mundo. É nesse momento que ela começa a diferenciar o que é realidade, mito e religião, por exemplo, e também começa a hierarquizar os grupos e fazer comparações para ordenar o mundo à sua volta. A partir daí é que as classificações começam a ser refinadas, classificações por

diferenciação surgem e a criança “vai tomando consciência dos papéis que ocupa o outro com relação a si e ela mesma com relação ao outro” (AMARAL, 2012, p. 57).

Wallon (1989, p. 272) discorre sobre isso quando pontua que

Os conceitos necessários para definir as coisas, para dar a nosso pensamento das coisas um conteúdo estável e bem-definido devem interpor-se como uma tela sobre a qual toda realidade teria um contorno invariável, entre dois oceanos móveis: o das coisas que se transformam, o das ideias que se formam.

A junção dessas duas subfases de desenvolvimento — pré-categorial e a categorial — gera a inteligência discursiva, “caracterizada pela utilização e intermediação dos símbolos e representações” (SILVA, 2007, p. 01).

Pelo que foi exposto acima, esta autora acredita que o recorte ideal para este estudo é o estágio categorial, mais especificamente a primeira fase, denominada pré-categorial, com uma média etária de 6 a 9 anos, que nas escolas tradicionais giram em torno das séries de alfabetização, pois é onde começam a se formar as relações de pares. Nesse estágio, o pêndulo está no movimento para fora, ou seja, saindo de si e apontando para o exterior. Isto é, as atividades e interesses das crianças são, predominantemente, o *outro* e as categorizações. Além disso, é na escola que a criança exercita seus papéis em diferentes grupos, aprende sobre suas potencialidades e reflete sobre sua autoimagem. É um momento de transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, outras habilidades são exigidas e a criança vai precisar lidar com trabalho em equipes, competições e grupos que se formam espontaneamente através dessas classificações. A função afetiva e o papel desempenhado pelo educador nesse momento são fundamentais para direcionar e criar pensamento crítico acerca dessas classificações, que ecoam para o resto da vida.

[...] a relação afetiva que estabelece [...] predominam sobre o pensado e determinam positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais. (AMARAL, 2012, p. 51)

2.2 Afetividade e suas evoluções: emoção, sentimentos e paixão

Examinando com mais profundidade a questão da afetividade, entende-se, a partir da teoria walloniana, que ela faz parte do indivíduo, é parte constitutiva dele e evolui de acordo com o amadurecimento.

Num primeiro momento, a afetividade é representada pela emoção e já começa a ser manifestada logo após o nascimento, pois é o ponto de partida do psiquismo. A primeira fase do estágio impulsivo emocional (explicado com mais detalhes no item 2.1) nada mais é do que a manifestação fisiológica das emoções. Os espasmos fisiológicos do bebê, como o choro e a cólica, ajudam no desenvolvimento do tônus do corpo.

Mendes (2017, p. 57) afirma que “a emoção é o substrato orgânico da afetividade; [...] [e que] a emoção se manifesta antes da linguagem”. Ao citar Zazzo (*apud* MENDES, 2017, p. 57), explica que “a emoção esboça o pensamento, a representação que lhe é contraditória e dá também início à distinção do eu e de outrem, preludia as afirmações da personalidade”.

Num segundo momento, a afetividade evolui e é representada pelos sentimentos. O que se pode dizer é que as emoções são a exteriorização da afetividade através da “expressão corporal, motora, visível, ativada pelo fisiológico” (MENDES, 2017, p. 57). Um exemplo disso é quando o cantor está muito nervoso e a garganta fecha e ele não consegue cantar; ou quando as mãos suam e a voz se mostra trêmula. São sinais corporais que expressam sentimentos.

“O sentimento é a representação da emoção” (MENDES, 2017, p. 58). E quando fala-se de representações, elas podem ser formas elaboradas ou não. Alguns indivíduos utilizam a música, a pintura ou a literatura para representar. Vê-se, com isso, que a literatura e a afetividade estão intimamente ligadas e não podem ser dissociadas.

Os sentimentos permeiam as relações sociais que acontecem em diferentes meios, como é o caso da atuação do professor que trabalha com literatura infantojuvenil, pois ele é afetado pelos alunos e pelas obras literárias. (MENDES, 2017, p. 58)

Num terceiro momento, a afetividade é representada pelas paixões. Ela seria o último estágio da evolução da afetividade, pois pressupõe que a pessoa consiga identificar e mascarar suas emoções, tornando-a invisível para o outro. Por ser um estágio mais avançado, elas só se manifestam nos indivíduos após os 3 anos de idade, quando a criança já está na fase do personalismo e consegue se ver como indivíduo.

Ainda que não haja exteriorização, ou seja, uma manifestação objetiva da emoção, esta não deixa de existir e de ser constitutiva do indivíduo, podendo, em algum momento, vir à tona e tornar-se pública (muitas vezes até de modo inadequado). (PESSOA *apud* MENDES, 2017, p. 58)

Entretanto, mesmo após a passagem por todos os estágios do desenvolvimento, o contato com grupos e o meio ao qual o indivíduo está inserido ainda continua interagindo com o seu eu, fazendo com que a aprendizagem e a influência sejam constantes.

Transpondo o conceito da afetividade para o contexto escolar, entendemos que “o afetivo é indispensável para dar direções e energizar o cognitivo e o motor e que a literatura, especificamente a infanto-juvenil, tem na afetividade sua principal dimensão, inclusive de forma vicariante (re-presentar, interiorizar os afetos presentes na narrativa)” (MENDES, 2017, p. 24). Quando falamos de literatura aqui, não é o sentido estrito no campo da educação, que servem como um apoio ao conteúdo dado no planejamento, mas o que ativa o afetivo é o estético, livros que tratem de temas fraturantes de forma poética, com leveza e/ou ludicidade, que tenham finais abertos para o questionamento. Só se faz vínculo com o que se sente, se não se sente, não há vínculo. Crianças precisam de livros infantis com o sentido estético para seu desenvolvimento cognitivo-emocional assim como uma planta precisa de sol para crescer.

Na construção do conhecimento do educador, é mister entender esse processo de desenvolvimento do aluno, seus estágios, suas potencialidades e limitações, dar ênfase às potencialidades e apoio às limitações, para que se desenvolvam. Além disso, entende-se também que “a existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época”

(MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 12). Ou seja, a criança é, mas ela é dentro de seus grupos, dentro de seus locais de convivência e dentro de seu tempo.

Educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. A essência do educar é, pois, respeitar essa integração no seu movimento constante. (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 18)

Considerando-se o exposto acima, conclui-se que quando o professor vê a criança com uma visão integrada — cognitivo, motor e afetivo — e tem posturas mais abrangentes, promove as práticas pedagógicas a um patamar mais elevado (MAHONEY; ALMEIDA, 2012), dando maiores condições de desenvolvimento para as crianças (e para ele mesmo, pois o desenvolvimento é uma atividade de inacabamento que se abraça por toda a vida).

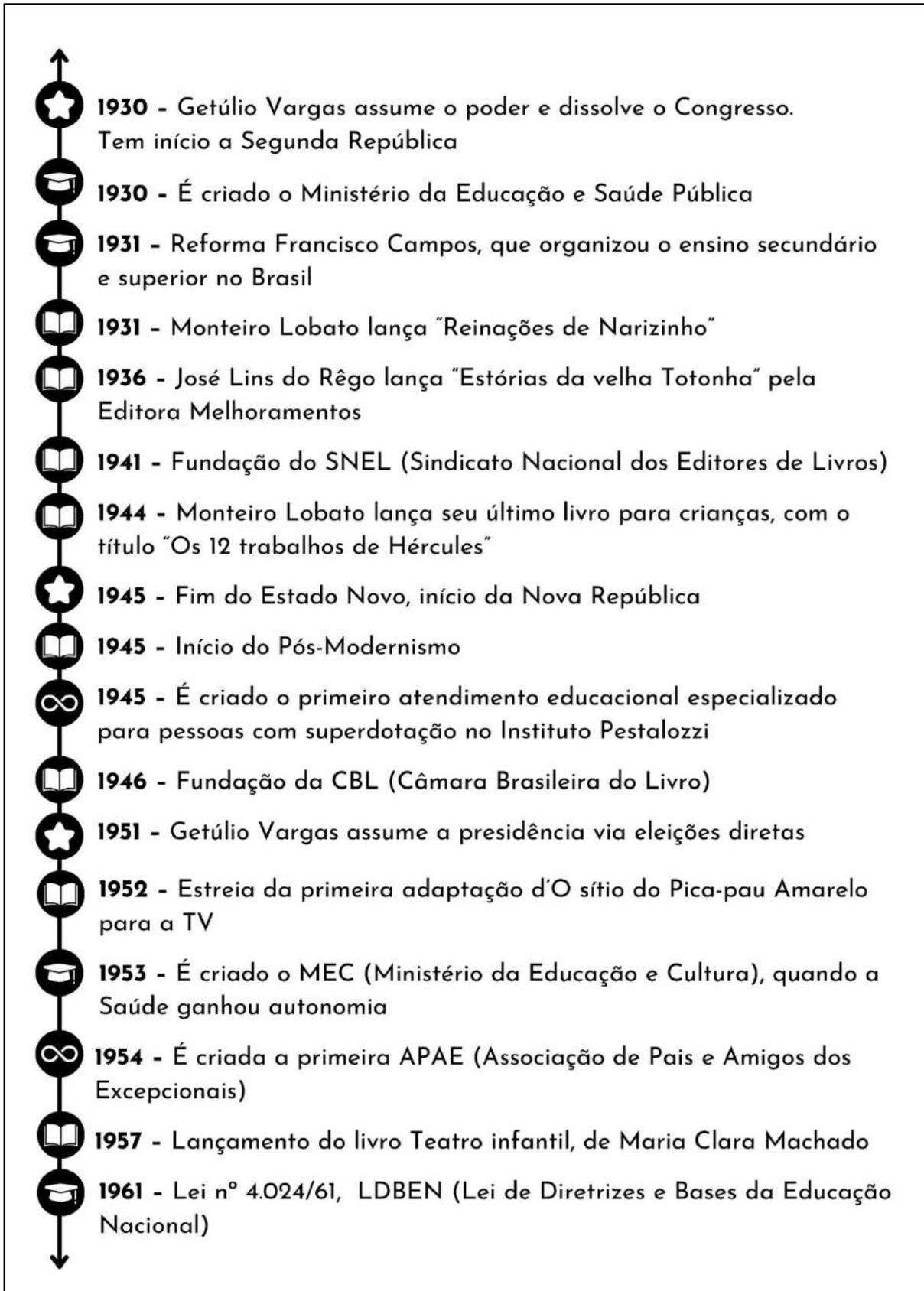
3 MARCOS HISTÓRICOS DA LITERATURA (INFANTIL) E DA EDUCAÇÃO (INCLUSIVA)

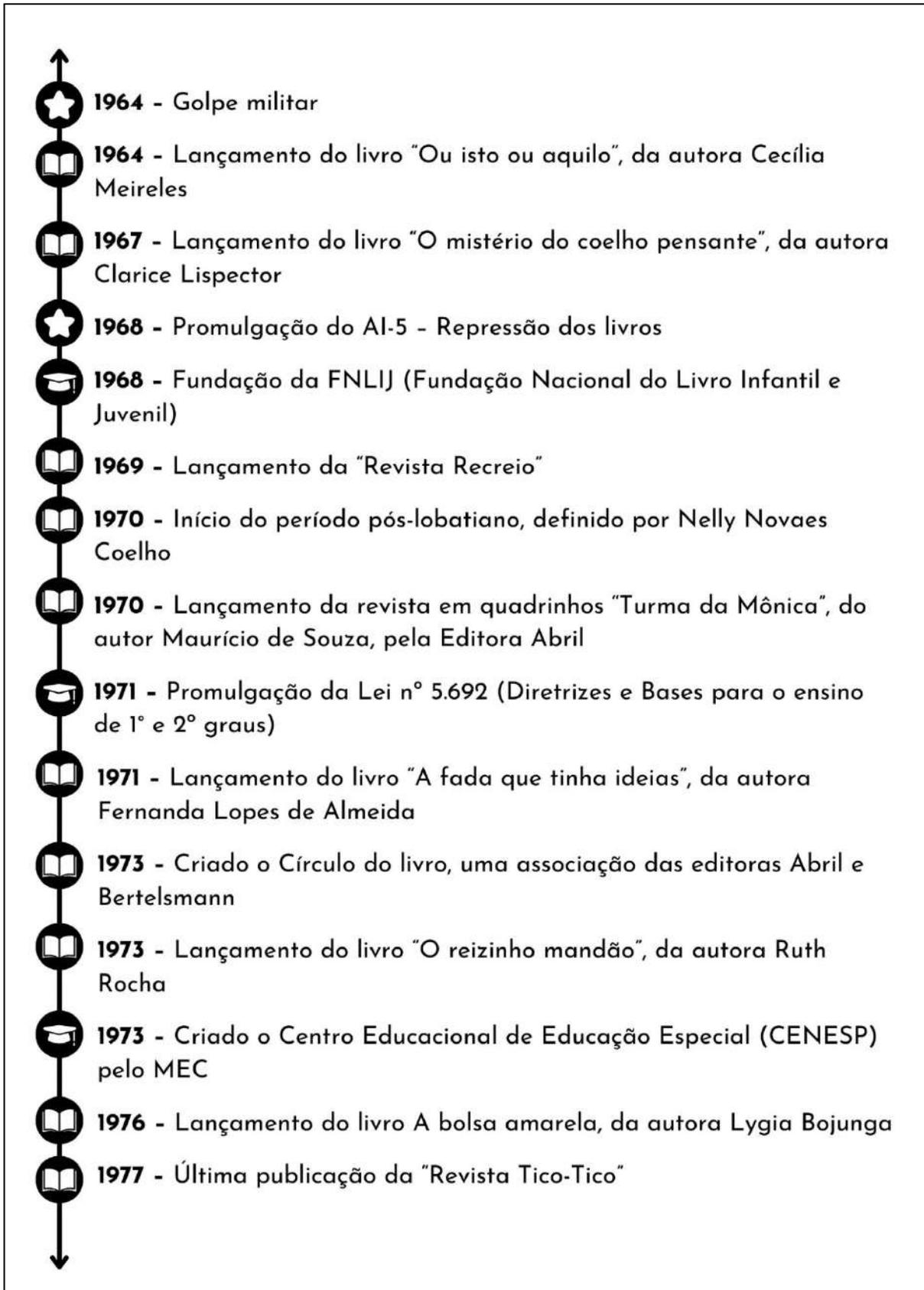
Para este tópico, foi usado um combinado entre marcos políticos, marcos da educação (com ênfase para a educação inclusiva) e da literatura (com ênfase para a literatura infantil). As referências para que esse panorama fosse montado foram documentos oficiais nacionais e internacionais, além da linha do tempo de Gomes (2021, pp. 50-7), o livro *Como e por que ler a literatura infantil desde cedo*, de Zilberman (2005), e o livro *Problemas de literatura infantil*, de Meireles (2016).

Na linha do tempo a seguir optou-se por inserir apenas acontecimentos a partir da independência do Brasil, que foi o momento de virada para a busca de uma identidade nacional.

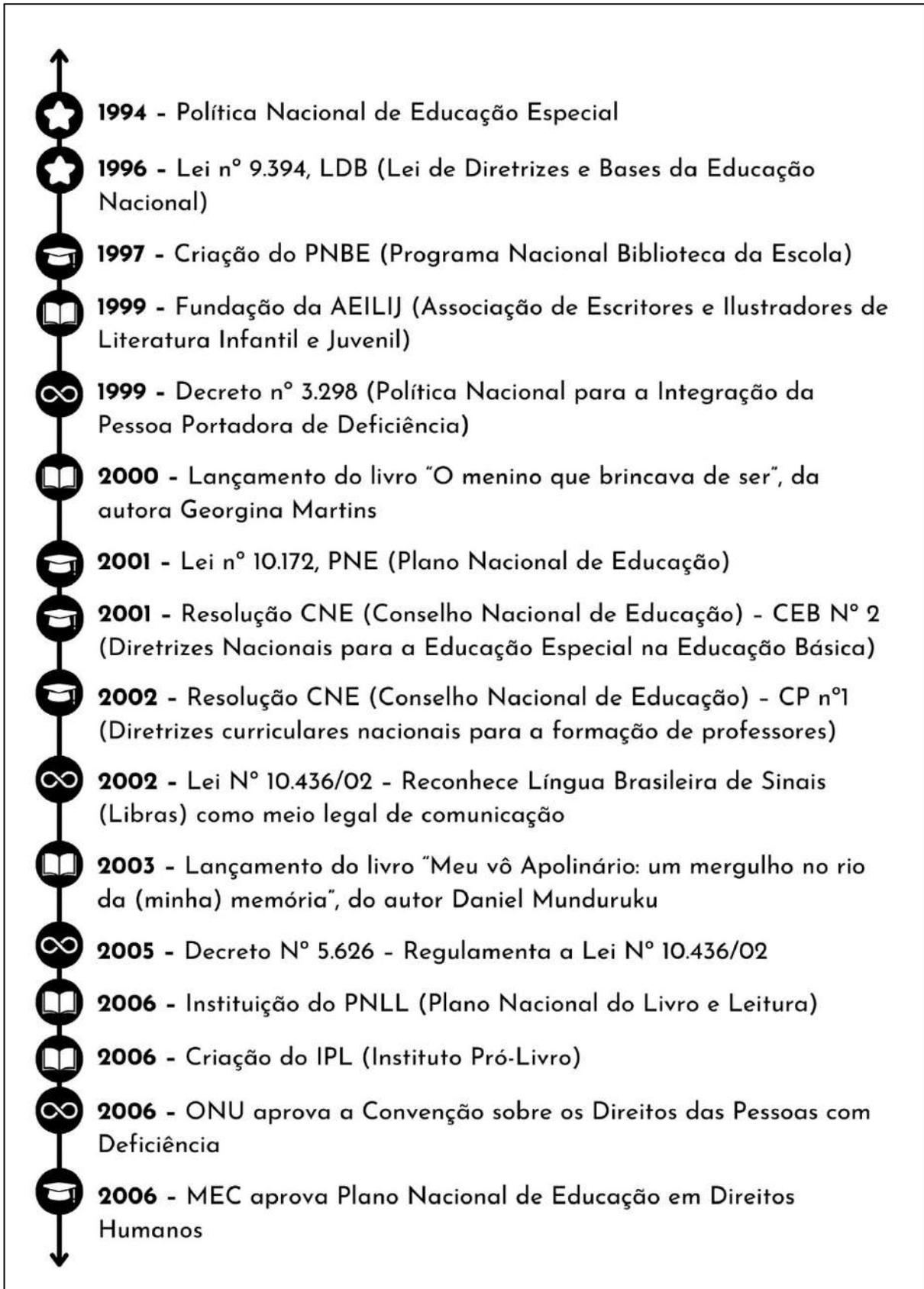
Figura 03 – Linha do tempo

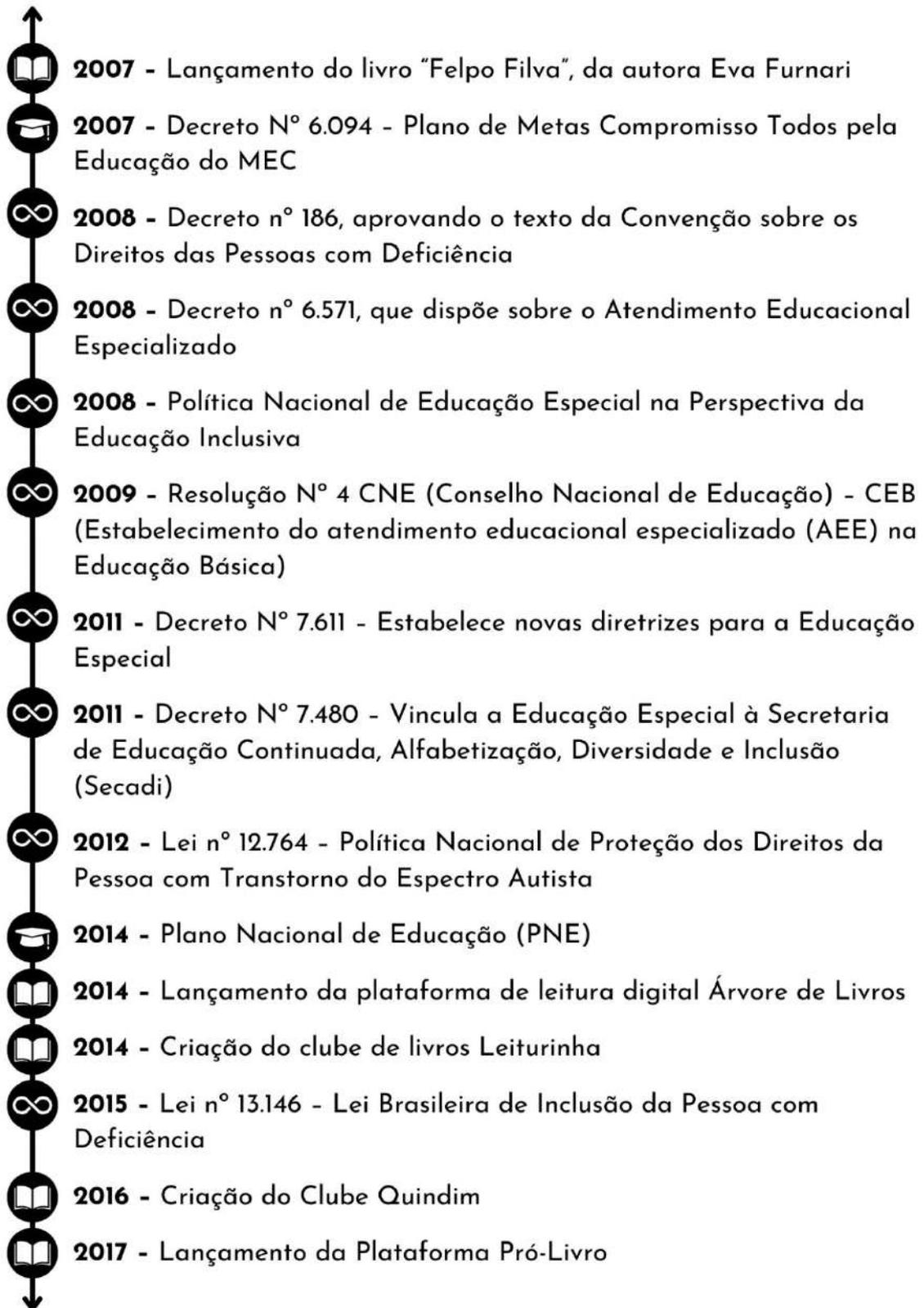


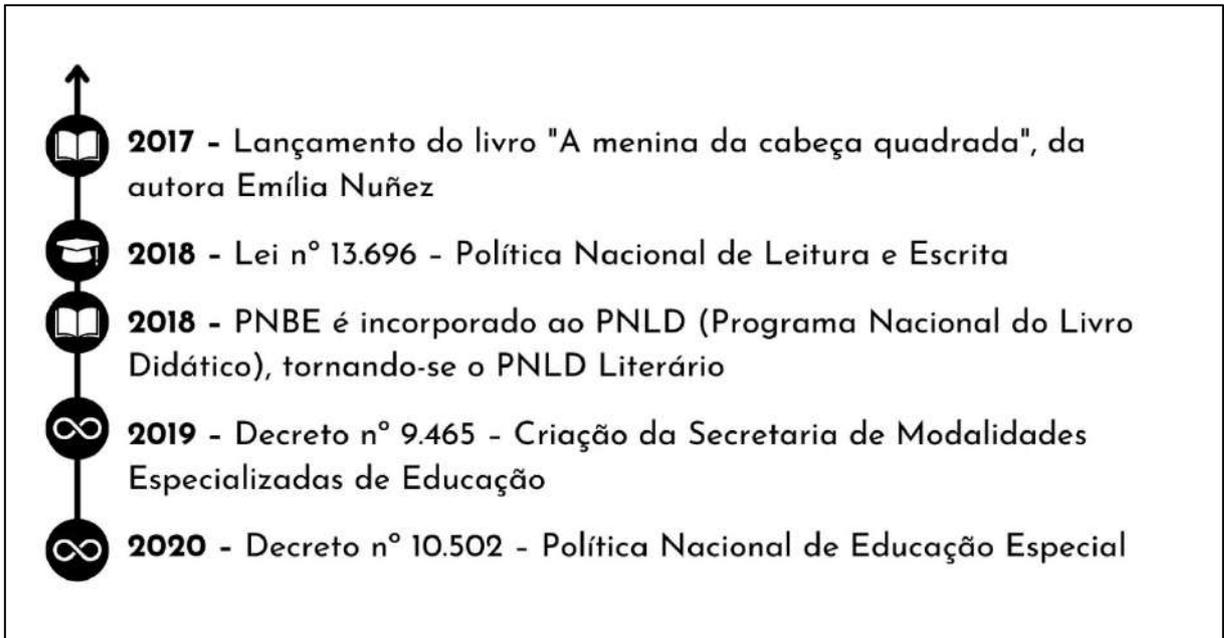




- 
- A vertical timeline with a central line and arrows at both ends. The line is decorated with circular icons: open books for literary works, a star for the 1988 Constitution, a graduation cap for the 1990 Declaration, and stars for the 1990 ECA Law and the 1992 Proler Decree. The 1994 Salamanca Declaration is marked with a star.
-  **1977** - Lançamento do livro "Marcelo, marmelo, martelo", da autora Ruth Rocha
 -  **1978** - Lançamento do livro "História meio ao contrário", da autora Ana Maria Machado
 -  **1978** - Fundação da ABLIJ (Associação Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil)
 -  **1979** - Lançamento do livro "Chapeuzinho amarelo", do autor Chico Buarque
 -  **1980** - Lançamento do livro "O menino maluquinho", do autor Ziraldo
 -  **1981** - Lançamento do livro "Bisa Bia, bisa Bel", da autora Ana Maria Machado
 -  **1982** - Lygia Bojunga é a primeira brasileira a ganhar o Prêmio Hans Christian Andersen
 -  **1982** - Criação do programa Ciranda de Livros
 -  **1983** - Lançamento da "Revista Alegria e companhia"
 -  **1984** - Lançamento do livro "A droga da obediência", do autor Pedro Bandeira
 -  **1986** - Lançamento do livro "O fantástico mistério da Feiurinha", do autor Pedro Bandeira
 -  **1988** - Constituição Federal de 1988
 -  **1990** - Declaração Mundial de Educação para todos
 -  **1990** - Lei N° 8.069, ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)
 -  **1992** - Decreto n° 519, onde institui o "Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER"
 -  **1994** - Declaração de Salamanca



- 
- Timeline of educational milestones:
-  **2007** - Lançamento do livro "Felpe Filva", da autora Eva Furnari
 -  **2007** - Decreto N° 6.094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC
 -  **2008** - Decreto n° 186, aprovando o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
 -  **2008** - Decreto n° 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado
 -  **2008** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
 -  **2009** - Resolução N° 4 CNE (Conselho Nacional de Educação) - CEB (Estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica)
 -  **2011** - Decreto N° 7.611 - Estabelece novas diretrizes para a Educação Especial
 -  **2011** - Decreto N° 7.480 - Vincula a Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)
 -  **2012** - Lei n° 12.764 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
 -  **2014** - Plano Nacional de Educação (PNE)
 -  **2014** - Lançamento da plataforma de leitura digital *Árvore de Livros*
 -  **2014** - Criação do clube de livros *Leiturinha*
 -  **2015** - Lei n° 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
 -  **2016** - Criação do Clube *Quindim*
 -  **2017** - Lançamento da Plataforma *Pró-Livro*



Fonte: Elaboração da autora.

A linha do tempo atém-se ao período pós independência do Brasil, pois antes não havia uma identidade nacional, e por conseguinte, não havia uma literatura infantil brasileira propriamente dita. Sobre o período pré-independência, a autora Cecília Meireles, em seu livro *Problemas de literatura infantil* (2016), descreveu ao longo de seus capítulos os principais eventos que nortearam essa literatura no decurso da história da humanidade.

A autora entende como o primeiro ponto importante quando as tradições orais são transcritas, seja *ipsis litteris*, como o caso dos irmãos Grimm, seja com acréscimos, reduções ou ornamentos, como Charles Perrault, Mme. d'Aulnoy e La Fontaine.

Um segundo ponto é quando livros escritos especificamente para uma criança passam a ser de uso coletivo, como é o caso, por exemplo, d'*As aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon.

Um terceiro ponto é quando livros que originalmente não tinham o público-alvo infantil passam por adaptações para torná-los adequados às crianças. Podemos destacar, por exemplo, o livro *As aventuras de Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, que originalmente foi escrito como um romance-folhetim no Reino Unido, e depois passou por adaptações para o público infantil.

Robinson Crusoe, da sua ilha deserta, foi visto por todas as crianças do mundo. Brincava-se de Robinson como hoje se brinca de bandido. O papagaio e o guarda-sol de Robinson eram tão atraentes como as pistolas atuais. (MEIRELES, 2016, p. 55)

Um quarto ponto pode ser observado quando livros que a princípio eram sátiras ao governo caíram nas graças do público infantil, ressignificando a história. É o caso de *As viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, que criticava e protestava contra o governo inglês com “amarga filosofia, sob engenhosas imagens” (MEIRELES, 2016, p. 55) e viu logo após que “as imagens passaram a viver por si mesmas livres do autor, teceram sua história, ao gosto da sensibilidade dos leitores” (MEIRELES, 2016, p. 55).

Que fazer, quando as personagens adquirem tal força, e podem emancipar-se? O leitor de hoje, sem saber nada da Inglaterra de Jorge I, continua a divertir-se ou a meditar, enquanto Gulliver viaja pela terra dos gigantes e dos pigmeus, sentindo-se ora tão grande, ora tão pequeno, entre leis e linguagens tão enigmáticas. (MEIRELES, 2016, p. 55)

O quinto ponto destacado por Meireles é o caso específico de Alexandre Dumas, autor de livros eternizados, contados e recontados até hoje, como é o caso de *Os três mosqueteiros* (1844). Não se pode definir exatamente quantos de seus livros são de sua autoria, pois ele tinha escritores (desconhecidos e famosos) a seu serviço o tempo todo para dar conta de toda a criatividade que borbulhava dentro de sua cabeça.

Seus heróis podem ser absurdos; suas aventuras, impossíveis; os diálogos, excessivamente teatrais; os fatos, inverídicos. A História deforma-se, em suas mãos; toma feições inauditas; a linguagem é prolixa; não se pode dizer que Dumas seja um modelo de aticismo. Todos os críticos o reconhecem. Mas é inegável a magia com que os livros se apoderam dos leitores, acorrentando-os ao interesse da narrativa, arrebatando-os de volume em volume, interminavelmente. (MEIRELES, 2016, p. 56)

O sexto ponto acontece quando finalmente começam a ser escritos livros voltados especificamente para o público infantil, o que ocorre na Europa nos séculos

XVII e XVIII com novas ideias pedagógicas surgindo. De acordo com Meireles (2016, p. 58), “esses livros não tinham apenas o objetivo de entreter a criança, ou de transmitir-lhe noções morais. Muitos visavam (...) transmitir (...) os conhecimentos [seculares] necessários às várias idades”. É o caso de Cônego Schmid, Mme. de Ségur, Jean Macé e Júlio Verne.

O sétimo ponto é o caso de Lewis Carroll (Século XIX) com os livros *Alice no país das Maravilhas* e *Alice através do espelho*. Pela primeira vez, a narrativa incorre sobre o que já existe, sobre o cotidiano. Os questionamentos colocados são “a arte de pensar”, bem como exercícios de abstração e problemas de relatividade”, além de problemas de lógica. Tudo leva a criança à reflexão de quem somos, uma descoberta que poderá ser feita ao longo livro.

Em todos os outros [livros de literatura infantil], o maravilhoso consiste em tornar possíveis as coisas desejadas e que por este ou aquele motivo, são inacessíveis ou difíceis. Quando o herói não vence as situações pela prática da Virtude e do Bem, aparecem objetos mágicos, as fórmulas encantatórias, os animais reconhecidos, as fadas e os benfeitores. O sonho vem, afinal, pousar, prisioneiro, na porta da varinha de condão. Nos livros de Carroll, descobre-se o que existe, realmente, de maravilhoso, nas coisas cotidianas, e em nós. É uma visão nova da vida, do segredo das leis que nos regem, do poder oculto das coisas, das relações entre fenômenos a que estamos sujeitos. (MEIRELES, 2016, p. 62)

Colocados os sete pontos mais importantes da literatura infantil mundial de acordo com Cecília Meireles, será descrito agora a partir de uma visão nacional da data da independência do Brasil em diante. Afinal de contas, só se começou a pensar em uma identidade nacional e, por conseguinte, uma literatura (infantil) nacional a partir dessa data.

O período pré-lobatiano definido pela professora Nelly Novaes Coelho compreende um pouco antes até da independência do Brasil. Ela considera a data de 1808, com a chegada da família real, “que trouxe consigo instrumentos de impressão, criando a Imprensa Régia” (GOMES, 2021, p. 50). Em paralelo, um pouco depois disso, em 1854, foi a primeira vez que, no Brasil, pensou-se em atender as necessidades de sujeitos atípicos com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje corresponde ao Instituto Benjamin Constant (IBC). Poucos anos depois, em 1857, foi inaugurado também o Instituto dos Surdos Mudos, que

hoje é o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Entretanto, esse atendimento especializado era pontual e segregado a essas instituições.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade / anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p. 11)

Em 1886, Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira lançam o livro *Contos infantis em verso e prosa*. Embora os livros tenham sido veiculados a partir de uma editora portuguesa, estavam adaptados para o público brasileiro e tinham a finalidade do uso em sala de aula. Mas o período da virada para o século XX, contudo, foi marcado por autores brasileiros que começaram a experimentar uma literatura voltada para crianças, como Olavo Bilac, Coelho Netto, João do Rio, Francisca Júlia da Silva, Maria Cecília Bandeira de Melo, Alexina de Magalhães Pinto, Júlia Lopes de Almeida, Carmem Dolores, entre outros, mostrando que o próximo século seria imprescindível para a descoberta e amadurecimento de uma literatura nacional voltada para a infância.

Em 1920 começa o período lobatiano da literatura infantil brasileira, assim definido pela professora Nelly Novaes Coelho, que tem seu marco inicial com o lançamento do livro *A menina do narizinho arrebitado*, do autor Monteiro Lobato. Autor este que, entre outras coisas, foi um grande especialista em *marketing* literário: foi Lobato quem, pela primeira vez, resolveu lançar um livro perto do Natal, visando às compras de presentes para as crianças. Além disso, ele viu o livro como “produtos de consumo, com capas coloridas e atraentes e uma produção gráfica impecável” (GOMES, 2021, p. 52). No início do ano seguinte, ainda para a divulgação do livro, foram doados 500 exemplares do livro para as escolas, uma estratégia de marketing que refletiu positivamente na educação, promovendo acesso à leitura.

Nessa mesma década, em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, “instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental” (BRASIL, 2010, p.

11), mas somente em 1945 é criado “o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff” (BRASIL, 2010, p. 11) e só em 1954 é fundada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, mostrando como os avanços sobre a inclusão andavam a passos lentos. As crianças atípicas eram relegadas a essas poucas instituições especializadas e não usufruíam da escola nem do convívio com outras crianças da mesma idade.

Em 1957 acontece o lançamento do livro *Teatro infantil*, de Maria Clara Machado. É um marco, pois esse livro continha algumas de suas peças de teatro que se consagraram, como *Pluft, o fantasminha* e *A bruxinha que era boa*. O livro foi lançado pela Editora Agir.

É apenas em 1961 que se começa uma discussão sobre a integração das crianças atípicas (entenda, integração mesmo, não a inclusão) no âmbito escolar, com a lei nº 4.024, a LDBEN: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em 1968 há a inauguração da Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil – FNLIJ, mas no mesmo ano há a promulgação do AI-5, onde teve início a repressão dos livros.

Proibiu-se o que fosse contrário ao regime, e os desobedientes podiam sofrer toda sorte de punição, desde a perda do emprego até a prisão e a tortura. [...] A literatura não escapou da repressão, no entanto, sofreu menos. E a literatura infantil, que, talvez por não ser vista, não era lembrada, pôde se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais — escritores, ilustradores, artistas em geral — tiveram condições de manifestar idéias libertárias e conquistar leitores. [SIC] (Zilberman, 2005, p. 46)

Devido a essa invisibilidade da literatura voltada às crianças, os anos que se seguiram foram importantíssimos para o desenvolvimento e estabelecimento de uma literatura infantojuvenil nacional e o destaque de muitos nomes dentro da área. No ano seguinte, por exemplo, em 1969, houve o lançamento da *Revista Recreio*, que foi a revista mais importante da literatura infantil brasileira nas décadas subsequentes. Seus números continham uma ou duas histórias e atividades

relacionadas a esses textos. A *Revista Recreio* também foi responsável por dar espaço a autores que se consagraram, como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos, Sonia Robatto, Edith Machado, Sylvia Orthof, Marina Colasanti, Walcyr Carrasco, Elenice Machado de Almeida e outros.

A entrada nos anos 1970 encerra o período lobatiano da literatura infantil brasileira. Ao mesmo tempo, essa mudança de década é marcada pela tendência de “recorrer ao tradicional imaginário da literatura infantil para apresentar temas novos e inquietantes” (ZILBERMAN, 2005, p. 58). Pode-se ver isso, por exemplo, nos livros *Onde tem bruxa, tem fada* e *A fada desencantada*. Até hoje, a década de 1970 e a seguinte são consideradas épocas marcantes para uma profunda transformação da literatura infantil.

Paralelo a isso, em 1971 um retrocesso nas questões inclusivas da educação: a lei nº 5.692 define um tratamento especial para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Ou seja, “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais”, mas “acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2010, p. 12). Apesar do retrocesso nas questões inclusivas, essa mesma lei deu “relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira, e com isso aumentou a venda de livros de literatura de autores brasileiros” (GOMES, 2021, p. 54). Um grande paradoxo.

Ainda no ano de 1971, o lançamento do livro *A fada que tinha ideias*, da autora Fernanda Lopes de Almeida.

A protagonista da história é a fada do título, Clara Luz, que, como toda menina criativa, não aceita as idéias prontas contidas no Livro das Fadas, a que deve obedecer. A rebeldia se manifesta de modo simpático e conquista, de imediato, o leitor, que, como ela, é levado a contradizer a autoridade e a questionar a tradição. O que a garota do título deseja é dar vazão à inventividade e abrir caminhos, graças à imaginação e ao gosto de viver. [S/C] (ZILBERMAN, 2005, p. 57)

Dois anos depois, em 1973, é criado o *Círculo do livro*. É o primeiro clube do livro com assinaturas que se tem notícias no Brasil. Ele surgiu de uma parceria entre

a Editora Abril (brasileira) e a Bertelsmann (alemã). O *Círculo do Livro* chegou a ter o número vultoso de 800 mil assinantes.

Em 1978, mais dois marcos para a literatura infantil brasileira: a criação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – ABLIJ; e o lançamento do livro *História meio ao contrário*, da autora Ana Maria Machado, que se consagrou com suas publicações na *Revista Recreio*.

História Meio ao Contrário dá um recado claro a crianças e adultos, estimulando a busca de uma existência independente, do ponto de vista pessoal, e o desagrado perante um sistema político autoritário e distanciado da população [...] a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, fosse ele o literário, o político ou o econômico. Revelava igualmente que era hora de se fazer uma nova história, “meio ao contrário”, porque, se dava seguimento ao que de melhor a literatura infantil fornecera até então, tinha, na mesma proporção, de procurar seu rumo e traçar os caminhos da estrada que se abria à frente, conforme uma aventura inovadora e plena de desafios. (ZILBERMAN, 2005, p. 54)

Em 1982 houve a criação do programa *Ciranda de Livros*, importantíssimo para o avanço do acesso à literatura para as crianças: o programa foi responsável por distribuir 60 títulos a cerca de 35 mil escolas brasileiras entre os anos de 1982 e 1985, somando um total de 2 milhões e 100 mil exemplares.

No ano seguinte, em 1983, acontece o lançamento da revista *Alegria e companhia*, que retoma os passos da *Revista Recreio* e dá espaços a autores brasileiros. Infelizmente, a revista dura menos de 10 anos e suas publicações se encerram em 1991.

Sobre a época da ditadura e os livros infantis, a artista plástica e tradutora Ana Maria Sarda (2022, p. 153), em seu livro de memórias, conta que morou um tempo na Europa e ao voltar para o Brasil, trouxe seus pertences de navio e precisou fazer “uma grande limpeza nos [...] livros, tirando tudo o que parecia de esquerda”, o que não impediu que fosse alvo de inspeção ao tentar entrar com “material subversivo” no país.

[...] ao tentar resgatar meus pertences, a inspetora disse que teria que abrir os baús. Vendo que havia muito livros, ela disse que teria que examinar 1 a 1 — era tempo da ditadura, no início de 1979 —, mas logo o primeiro que ela tirou era um quadrinho de Asterix e Obelix e todos em volta riram. Ela

ficou sem graça e eu derrotei a censura com um livro de Asterix, naquele momento, mais forte que o DOPS. Mas na realidade, tive sorte, pois aquela censura não era para brincadeira. Um amigo meu que chegara por Vitória de navio cargueiro ficou com 139 livros apreendidos. (Sarda, 2019, p. 154)

Parece que a ditadura não ligava muito para livros infantis, e talvez por isso a literatura infantil tenha se desenvolvido tanto nas décadas que o regime militar imperava no país, dando vez, inclusive, às narrativas com temas urbanos e políticos, conforme Regina Zilberman (2019) observa.

O fim da ditadura aconteceu em 1985, e três anos depois, em 1988, com a Constituição Federal que é vigente até a presente data, institui-se que a educação é um direito de todos, incluindo que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa, sim, foi uma grande vitória para a educação especial, embora não tenha sido implementada plenamente até os dias de hoje. Para complementar esse avanço, dois anos após, a lei nº 8069 foi aprovada, mais conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente, garantindo o AEE às crianças atípicas preferencialmente na rede regular de ensino, entre outras conquistas.

Na década de 1990, foi extinta a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – ABLIJ, um retrocesso para a literatura infantil e juvenil brasileira, que vinha se desenvolvendo a todo vapor nas últimas décadas. Felizmente, em 1992 é promulgado o Decreto nº 519, que instituiu a Fundação Proler – Programa Nacional de Incentivo à leitura, demonstrando que a literatura — e, claro, a leitura! — não podem parar nunca.

Se as coisas também pareciam avançar no âmbito da Educação inclusiva, em 1994 a Política Nacional de Educação Especial foi uma aprovação polêmica por ter ser um retrocesso nas conquistas, considerando nas classes regulares de ensino apenas crianças que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas", ou seja, desconsiderando qualquer aluno que precisasse de adaptação curricular para ser incluído em turmas regulares.

Em relação à literatura infantil, alguns anos depois, em 1997, é criado o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola: “Foram 215 títulos [distribuídos], incluindo obras da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, dicionários, livros sobre a

história e formação econômica do Brasil [...]. No total, foram distribuídos 3.660.000 livros para 20 mil escolas” (GOMES, 2021, p. 55).

Somente a partir do ano 2000 é que se veem avanços mais significativos na educação em relação à perspectiva inclusiva. O ano de 2001, por exemplo, aprovou-se a lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação, que pontua que “o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2010, p. 06). Nesse mesmo ano acontece a quarta edição do PNBE, que distribuiu cerca de 61 milhões de livros para quase 140 mil escolas.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº1 dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, ou seja, começa-se a incluir conteúdos voltados para Educação Inclusiva desde a formação do professor, quando diz que o curso deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. No mesmo ano, a lei nº 10436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação.

Em 2006 tem-se mais um marco para as pessoas com necessidades específicas: a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, entre outras coisas, aborda as barreiras ambientais e sociais “que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2010, p. 08). O resultado disso vem apenas 2 anos depois.

No ano seguinte, em 2007, mais dois avanços: o decreto nº 6094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, reforçando a inclusão dos alunos atípicos; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que fala sobre a acessibilidade das edificações escolares para atendimento de alunos com necessidades específicas.

Em 2008, mais um marco para a educação inclusiva: o decreto nº 186, de 9 de julho daquele ano “tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à

Constituição Brasileira” (BRASIL, 2010, p. 06). No artigo 24 do decreto, temos: “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. Ainda nesse mesmo ano, “os procuradores dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal atuaram [...] em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, [...] produzindo [...] obra que veio a ser consultada pelo grupo de trabalho responsável pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)” (BRASIL, 2010, p. 06). Foi ainda em 2008 que o decreto nº 6.571 é aprovado, que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular.

No ano seguinte, em 2009, a Resolução nº 004 do Conselho Nacional de Educação “e institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2010, p. 09).

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), “que traça 20 metas para o País cumprir em dez anos” (Todos pela Educação, 2020). Entretanto, a polêmica foi que a redação final do PNE foi mantida a “possibilidade de as crianças e os jovens com deficiência serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino” (Todos pela Educação, 2020), o que levou especialistas da educação a ficarem indignados com o retrocesso.

Em 2015 é aprovada a lei nº 13.146, mais conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituindo a inclusão da pessoa com deficiência e seus direitos, incluindo o acesso à educação e a proibição “da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade” (Todos pela Educação, 2020) e mediação escolar.

Em 2017 há o lançamento da *Plataforma Pró-Livro*, que é “destinada à construção colaborativa de um mapeamento de ações de fomento à leitura realizadas em todo o Brasil” (GOMES, 2021, p. 57), e logo no ano seguinte foi promulgada a lei nº 13.696, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, marcando mais duas conquistas na literatura infantil especificamente nas escolas.

Com isso tudo, vê-se que os avanços não foram lineares, tanto na educação inclusiva quanto na questão da literatura infantil. Somente nos últimos anos o debate

acerca da Educação Especial tem sido acentuado, por exemplo. Mas apesar de ser uma discussão tardia, é melhor que ela seja feita hoje, em pleno 2024, do que nunca ser feita. Então que os avanços cheguem, não só no âmbito legislativo, mas que finalmente sejam implementadas em sala de aula e na vida. Em contrapartida, entende-se que os maiores avanços em relação à literatura voltada para o público infantil tiveram seu auge nos anos 1970 e 1980. A professora Regina Zilberman (2019) concorda quando diz que “obras lançadas entre 1969 e 1979 [marcaram] o período de amadurecimento da produção para crianças em nosso país”.

Sobre a literatura infantojuvenil na atualidade, a professora Rosa Maria Cuba Riche (2022, p. 82) afirma que

a produção da literatura infantil e juvenil brasileira, da segunda metade dos anos 1990 até a segunda década do século XXI, aponta para o crescimento do número de títulos publicados, o surgimento de novos autores, a consagração dos que já estavam no mercado, incluindo os indígenas, e o reconhecimento do papel do ilustrador não mais como coadjuvante, mas como coautor da obra.

Isso configura um panorama nunca antes visto no Brasil para essa literatura, comprovando que o segmento está amadurecendo e despontando a nível mundial, quando antes ficava apenas no âmbito brasileiro. Antes, importávamos leitura para crianças, agora exportamos também. Além disso, os programas do Governo — Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) — hoje são a principal mola propulsora para comercialização e distribuição de livros de literatura infantil e juvenil pelo Brasil.

4 INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com o decreto nº 186/2008, pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008). Os indivíduos autistas são considerados pela lei nº 12.764/2012 como pessoas com deficiência por terem impedimentos de longo prazo em uma ou mais áreas.

O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com a American Psychiatric Association, dentro da classificação DSM-V, está no guarda-chuva dos transtornos do neurodesenvolvimento, que é um transtorno mental, tendo como CID3 o código F84.0.

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 20)

Transtornos mentais estão associados ou sofrimento ou à incapacidade para desenvolver uma atividade social, profissional, educacional ou outras atividades que sejam importantes para a vida daquela pessoa.

Os indivíduos com transtornos mentais são altamente expostos ao capacitismo, tendo em vista que são muitas vezes relacionados à incapacidade de fazer qualquer coisa, mesmo que tenham prejuízos apenas em algumas áreas. Esse é mais um motivo pelo qual se deve estudar, falar e trabalhar sobre os temas dos transtornos mentais, pois quanto mais se conhece e se faz conhecer, menos estranheza causará e mais as pessoas saberão como lidar com aquele que sofre de um transtorno.

Ainda de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), os primeiros sintomas do TEA costumam ser reconhecidos de 12 a

³ CID é a sigla para Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

24 meses de vida da criança. Entretanto, em casos graves, pode-se perceber mesmo antes do primeiro ano de vida se completar. Além disso, a incidência do diagnóstico do TEA tem aumentado a cada pesquisa feita, alcançando hoje 1% da população⁴ e tendo a ocorrência quatro vezes maior em indivíduos do sexo masculino do que o feminino. Ainda sobre as diferenças entre os gêneros e o TEA, pode-se afirmar que:

Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 57)

As meninas, num geral, demoram mais para fechar o diagnóstico, pois costumam aprender a imitação dos comportamentos de outras meninas e se camuflar neles, o que não diminui o sofrimento, mas “resolve” alguns problemas mais objetivos do dia a dia.

Os critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista concentram-se em cinco, a saber:

- 1) Prejuízos persistentes na interação e comunicação social em contextos diversos;
- 2) Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritivos e repetitivos;
- 3) Os sintomas devem aparecer no período de desenvolvimento, mesmo que muitas vezes não fiquem “plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50);
- 4) Os sintomas devem agravar o funcionamento social, profissional ou outras áreas, causando prejuízo ao indivíduo;

⁴ Relaciona-se à última pesquisa feita pela American Psychiatric Association, publicada em 2014, conforme bibliografia mencionada. Não há registros de pesquisas confiáveis e abrangentes a nível nacional desta natureza no território brasileiro.

- 5) Os sintomas podem ter comorbidades, como deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento. Entretanto, para que isso se comprove, “a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50)

A seguir, apresenta-se uma tabela com os níveis de gravidade do TEA associados aos níveis de apoio/mediação que o indivíduo precisará ter ao longo de sua vida.

Tabela 01 – Níveis de gravidade para o TEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido em interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos / repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves ao funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos / repetitivos interferem e acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e/ou dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Elaboração da autora com base no Manual de Diagnóstico e Estatístico da Associação de Psiquiatria (DSM-V).

Nas questões de gravidade x suporte, o nível 1 é aquele com menor acentuação dos sintomas e por isso muitas vezes o diagnóstico não é fechado ainda na infância. O nível 3, entretanto, é aquele com os sintomas mais evidentes e que muitas vezes a criança não tem interação verbal. As características principais do TEA (que acompanham os 3 níveis) são as dificuldades nas interações e padrões repetitivos, tanto de interesse como ao executar atividades. Essas dificuldades nas interações verbais (e também nas não verbais) dependem da faixa etária e de outros fatores, como o próprio nível intelectual e nível linguístico da criança, além da rede de apoio e tratamento que recebe. As dificuldades na reciprocidade socioemocional ficam mais evidentes em crianças de faixas etárias menores, "que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53). Há também as condutas estereotipadas ou repetitivas, que incluem o *flapping*⁵, o estalar de dedos, uso repetitivo de alguns objetos específicos (alvo de seus hiperfocos) a fala ecológica ou referir-se a si mesmo na terceira pessoa, entre outros. É importante lembrar que para definir esses sintomas como sendo integrativos do TEA, eles precisam gerar prejuízo na vida da pessoa.

Além disso, é importante lembrar que

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 56)

Justamente por ser um espectro, os autistas podem ser muito diferentes entre si. "Manifestações do transtorno (...) variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53). Isso quer dizer que o conhecimento sobre o que é o autismo é imprescindível para que os cidadãos de qualquer idade consigam ter uma convivência respeitosa, pacífica e

⁵ O *flapping* é um termo utilizado para o balançar de mãos como um pássaro batendo asas, que pode acontecer nos autistas quando precisam de regulação emocional.

promovam oportunidades sociais, educacionais e trabalhistas para e com os autistas, em vez de relegá-los, como párias na sociedade.

Ainda de acordo com o decreto nº 186/2008, em seu art. 2, § 4, é definido que
a

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, 2008)

Entende-se que um dos maiores motivos de discriminação de qualquer tipo é a falta de conhecimento (Grandin; Panek, 2015). Portanto, para que o indivíduo autista seja respeitado, tenha autonomia e liberdade para escolher, possa exercer sua plena participação na sociedade e seja incluído nela de maneira equânime, antes de qualquer coisa, é preciso a informação.

Para tanto, o Estado assegura, ainda no mesmo decreto nº 186/2008, em seu art. 7, § 3, que:

Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito. (BRASIL, 2008)

Como pode-se ver, são muitas as ferramentas que asseguram que o autista tenha mesma chance, a mesma oportunidade e o mesmo tratamento de um indivíduo típico, mas isso muitas vezes, apesar das inúmeras leis, decretos e resoluções, só fica no papel.

De acordo com o próprio Ministério da Educação, “a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2010, p. 11). E como tudo o que acontece

na escola ecoa na sociedade, com o tratamento das pessoas com necessidades específicas não foi diferente.

Pode-se observar, pela linha do tempo exposta no capítulo anterior, que a educação inclusiva só começou a ter avanços significativos nas últimas décadas, ou seja, a proposta de uma educação inclusiva é recente. Para tanto, o que se observa é que “a concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 08).

Hoje, é mandatório que todas as crianças estejam na mesma esfera educacional, com equidade de oportunidades e inserida em seus grupos escolares. A democratização do acesso à educação trouxe oportunidade para que crianças, que antes eram segregadas a “escolas especiais” pudessem entrar no ensino regular. Mas o acesso dessas crianças é apenas assegurado pela lei. O que acontece para dentro dos muros da escola é de responsabilidade da comunidade escolar, que embora devesse estar preparada, ainda não está.

E se, conforme já explanado, a prevalência do autismo tem aumentado exponencialmente nos indivíduos nas últimas décadas, entende-se que essa é uma tendência que não terá retrocessos, portanto, é indispensável que não só os educadores se instrumentalizem com conhecimento técnico, mas também pensem em práticas educacionais inclusivas para estudantes com TEA e como promover informações sobre o transtorno para que as crianças nas turmas tenham consciência do que é o autismo e como lidar com ele.

Na idade em que os indivíduos estão formando seu caráter, definindo seus conceitos e aprendendo a lidar com o outro, é dever da escola, junto com as famílias, promover esse conhecimento sobre o autismo, acolhimento e espaço seguro para todos e oportunidades equânimes para que todas as crianças consigam se compreender mutuamente e conviver entre si com harmonia e respeito.

A inclusão escolar na sala de aula através de práticas de apoio com a literatura é uma dentre as muitas possibilidades para se discutir a inclusão. Desse modo, esta pesquisa vem propondo a literatura como uma ferramenta inclusiva, que traz informações e despertam debates e reflexões que levam à compreensão acerca

do autismo. Até porque só é possível quebrar as barreiras atitudinais dos sujeitos quando colocamos os assuntos geradores dessas atitudes em pauta.

Fazendo a conexão com o estudioso Henri Wallon, que apesar de não ter desenvolvido nenhuma teoria pedagógica, traz reflexões que se aplicam a uma educação inclusiva e equânime, ele discorre que deve-se considerar o sujeito como um todo, não fragmentado. Ou seja, o cognitivo, motor e afetivo andam juntos e de mãos dadas no desenvolvimento infantil. Além disso, o Projeto Langevin-Wallon, projeto desenvolvido junto com o físico Paul Langevin e outros teóricos e aplicado na França, buscou uma “educação mais justa para uma sociedade mais justa” (ALMEIDA, 2012, p. 71). Nessa visão, o meio e a criança são indissociáveis.

Para colocar essa visão em prática, foram estabelecidos quatro princípios básicos de ações a serem tomadas. São elas:

Quadro XX – Quatro princípios básicos do Projeto Langevin-Wallon de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa	
Princípio 1: Justiça	<u>Qualquer criança, qualquer jovem, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, tem igual direito ao desenvolvimento completo;</u> a única limitação que pode ter é a de suas próprias aptidões.
Princípio 2: Dignidade igual de todas as ocupações	Todas as ocupações, todas as profissões se revestem de igual dignidade, ou seja, o trabalho manual e a inteligência prática não podem ser subestimados. <u>A educação não deverá fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classe ou étnicas.</u>
Princípio 3: Orientação	<u>O desenvolvimento das aptidões individuais exige primeiro orientação escolar, depois orientação profissional.</u>
Princípio 4: Cultura geral	Não pode haver especialização profissional sem cultura geral. Em um Estado democrático no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; <u>só uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica; a cultura geral aproxima os homens, enquanto a cultura específica os afasta.</u>

Fonte: Elaboração da autora segundo informações de ALMEIDA, 2012, p. 75. Grifos da autora.

Nesse sentido, é importante, de acordo com Wallon, (2017, p. 23) “integrar os dois polos entre os quais a educação sempre oscilou — a formação da pessoa e a sua inserção na coletividade —, de maneira a assegurar sua plena realização”. Ou seja, o meio onde o sujeito está inserido é imprescindível para que a criança se

desenvolva bem (típico ou não típico). Esse é mais um grande motivo pelo qual o autismo deve ser colocado em pauta com as crianças, principalmente em um momento do desenvolvimento em que eles estejam com o pêndulo no sentido do mundo, e não voltado para si.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras [...] Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam a possibilidade de evolução e diferenciação individual. [...] Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “fôrma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 2017, pp. 168-9, 171)

Um dos meios funcionais mais presentes na vida da criança é o meio escolar, por isso é indispensável que haja equidade de oportunidades para que crianças típicas e atípicas possam se desenvolver plenamente e se relacionar de maneira saudável. Assim sendo, o papel do educador como organizador e mediador não só de conhecimento, mas de conflitos e reflexões críticas é muito importante.

O papel da escola não é só o de instruir, mas também de ensinar relacionamentos interpessoais com pessoas diferentes, que têm bagagens de vida diferentes. Essa é a visão de Wallon, ele acreditava que o meio escolar deveria se humanizar, isto é, dar aos sujeitos ferramentas para se tornar um membro da humanidade (ALMEIDA, 2012). Só assim poderia haver uma educação justa para uma sociedade justa. Não há educação sem vínculo e não há uma forma certa de se conduzir uma turma, por isso a educação é, além de técnica, subjetiva.

Dessa forma, quando a criança atinge o estágio categorial, o educador precisa estar atento aos papéis de cada criança na escola, mediando situações de não aceitação, exclusão, segregação ou discriminação de qualquer tipo, desfazendo as “panelinhas”, dividindo em subgrupos aleatórios em que os membros trocam de papéis e de subgrupos constantemente. Assim, todos convivem com todos e experimentam tanto ser o líder como o liderado nos subgrupos, exercitando diferentes interações. É claro que essa não é uma tarefa fácil, mas que precisa ser experienciada, pois assim pode-se, por exemplo, ter uma criança atípica como líder

e as outras crianças precisam aprender a ouvir e talvez diminuir o ritmo para contemplar a tarefa proposta.

Toda criança precisa também do social e afetivo para seu pleno desenvolvimento. É trabalho do professor, enquanto tempo de escola, propiciar essas experiências de maneira segura para todos. Enquanto a criança se percebe em um ambiente hostil, seu cognitivo e afetivo (e talvez até o motor) estarão voltados para a neutralização dessas ameaças. Quando o ambiente escolar é seguro, a criança sente-se confortável e pode voltar seu *eu* totalmente para o aprendizado. Isso quer dizer que não há pleno aproveitamento da criança quando ela não se sente confortável e acolhida, quando não se sente parte do grupo. Desse modo, o professor precisa buscar atividades que agucem e trabalhem todas as esferas da criança, não só a cognitiva. Como se faz isso? A verdade é que não há uma receita de bolo para isso, não se aprende em lugar nenhum, a não ser no chão da escola, através da observação minuciosa do que as crianças falam, fazem e da validação dos seus sentimentos.

O respeito ao aluno é, portanto, uma competência tão importante quanto a técnica. De acordo com Almeida (2012, p. 82), respeitar o aluno:

- É aceitá-lo no ponto em que está, o que significa conhecê-lo em sua etapa de formação e conhecer os meios em que se desenvolve;
- É seguir o ritmo do seu desenvolvimento;
- É oferecer outros meios e grupos para que ele possa desenvolver suas ações;
- É aceitar que a educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia, para o ponto em que o aluno não precisa mais do professor.

Isso se refere a todos os alunos, típicos e atípicos. O meio é um fator determinante para o desenvolvimento das crianças, e promover um meio saudável e acolhedor é papel do adulto — no caso da sala de aula, do professor. Ele precisa estar atento aos momentos de conflitos, perceber as necessidades das crianças, organizar o grupo e demonstrar que humanidade não é um conceito abstrato.

A criança traz para a escola características de seu ser biológico, psicológico, além das condições materiais e sociais de sua existência. É a partir daí que

a escola tem de trabalhar. E, se não pode remediar diretamente certas condições limitadoras, pode conhecê-las e denunciá-las para tentar uma mudança. A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa. [...] E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações. (ALMEIDA, 2012, p. 85)

Por conseguinte, Wallon acredita que “a idade adulta será a integração dos resultados da passagem pelos vários estágios” e que a escola produz reflexos não só a curto prazo, mas “sua atuação tem reflexos posteriores, na própria vida e na vida da sociedade” (ALMEIDA, 2012, p. 81). Ou seja, trabalhar a inclusão em sala de aula terá resultados para a vida e a sociedade futura.

5 LITERATURA INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR

A literatura infantil é um dos gêneros literários mais novos que surgiram, de acordo com a professora Regina Zilberman (2003), justamente porque o conceito de infância também é relativamente novo.

Pode-se perceber que “até o século XII, as condições gerais de saúde eram muito precárias” (CALDEIRA, 2018, p. 1). A consequência disso é que a mortalidade infantil era muito alta, principalmente entre crianças até os 2 anos. Aquelas que conseguiam superar essa idade não recebiam nenhum tratamento especial e só começavam a ser respeitadas quando conseguiam fazer as mesmas coisas que os adultos faziam. Esse tratamento só começou a ser modificado durante o século XIII, pois

atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. (CALDEIRA, 2018, p. 2)

No século XV, uma mudança: as crianças frequentemente eram enviadas para preceptoras, criadeiras ou amas de leite para serem cuidadas e treinadas até estarem prontas para fazerem parte do mundo dos adultos (CALDEIRA, 2018). Ainda não era exatamente o conceito de infância que temos hoje, mas começou a haver uma diferenciação por conta da idade.

Mas foi somente por volta do século XVII que se começou a tratar a infância como a encaramos na atualidade. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação das suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). É nesse contexto que surgem as primeiras obras destinadas a esse público: o infantil. A literatura infantil se juntou à escola para exercer doutrinação ideológica. Isto é, a literatura infantil, feita pela visão dos adultos, que representavam o mundo dos adultos e tinham a função de preparar as crianças para o meio vigente, acessa o local de fantasia e lazer que de outro modo os adultos não conseguiriam.

O primeiro contato que a escola e a literatura tiveram foi nesse contexto. Ao longo do tempo, o conceito de infância foi se atualizando e a maneira de se fazer literatura voltada a esse público também. “A maneira como a infância é vista atualmente é mostrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...], que vem afirmar que ‘as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (CALDEIRA, 2018, p. 5).

E se naquela época inicial a escola foi o grande veículo que fazia chegar o livro à mão da criança, no século XXI permanece igual. O PNLD literário hoje é a forma mais abrangente de distribuição de livros infantojuvenis no Brasil e muitas crianças só têm acesso a livros através das bibliotecas de suas escolas. Por isso se faz tão importante as obras selecionadas por esse programa. E também cabe ao professor atuar como um curador, selecionando obras literárias de qualidade e propondo projetos que realmente busquem o letramento literário.

5.1 Afinal de contas: o que é o letramento literário e como desenvolvê-lo?

É mister que aprender a ler e escrever não é o suficiente, a criança precisa aprender a tomar partido das funções da leitura e da escrita e fazer o uso social delas. É nisso que Magda Soares concentra a diferença entre alfabetização e letramento: alfabetizar seria aprender apenas a ler e escrever; letrar seria o indivíduo que tem a capacidade de exercer práticas sociais com a leitura e a escrita.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. [...] Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas, não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2005, p. 47)

O letramento literário é uma capacidade mais profunda e complexa do que a alfabetização, em que não só se lê, mas se interpreta, dialoga, reflete, critica, apreende, depreende, aplica em sua própria vida. “A leitura literária não servirá de ponto de chegada, mas de ponto de partida para outras leituras, para indagações e

questionamentos, para problematizações e descobertas” (SANTOS, 2013, p. 127). Se “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais” (Benjamin *apud* Santos, 2013, pp. 133-4), o livro infantil é uma resposta para a compreensão dessas explicações, dessas inquietações, dúvidas, curiosidades, incluindo o diálogo com a tristeza, o trauma e o sofrimento. É preciso

Livros que ajudem a transformar mentes e despertar humanidades. Sim. Ao transitarmos por esse tema, propomos conversações nutridas pela experiência de bons encontros, de “deixar-se passar” e “permitir-se transformar” por meio do ato de leitura, deixando de lado compreensões que acomodam. (SANTOS, 2013, p. 124)

5.2 O letramento e o professor

A leitura literária, portanto, nada mais é do que a capacidade que se tem de expandir o horizonte, apreender novos conceitos, novas formas de pensar e ver o mundo, olhar para além do sentido denotativo das palavras, entender as subjetividades, as intertextualidades, fazer relações com o mundo ao qual estamos inseridos. É um dos lugares mais propícios para que a literatura ganhe asas (e no caso de muitas crianças, o único) é o contexto escolar, com um grupo heterogêneo que vive realidades diferentes extramuros, que traz visões de mundo totalmente diferentes. É rico abrir um livro com uma turma, pois dali pode sair qualquer coisa, qualquer questionamento. É uma construção conjunta em que cada um coloca um palito e no final tem-se uma ponte enorme construída. E essa ponte vai para qualquer lugar, depende de cada um que participou, da discussão em conjunto.

A literatura, portanto,

constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 23)

Isso posto, é importante lembrar também que, embora em ambiente escolar, é indispensável o afeto do processo, pois muitas crianças têm seu primeiro contato com um livro literário e uma leitura em conjunto dentro da sala de aula. Por isso, o incentivo à leitura e à reflexão crítica através dos livros é dever de todos aqueles que compõem o projeto educativo. É através da literatura que a criança tem contato com outras realidades que não a dela e, com isso, amplia sua visão de mundo. É através da literatura que a criança aumenta sua sensibilidade e criatividade.

Nesse processo, é importante lembrar que “não se pode confundir o adjetivo ‘infantil’ (relativo à infância) com ‘infantilizado’. Uma visão infantilizada da criança subestima suas competências e habilidades, desconsidera-a como produtora de cultura” (BARRETO, 2021, p. 141).

Um leitor competente, criativo ou ativo em sua própria leitura é aquele que compreende o texto, estabelece relações com seu repertório de livros e de vida, compara com sua história e seu entorno, ou seja, busca os diálogos internos e externos a partir do texto apresentado. Coelho argumenta que o espaço da escola precisa ser “libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000, p. 17).

Wallon insiste que se pode confiar na atividade da criança, em sua criatividade e em sua espontaneidade para investigar, mas que ela precisa de um mestre, exatamente para ajudá-la a utilizar seus próprios recursos. O professor, por conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos. (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 27)

O professor de literatura que realmente fará diferença na vida dos alunos é aquele que cria as condições afetivas, um ambiente seguro e propício para a expressão dos alunos. “É preciso compreender o ensino de literatura nas escolas como um meio de ‘ajudar a viver’, uma vez que a literatura contribui para que todos compreendam a si e o mundo à sua volta” (BARRETO, 2021, p. 153).

Mendes (2017, p. 24) relata que “a literatura, especificamente a infanto-juvenil, tem na afetividade sua principal dimensão, inclusive de forma vicariante (representar, interiorizar os afetos presentes na narrativa)”. E nesse processo, “o

professor é aquele que conduz os estudantes à leitura literária de forma afetiva e prazerosa, sem deixar de lado os saberes necessários à interpretação e à compreensão dos textos” (BARRETO, 2021, p. 140).

Além da afetividade, a curiosidade é a outra palavra que dita as regras da leitura da literatura. O professor deve, em suas práticas literárias, instigar essa curiosidade inerente à infância, promover o debate, mediar os pontos de vista. A leitura deve ser uma experiência afetiva, antes de qualquer outra coisa.

A construção do conhecimento também se dá quando o leitor trava uma conexão com o texto, e isso só acontece quando o tema proposto permeia sua vida e seus questionamentos internos. Por isso, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2012, p. 34).

Isso posto, vamos ao produto desta pesquisa.

6 DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

“Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.”

(Bruno Bettelheim)

Se a ideia do produto nasceu antes da dissertação, isso não quer dizer, necessariamente, que a construção se tornou mais fácil. Como professora de literatura e editora, senti um peso muito grande ao encarar o desafio, principalmente porque, apesar de fazer um produto a ser testado no contexto escolar, não seria um livro utilitário, mas uma obra literária. De acordo com a ilustre Cecília Meireles (2016, p. 72), “um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária”, e eu realmente não queria fugir disso.

Acredito que a justificativa para a ideia de o produto vir antes é fielmente traduzida nas palavras de Bia Bedran (2012, p. 190), quando afirma que

o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível. [...] A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial. (BEDRAN, 2012, p. 190)

O meu objetivo com o livro era trazer curiosidade acerca da história e reflexões críticas acerca das conotações que um mesmo objeto pode ter. Para isso, escrevi e reescrevi as palavras, fiz muitos e muitos rascunhos de como as ilustrações deveriam ser até me sentir satisfeita. Depois, deixei o livro em espera por algumas semanas. Voltei, reli, ainda refilei aqui ou ali e só depois dei prosseguimento ao processo.

Meu ponto de partida para a escrita foi o meu próprio filho e seus círculos de amigos em vários locais diferentes. “Afinal de contas, literatura não deixa de ser isso

mesmo: um anúncio público, sempre meio disfarçado, que os escritores fazem de suas próprias preocupações e anseios, não é?” (BOJUNGA, 2009, p. 222). Observei criticamente durante anos as relações e as percepções dele como *uma* criança com TEA (e não *a* criança com TEA) e como as outras crianças lidavam e reagiam às especificidades dele. Acho que foi um bom começo, pois entende-se “a literatura infantil de qualidade [aquela que] observa a criança, seu conhecimento de mundo e sua capacidade de fazer associações e inferências” (BARRETO, 2021, p. 141).

Sobre as escolhas para a materialidade do livro, a primeira grande pergunta que eu me fiz foi a seguinte: “É conveniente fazer ler à criança fragmentariamente, e sem a sequência própria uma novela ou história longa? Ou devem sempre ser preferidas para exercícios de leitura as histórias curtas, que não dependem de continuação?” (MEIRELES, 2016, p. 68). Pois sabe-se que muitas vezes não há possibilidade de a professora trabalhar histórias mais longas em sala, principalmente com turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental, pela questão do tempo. Eu deveria fazer necessariamente uma história curta então? Ou deveria focar em séries mais avançadas, em que a leitura pudesse ser feita em casa, no conforto de uma poltrona ou na cama, e depois os debates acontecessem em sala de aula? A resposta para esses questionamentos foi a escolha de fazer um recorte de trabalho nas séries de terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental e uma história mais curta, que pudesse ser contada inteiramente e trabalhada em um mesmo bloco de atividades.

A questão da ilustração também foi um tema delicado. Afinal de contas, a ilustração do livro infantil é muito mais do que representar a história. “Tendo em vista o caráter multimodal do objeto livro, o ilustrador e o design gráfico assumem importantes papéis junto ao protagonismo do autor” (RICHE, 2022, p. 83). A imagem é texto e a imagem ensina a ser livre, conforme Pivetti (2019, p. 38): “Por meio do humor e da invenção, o aspecto educativo da experimentação e experiência estética tem por objetivo último ensinar a ser livre”. Então, embora não fosse ilustrar, eu precisava de uma pessoa sensível, que trabalhasse junto comigo, que entendesse do tema e abraçasse minhas ideias, representando de forma artística as escolhas pensadas.

Em relação à ilustradora, eu não tive dúvidas. Gostaria que fosse a Luciana Denadary, pois além de já conhecer seu trabalho, ela é uma mulher negra que teve

seu diagnóstico de TEA tardiamente, já na fase adulta, e conviveu com as suas particularidades durante toda a vida com as pessoas rotulando como excentricidades. Apesar disso, ela se formou pela UERJ, teve autonomia para fazer um intercâmbio para o Japão e hoje é casada e trabalha com ilustração e dando aulas de japonês. Eu sabia que, além de ilustrações de excelente qualidade, ela entenderia as demandas do livro como ninguém.

Sobre o tema do livro, que trataria de uma criança com TEA inserida em contexto escolar e seu dia a dia tentando se adequar e fazer parte do grupo, eu já sabia que seria difícil de tratar, pois “temas fraturantes [...] rompem com uma convenção social, e [observam] a variedade de gêneros, alguns híbridos, contemplados nas obras voltadas para crianças e jovens” (RICHE, 2022, p. 82) Esses temas são os que antes era considerados tabus, como divórcio, morte, abuso sexual, identidade de gênero e as questões de saúde em geral, incluindo saúde física e mental. Nesse guarda-chuva de temas fraturantes entram os livros voltados ao tema do TEA também, que é o caso do "Gustavo e a bolha dourada". Por isso as várias versões de texto e escolha minuciosa de palavras até chegar a um produto considerado viável para veiculação.

Mas esse livro entra em um contexto da produção literária infantojuvenil brasileira atual que já se volta para isso. A professora Rosa Maria Cuba Riche (2022, p. 83) afirma que

Para lidar com a dor, a escrita se manifesta de forma poética, a literatura espelha esteticamente esse cotidiano trágico e configura-se como espaço de resistência à globalização desmedida da cultura, especialmente neste contexto singular da América Latina em que o Brasil se insere. Esses sentimentos dolorosos, difíceis de lidar, encontram na arte uma forma de representação.

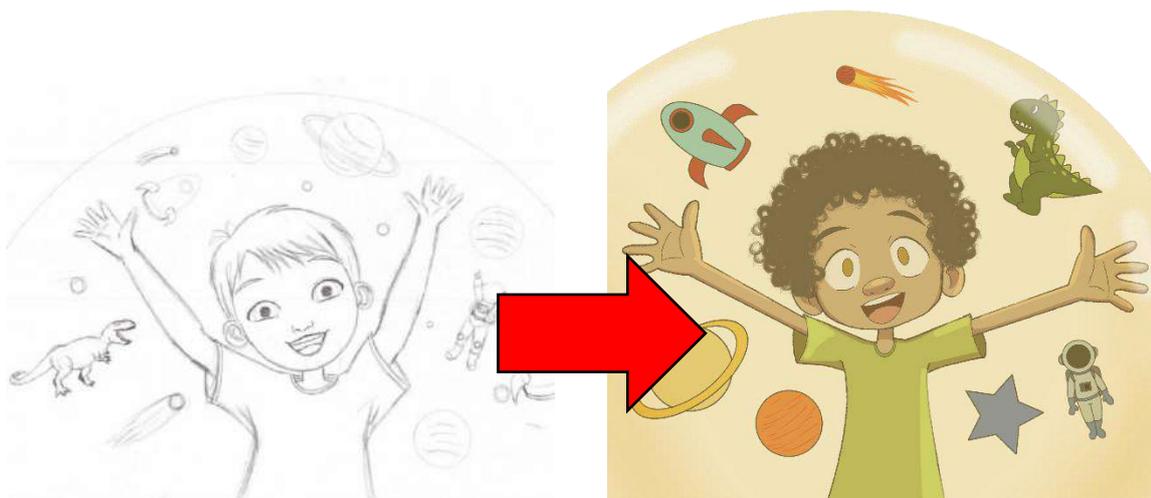
É nesse contexto que o produto desta dissertação se insere, para sanar a dor de autistas e cuidadores de autistas que veem as trágicas tentativas de convívio em sociedade diariamente.

Em relação à escolha do personagem principal, a princípio seria meu próprio filho, que recebeu o diagnóstico de TEA aos 5 anos, pela proximidade e por conhecer tão profundamente seu perfil, suas dificuldades e superações, mas muitas

questões me vieram à mente em relação a isso, como: “Será que eu não exporia demais meu filho com a história?”, “Será que colocar um menino branco de olhos claros representa a maioria?”, “Fazendo um livro dele, eu poderia colocar somente as características do meu filho e usá-lo como ‘um modelo’ de criança com TEA?”, “Meu filho lerá a obra. Se eu colocar questões que ele já superou, será que de alguma maneira ele pode se rotular ou mesmo regredir?”. Essas e outras questões me fizeram refletir muito sobre o personagem principal. Foi complexo e angustiante.

Mas eu fui resgatada de meus questionamentos internos quando conversei⁶ com o autor Júlio Emílio Braz⁷, grande autor infantil carioca. No fundo, eu não queria um protagonista branco, eu queria um menino negro por toda a representatividade que isso envolve. Se eu estou fazendo um livro que circulará majoritariamente entre as escolas públicas brasileiras, por que eu faria uma criança branca? Mas eu, não sendo negra, tinha medo por não ser meu lugar de fala. Acontece que conversando com o Júlio, ele me falou a seguinte frase: “Eu não sou indígena e escrevi um livro sobre isso. Não é seu lugar de fala, mas você pode defender a causa sem medo”. Foi um alívio escutar aquilo de um autor tão admirado. Criei coragem e mudei o protagonista para como eu imaginava.

Figura 04 – A mudança de protagonista



⁶ A conversa se deu em uma aula de “Literatura Infantil e Estética”, matéria do programa de mestrado profissional do PPGEB / UERJ, ministrado pela professora Cláudia Andrade.

⁷ Júlio Emílio Braz é um autor, roteirista e ilustrador mineiro, ganhador do Prêmio Jabuti com o livro “Saguairú”. Ele já lançou mais de 150 títulos e é traduzido para diversos países, sendo uma das figuras mais importantes da literatura infantojuvenil brasileira atual.

Acima, pode-se ver que o rascunho inicial era uma criança branca, de cabelo liso e olhos claros, mas a versão final teve um protagonista que se assemelha muito mais a grande parcela das crianças brasileiras: negro, cabelos cacheados e olhos castanhos. Ao modificar o perfil do protagonista, não fazia mais sentido manter o nome do meu filho. Então o protagonista passou de Rodrigo para Gustavo. Além disso, com um protagonista com características que retratam melhor grande parcela das crianças brasileiras, a identificação torna-se mais fácil: “Diante de cada história, o leitor veste a pele do herói e vive sua vida, arrebatado de sensação em sensação à surpresa do desenlace. Mas ainda mais importante do que a figura do herói talvez seja o objetivo de suas ações” (MEIRELES, 2016, p. 75).

A diversidade também continua sendo observada nos outros personagens, que não foram pensados aleatoriamente: a mãe do protagonista tem um tom de pele mais escuro, deixando a entender que pode ser uma família interracial; as crianças da turma foram pensadas na maior representatividade possível, tendo amigos negros, brancos, asiáticos e um cadeirante.

Figura 05 – Outros personagens



Se eu quero ensinar a ser livre através da ilustração, eu preciso oferecer ao leitor a chance da pluralidade. Lembrando-me tanto da Chimamanda Ngozi Adichie

(2018) com *O perigo de uma história única* quanto do autor Camilo Martins (2021) com seu artigo *Desenhando pelas paredes: a ilustração nos livros para a infância*, ficava claro que a representação do repertório de personagens não poderia ser reduzido a um estereótipo, pois quando limita-se a ilustração, limita-se o leitor também. Não há, no Brasil, somente uma etnia, então por que eu deveria reduzir os personagens a isso? Conforme Martins (2021, p. 70): “Os estereótipos que criam um ideal de beleza e representação na ilustração afastam do leitor emoções e experiências complexas com que ele deve ter contato durante a leitura das imagens”. E se hoje ainda temos um estereótipo ideal, é dever dos autores e ilustradores usar o poder da imagem para modificar essa triste realidade.

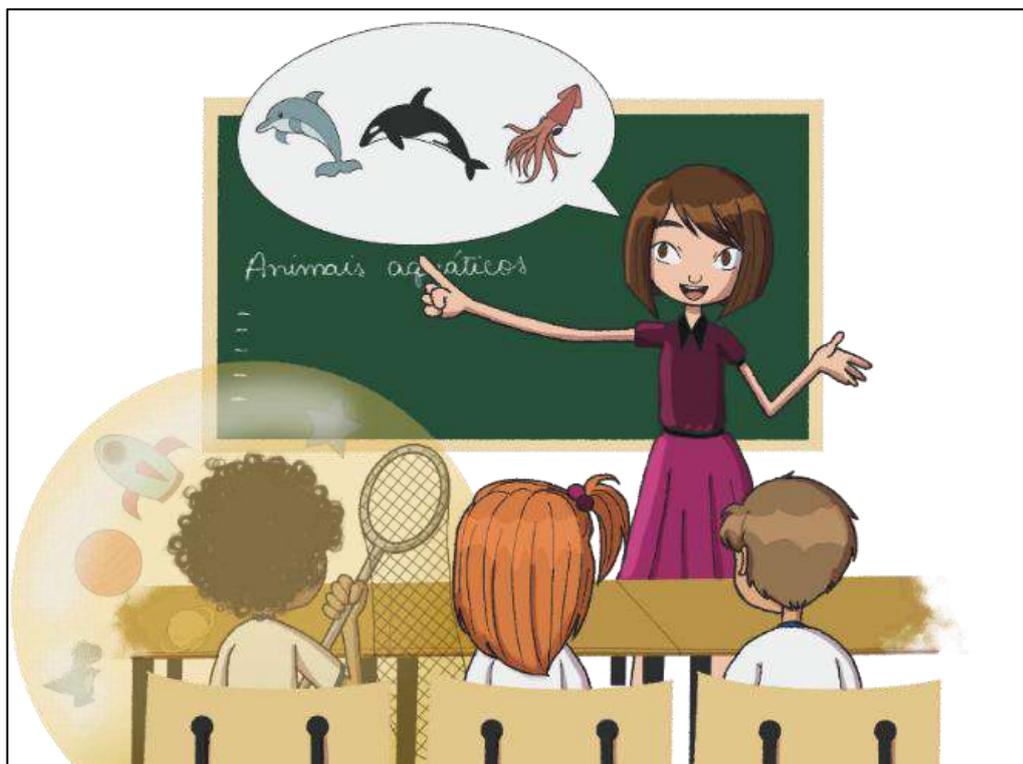
A escolha da bolha dourada também não foi à toa. Ao conviver com indivíduos com TEA, sempre tive a sensação de lidar com pessoas que estavam constantemente dentro de uma bolha. Às vezes, elas conseguiam interagir, outras não, e eu precisava aprender a conviver com aquela barreira invisível para mim, mas palpável para o outro. Foi a partir daí que eu comecei a imaginar a história. Entretanto, se na maioria das vezes o diferente é visto como algo ruim, no livro eu queria uma conotação positiva para a bolha, por isso ela virou um superpoder do Gustavo, uma bolha dourada como ouro e com todas as coisas mais legais do mundo sobrevoando ali dentro.

Figura 06 – A bolha dourada com uma conotação positiva



O contexto escolar também não foi aleatório. Há alguns cenários comuns para a maioria das crianças, e a escola é uma delas. É um cenário conhecido e entendível, ou seja, pressupõe-se que o leitor já sabe as regras de convívio daquele espaço e reconhece, mesmo que instintivamente, quando algo não se “encaixa”, quando há o diferente, o não esperado. É com o diferente e o não esperado que a criança lidará na história, como uma provocação que traz à reflexão e à busca de uma solução.

Figura 07 – O contexto escolar

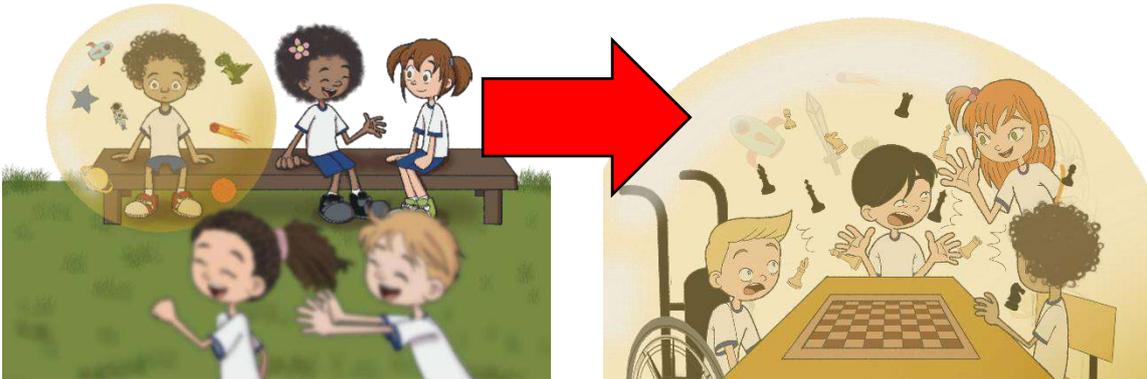


Durante o desenrolar da história, há uma cadência, ou seja, primeiro é mostrado ao leitor as características dos autistas que os separam dos neurotípicos, mas com o folhear das páginas, o protagonista consegue se superar e criar vínculos, finalizando a história com uma característica que o faz semelhante aos outros: seu pavor de meninas.

Ademais, há um desejo pela ressignificação do autista, trazido à tona através da narrativa. Se há a crença capacitista colocada pelo senso comum de que o indivíduo com TEA não é capaz de fazer amizades, não é capaz de ser protagonista

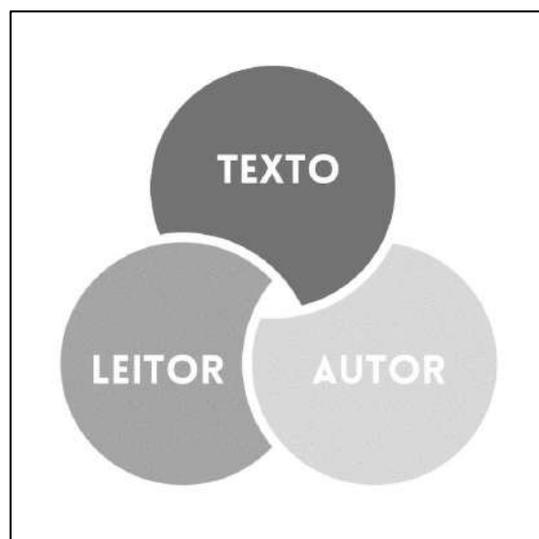
em seus espaços de convívio, não é capaz de lidar com situações novas e/ou desconfortáveis, não é capaz de ampliar seus interesses para além de seus hiperfocos, todos esses mitos são desmistificados nas páginas do livro, através do texto escrito, desenhado e das subjetividades.

Figura 08 – Autossuperação do protagonista ao longo da história



Sempre foi claro para mim que para tratar de um assunto, não é preciso nem se deve nomeá-lo. Até porque os leitores têm capacidade de fazer sua própria leitura da bolha dourada e suas associações com o seu contexto. Portanto, durante toda a história, a palavra “autismo” ou a sigla “TEA” não foi mencionada. Há a expectativa, por conseguinte, que as crianças consigam depreender o conceito por elas mesmas, individual e/ou coletivamente.

Figura 09 – Estética da recepção



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme pode-se ver na imagem anterior, leitor, autor e texto se juntam numa tríade para dar um significado à história. Se há a troca do leitor, há a troca do significado. A construção do sentido permeia o leitor. Eu, como autora, não sou responsável nem dito a regra do que será compreendido pela criança. Isso será feito por ela mesma, com sua bagagem literária e bagagem de vida, suas experiências, seu contexto, seus grupos de convivência. Essa linha de pensamento começou a ser sistematizada na década de 1960, recebendo o nome de Estética da Recepção, entendendo o papel que o leitor tem na atividade leitora.

Tratando os signos textuais como obras inacabadas e abertas a inúmeros olhares interpretativos, cujo sentido se consolida a partir da mescla entre o horizonte de expectativas dos autores e as possíveis significações estabelecidas por seus leitores, a estética da recepção atribui à leitura um efeito emancipatório que libera o leitor da busca por uma interpretação única, perfeita. Característica que permite a cada leitor imprimir sua marca interpretativa no texto com o qual interage. (SILVEIRA; MOURA, 2007)

Sendo o livro infantil é um objeto multimodal — texto verbal, texto não verbal e suas relações — todos os elementos ajudam-se entre si, completando-se e dialogando para o sentido da história, mas ainda há lacunas — não acidentais — deixadas no livro. O inacabamento da linguagem escrita é completado um pouco pela linguagem visual, mas o não dito é finalizado pelo leitor, que infere interpretações sobre os personagens e imagina um final para a história, pois “todo leitor deve ser compreendido como um sujeito autônomo que circula e se apossa livremente do texto, criando, a partir de seus anseios, habilidades intelectuais e lugar social, suas próprias interpretações para o signo que manipula” (SILVEIRA; MOURA, 2007). E se esse sujeito é autônomo, pode ler o texto e a imagem e, por conseguinte, interpretar a história como lhe aprouver.

Por ser uma prática interpretativa, a leitura não deve ser vista como uma recepção imposta de conteúdos objetivos ou como um ato passivo de sujeição ao texto. [...] Toda leitura é, então, um processo voluntário da inteligência, por meio do qual produzimos e sobrecodificamos sentidos e significados. (SILVEIRA; MOURA, 2007)

Depois de dada como “finalizada” a história, surgiu a necessidade do paratexto no livro, pois eu entendi que naquele livro estava representada uma pequena parcela dos autistas, mas não o todo. Por ser um espectro, o autismo se caracteriza de maneiras diferentes em cada indivíduo, e uma narrativa única não poderia ditar um “tipo certo de autista”. Esse paratexto, então, se materializou em uma entrevista com a ilustradora Luciana Denadary sobre seu processo de criação das imagens e relação que travou com a história, sendo ela própria autista.

Para além do paratexto, também ficou a necessidade de fazer novos livros com novos protagonistas autistas em níveis diferentes, para continuar o diálogo aberto através desta dissertação e produto. Ou seja, este trabalho não fica finalizado nele mesmo, ao contrário, abre uma brecha para a contínua produção e discussão do assunto.

Figura 10 – Representação de um tipo de indivíduo com TEA dentre um amplo espectro



7 A PESQUISA

7.1 Da escolha do método

Sendo o papel da metodologia “o de conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas” (THIOLLENT, 2011, p. 19), entende-se que não há uma metodologia melhor ou mais certa do que a outra, mas a que se adequa melhor ao propósito do pesquisador.

O objetivo geral da pesquisa é que as crianças compreendam que são diferentes entre si e que todas têm direito a fazer parte do grupo de forma equânime, tendo o recorte da perspectiva inclusiva sobre o autismo. Dos objetivos específicos, seriam: reconhecer o que é o TEA (Transtorno do Espectro Autista) e suas características; demonstrar compreensão da literatura infantil apresentada através de produção de texto verbal e não verbal; identificar potencialidades próprias que possam promover união em sala de aula.

Para tanto, fez-se necessário enquadrar o estudo nas metodologias de pesquisa mais adequadas.

Quanto à abordagem, a pesquisa é do tipo qualitativa, pois “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Quanto à natureza, é do tipo pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, pois privilegia a identificação dos “fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Quanto aos procedimentos, é do tipo pesquisa-ação, pois entende-se que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

No caso desta pesquisa, era importante a valorização da compreensão do que seria dito e produzido pelos participantes e a interação entre a pesquisadora e os membros era imprescindível, por isso a escolha desse método. A intenção não era quantificar nada, mas como se trata de literatura e um tema social fraturante aplicado à educação, entender se o proposto chegava ao objetivo esperado. Como a “pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 2011, p. 14), essa foi a metodologia selecionada para a estruturação da pesquisa aplicável em sala de aula.

Conforme já exposto na Introdução, pude perceber a relevância do tema durante a pandemia, quando mesmo on-line, a literatura infantil se mostrou altamente eficaz para trazer à reflexão de forma lúdica, e que com a condução do professor, eram atividades de construção de conhecimento e pensamento crítico. Trazer o tema da literatura infantojuvenil para a aplicação no autismo foi o próximo passo, e assim que fiz uma revisão bibliográfica, percebi a escassez de material sobre essa mesma temática, principalmente no Brasil, pois havia apenas temas que tangenciavam o estudo que eu estava propondo, sendo poucos achados em outras línguas. Nessa busca, foram usadas as palavras-chave: “autismo literatura” e “literatura infantil autismo”. Esse foi mais um motivo para que eu levasse a pesquisa adiante.

Sobre os aspectos éticos, foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide Anexo A), uma vez que os participantes eram menores de idade e precisavam do consentimento dos responsáveis. Além disso, preservou-se as identidades dos alunos e não foi feito nenhum registro de áudio ou vídeo da aplicação da pesquisa, apenas transcrições das falas e registros em papel da oficina literária aplicada.

A viabilidade técnica se fez possível, pois foi analisada em cinco vieses, a saber: o temporal, pessoal/organizacional; técnico; local; e econômico. Todos eles eram possíveis porque o tempo para a aplicação da pesquisa era relativamente curto e dentro do esperado. A pesquisa poderia ser tanto em contexto público quanto privado, pois o problema levantado não se limita a um ou outro âmbito, e foi aprovado pelo Comitê de Ética da UERJ e pela escola em questão. O material utilizado na aplicação da pesquisa seria relativamente simples, sendo o produto da dissertação, ou seja, o livro infantil “Gustavo e a bolha dourada” para contação de

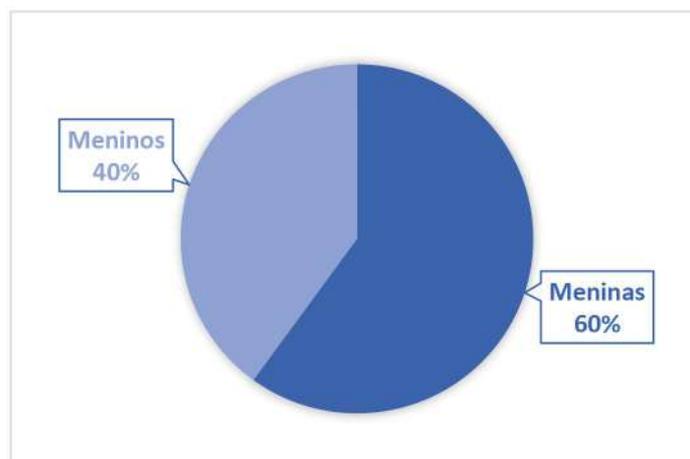
histórias, além de folhas A3 para a confecção das atividades da oficina literária. Os poucos recursos mandatórios para a realização da pesquisa foram com financiamento próprio. E a replicagem em outras escolas de outros contextos também se faz possível pela facilidade da obtenção do material, que ficará gratuito no repositório da UERJ, e as oficinas podem ser aplicadas apenas com um papel em branco e lápis.

7.2 Da escolha dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha do recorte do sujeito foi levando-se em consideração que “as formas de pensamento e de afetividade diferem conforme os estágios” (ALMEIDA, 2012, p. 77) no caso de Wallon, que foi usado como base teórica. O terceiro ano, que tem uma média de idade entre 9 e 10 anos, está na fase mais avançada do estágio categorial, por isso, tem mais capacidade de atingir os objetivos geral e específicos apresentados.

A turma possuía 12 alunos, entretanto, apenas 10 participaram da pesquisa, pois os responsáveis de 2 alunos optaram por não assinar o TCLE (vide Anexo A). Desses, 6 eram meninas e 4 meninos, sendo um menino laudado com TDAH, que já estudava na escola desde antes da alfabetização e aparentava estar totalmente incluído no grupo.

Gráfico 01 – Sujeitos da pesquisa por sexo biológico

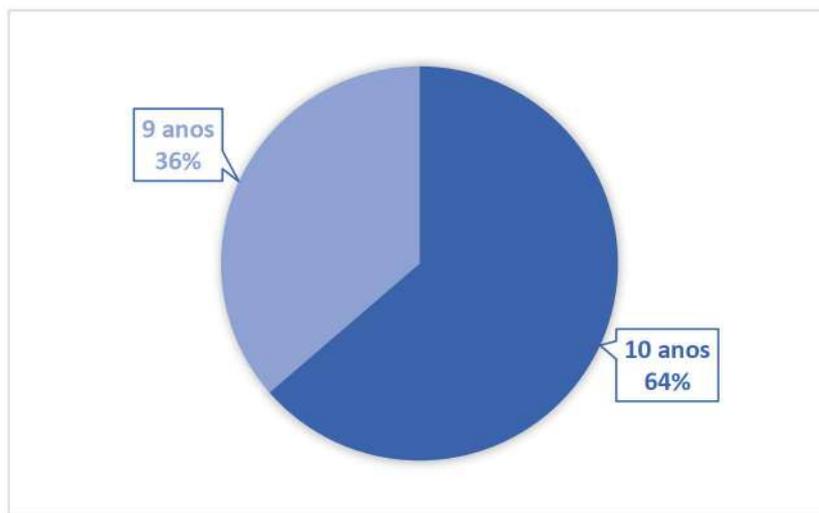


Fonte: Elaboração da autora.

Além desse caso de inclusão na turma pesquisada, a direção da escola relatou haver outros casos de TEA confirmados, incluindo um casal gêmeo numa série abaixo da pesquisada.

Sobre a idade dos sujeitos, todo o grupo focal estava no estágio categorial, sendo 7 deles com 10 anos e 3 ainda com 9 anos.

Gráfico 02 – Sujeitos da pesquisa por idade



Fonte: Elaboração da autora.

7.3 A proposta de pesquisa

O grupo microssocial foi trabalhado para mensuração da compreensão e inclusão sobre o tema do Transtorno do Espectro Autista em sala de aula. O trabalho atenta-se para a descrição e intervenção de uma situação concreta que já se impõe e propõe uma reflexão e ação coletivas para a resolução do problema, pois neste caso, o empírico se estabelece como o mais relevante. As narrativas que saíram a partir da pesquisa foram ricas e heterogêneas, mesmo em um grupo pequeno.

É importante salientar que os nomes utilizados para identificar as crianças serão fictícios, a fim de preservar sua identidade.

A proposta de aplicação de pesquisa teve seis fases, a saber: (1) a apresentação da pesquisa aos responsáveis e recolhimento das assinaturas do TCLE; (2) a aplicação da pesquisa, propriamente dita, em que começa-se convidando todos ao círculo; (3) a contação da história; (4) a produção em dupla; (5) a produção individual; (6) a roda de conversa.

A seguir, farei o relato da aplicação da pesquisa.

7.3.1 Fase 1 – Apresentação aos responsáveis

Antes de começar a aplicação da pesquisa com o grupo focal, a escola solicitou que, em vez de enviar o TCLE (vide anexo A) pela agenda dos alunos, eu pudesse fazer uma explanação do que era a pesquisa, como seria aplicada e quais seriam os benefícios para as crianças.

A reunião aconteceu com os responsáveis dos alunos da turma proposta para a aplicação da pesquisa, em horário de saída, por cerca de quinze minutos. Foi explicado de maneira breve sobre o Transtorno do Espectro Autista, sobre a importância da literatura infantil na construção de conhecimentos e como o conhecimento sobre o TEA e a resolução de problemas proposta seria benéfica para todas as crianças, típicas e atípicas.

Das 12 crianças matriculadas na turma em questão, um responsável declinou, pois a criança não compareceria à escola na data prevista para a aplicação; outro preferiu não assinar o TCLE, mas que a criança passasse o tempo destinado à aplicação da pesquisa na sala de leitura/biblioteca da escola, que havia sido a proposta alternativa dada àqueles que não quisessem participar.

7.3.2 Fase 2 – Todos em círculo

Aqui inicia-se a aplicação da pesquisa propriamente dita. Nesta fase, todos iniciaram se sentando em roda no chão, na mesma altura, incluindo a pesquisadora. A intenção, ao conduzir esse movimento de sentar em círculo era: num primeiro momento, que todos ficassem no mesmo nível e permitisse o acolhimento por parte

da pesquisadora, além de criação do vínculo afetivo; e num segundo momento, que as regras de como seria conduzida a atividade fossem acordadas.

E assim foi feito. Todas as crianças se sentaram em círculo e logo uma delas se sentiu confortável para tirar os tênis. Assim que eu vi, não falei nada, somente imitei o movimento. As outras crianças viram e também imitaram. Apenas uma questionou se era para tirar os sapatos, mas já tirando os tênis também.

Para introduzir a atividade, conduzi as apresentações, primeiro dizendo quem eu era, depois dando vez à ilustradora, que também se apresentou. Após isso, cada criança foi dizendo seu nome, idade e há quanto tempo estava na escola. Todo o grupo relatou estar junto desde a alfabetização, e apenas uma relatou sobre mudar de escola no ano seguinte. A ilustradora fez as anotações de dados e transcrição de falas enquanto eu conduzi a pesquisa.

O próximo passo foi perguntar a eles se sabiam como funcionava a produção de um livro, e nenhum deles sabia como era. Foi-lhes explicado rapidamente que, neste caso específico⁸, a autora e a ilustradora trabalhavam em equipe: enquanto a autora escrevia o texto, a ilustradora desenhava os personagens e cenários, mas que para que desse certo, as duas precisavam conversar o tempo todo e ir chegando a um acordo para cada página. A resposta pareceu satisfazer e agradar aos alunos.

7.3.3 Fase 3 – Contação da história

Contar histórias é acender uma fogueira em seu coração para que a sabedoria e a imaginação possam transformar sua vida. (MELLON, 2006, p. 61)

A próxima fase foi a contação da história “Gustavo e a bolha dourada”, produto desta dissertação. Primeiramente, apresentei-lhes o cavalete de histórias, colocando-o no chão à minha frente, com as ilustrações voltadas para as crianças.

⁸ Embora eu, como editora, defenda sempre o trabalho em equipe, pois no caso dos livros infantis, a ilustradora é coautora do livro.

Figura 11 – Cavalete de histórias



Fonte: Foto da autora.

Eles se mostraram interessados em saber o que seria proposto. Começamos a explorar a capa antes de começarmos a história propriamente dita. A aluna Maria leu o título, autora, ilustradora e editora. Depois, a pergunta norteadora era: “O que vocês imaginam que seja essa bolha dourada em volta do Gustavo?”.

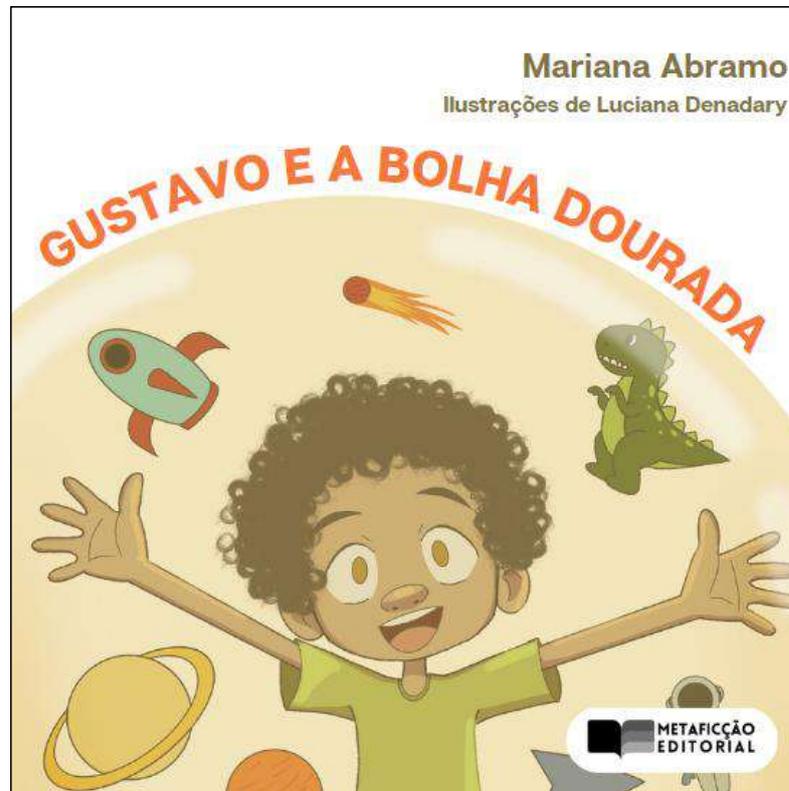
Bernardo: *Eu acho que a bolha dourada é o sol em volta dele.*

Maria: *É a imaginação dele.*

Camila: *São os pensamentos do menino.*

Tatiana: *Não é nada disso. É uma bolha de sabão gigante.*

Figura 12 – Capa do livro “Gustavo e a bolha dourada”



As crianças não chegaram a um consenso do que seria a bolha dourada só investigando a capa, então olhavam em expectativa, para que a resposta fosse revelada. Em vez disso, combinamos que naquele momento seria a contação e que eles deveriam ficar atentos para descobrir o significado da bolha.

Logo no início da contação da história, Bernardo questionou como eu sabia o que estava escrito se não estava lendo na página que eles estavam vendo. Então ele se levantou da roda e deu a volta, ficando ao meu lado. Assim que descobriu que o texto estava replicado no verso das páginas, ele começou a gritar para que os outros alunos vissem também o segredo que havia sido descoberto. Todas as crianças se amontoaram para ver os textos no verso das páginas. Então eu expliquei que era mais confortável que eu lesse no verso e eles vissem as ilustrações. Todos voltaram aos seus lugares na roda e recomeçamos a contação.

A escuta foi atenta e participativa. Assim como previsto, as crianças se identificaram com Gustavo pelo fato de a idade coincidir e pelo contexto escolar. Ao longo da contação, entretanto, alguns questionaram sobre itens “que estavam

faltando” na bolha dourada do Gustavo, dizendo que não tinha graça se não tivesse uma bola de futebol; outro deu falta de cartas para bater bafo.

Quando o personagem Felipe entrou na narrativa, uma das crianças perguntou se era um anjo, pois a representação do personagem era um menino loiro de olhos azuis.

Figura 13 – Reprodução da página de entrada do personagem Felipe na história



É interessante pontuar que no momento que entra uma menina e a história termina, mais de um garoto falou ao mesmo tempo que a bolha ia estourar, aflitos.

Foi interessante a fala do aluno João, que denotou interesse em fazer amizade com Gustavo e agregar uma nova brincadeira.

João: Posso fazer amizade com o Gustavo então e levar minhas cartas pra jogar bafo com ele.

Pesquisadora: Será que ele ia gostar?

João: Se eu for com jeitinho...

Assim que a contação terminou, a turma ficou alvoroçada, conversando ao mesmo tempo sobre questões relativas à história, do tipo: “O que vai acontecer se a menina colocar todo o corpo dentro da bolha?”, “Tem espaço para ela na bolha do Gustavo?”, “Como os garotos vão lidar com uma menina?”.

Entretanto, no meio do caos de perguntas, uma delas questionou algo que fez as outras crianças refletirem também. “O que é unissono?”. Não falei nada, dei um tempo para que as próprias crianças chegassem à conclusão, o que não aconteceu, então houve a intervenção com a explicação.

Camila: O que é unissono? [Lendo na última página]

Pesquisadora: A palavra é unííssonno, neste caso, é quando todo mundo fala uma mesma coisa ao mesmo tempo.

Então eu pedi para todas as crianças falarem “bola” ao meu sinal. Depois de demonstrado, a aluna entendeu.

Voltei ao questionamento inicial, perguntando se durante a história, alguém tinha descoberto o que era a bolha dourada.

Bernardo: Descobri, era o mundo do menino.

Assim que Bernardo expressou a opinião dele, as outras crianças concordaram. Eu questionei se alguém tinha outra opinião, mas nenhuma se manifestou.

Bia Bedran (2012, p. 230), no livro que é produto de sua dissertação de mestrado, fala que “ouvir e contar histórias é uma experiência que se traduz numa integração de sentidos capaz de recuperar os significados que nos tornam mais sensíveis [...], o que Michel Maffesoli chama de revolução pelo ‘reencantamento do mundo’”. O alvoroço da turma ao final da contação, os questionamentos e as falas emoladas umas nas outras denotavam que o grupo tinha sido tocado pela narrativa. Eles estavam encantados em ver nas páginas do livro como uma criança podia morar dentro de uma bolha, questionaram como o ar entrava, como a mãe conseguia dar a mão para ele mesmo que ela estivesse de fora da bolha. Os questionamentos eram múltiplos e pareciam não ter fim.

No final das contas, “a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem histórias com prazer — uma vez que estas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção” (TAHAN, 2002, p. 15). Esse foi o sentimento que eu tive, que de fato havia sido interessante para o grupo, que eles haviam sentido prazer ao ouvir a narrativa e que havia despertado múltiplos questionamentos nelas, desde questões do próprio texto imagético até questões práticas, sobre como a menina faria amizade com Gustavo e como eles mesmos poderiam fazer amizade com Gustavo.

7.3.4 Fase 4 – Produção em dupla

A aprendizagem durante a criação se passa em atos e verbalizações entre as crianças, que podem ser irradiadas pelo professor, tanto para promover a comunicação entre os alunos como para reiterar que eles estão sendo acompanhados e observados. (IAVELBERG, 2013, p. 31)

Nesta fase, que foi posterior à contação da história, houve a proposta da divisão dos membros em duplas para que trabalhassem uma produção de texto escrito e imagético, finalizando a história com uma sugestão de como Luíza, a personagem menina, poderia travar uma comunicação com o grupo que já estava dentro da bolha e fazer amizade com o Gustavo sem que a bolha estourasse, ou seja, de um modo respeitoso para o protagonista.

Na divisão das duplas, alguns alunos demonstraram preferência por seus pares e outros ficaram tristes, achando que seriam excluídos, então eu sugeri que sorteássemos os nomes. Alguns alunos concordaram, outros não gostaram muito e começaram a perguntar se poderiam formar trio, então uma aluna, de nome fictício Tatiana, falou:

Tatiana: Com quem cair, caiu e a gente vai fazer de tudo pra ficar bem.

E assim a turma foi persuadida pela aluna a fazer uma divisão sem preferências.

Quando as duplas foram sorteadas e feitas, dois pares resolveram trabalhar como autor e ilustrador, conforme a dinâmica explicitada no início da atividade, mas os outros fizeram todo o trabalho em conjunto, sem divisão de tarefas.

O tempo ficou cronometrado em 45 minutos para a produção em dupla.

Tanto eu quanto a ilustradora, num primeiro momento, ficamos sentadas observando como elas se arranjarão entre si sem interferência. Após o início da produção, começamos a circular entre as duplas, a fim de observar, mediar e tirar dúvidas, caso necessário. A ilustradora foi solicitada algumas vezes para que ajudasse a fazer detalhes dos desenhos, e as crianças pediram para que o cavalete fosse mantido aberto na última página para que vissem os detalhes dos personagens e pudessem criar com base no que viam.

A forma como o professor interage nos momentos de interlocução entre os desenhistas é muito importante para que fique bem claro quais são as ações validadas e quais são as que precisam ser evitadas. Portanto, cabe ao professor monitorar ou observar as atividades de aprendizagem entre os alunos. (IAVELBERG, 2013, p. 30)

Importante salientar a dificuldade de algumas crianças no trabalho em dupla. Enquanto algumas cediam, conversavam, outras queriam impor e até pegavam o lápis umas das outras, e eu precisava reiterar constantemente que o trabalho era em dupla e que ambos deveriam se expressar juntos na produção. Uma dupla de meninos, João e Bernardo, estava eufórica e não conseguia se concentrar no que deveria ser feito. Eles circulavam entre as outras duplas para olhar as outras produções, conversavam, riam, falavam que não era justo porque nenhum dos dois era criativo. Mesmo depois de algumas conversas, não conseguiram concluir a produção.

A seguir, algumas das produções em dupla:

Figura 14 – Finalização da história – Dupla 1



Transcrição: “Já sei, falou o Felipe. Vamos juntar todas as brincadeiras! Afinal, o meu nome é Maria Clara.”

É interessante como a dupla 1 (formada por duas meninas) colocou a personagem, que a princípio não tinha nome (mas que na visão delas era Maria Clara) já dentro da bolha em harmonia com as outras. Para elas, o fato de a nova integrante não ser um menino não faz diferença no relacionamento de amizade que pode surgir. Ela leva, inclusive, uma boneca, uma bola e uma espada para dentro da bolha, realmente juntando todas as brincadeiras, sem distinção do que é “brincadeira de menino ou brincadeira de menina” e também demonstrando como todos ficam felizes com a nova amizade. Não há qualquer menção sobre o Gustavo “ser diferente” ou qualquer distinção ou discriminação pelo personagem ter uma bolha. Ou seja, a criança atípica, na visão da dupla, não é tratada de forma diferente, mas incluída de forma satisfatória na vida do grupo.

Figura 15 – Finalização da história – Dupla 2



Transcrição: “Olá, meu nome é Anna. Sou amiga do Felipe de muito tempo eu achei essa bolha muito legal e queria entrar. Você se incomodaria se eu trouxesse mais coisas?”

Gustavo: — Não, é até melhor! Estou amando vocês! Vocês querem ser meus amigos?”

Todos: — Sim.”

Na produção da dupla 2, formada por um menino e uma menina, a princípio não havia sido determinado quem faria o quê, pois trabalhariam juntos. Na prática, o protagonismo imperou, pois a menina tomou as rédeas do que seria feito e o menino ficou apenas auxiliando a produção. Essa dupla também instituiu um nome para a personagem (Anna). A questão principal nesta produção é a pergunta da menina: “Você se incomodaria se eu trouxesse mais coisas?”, demonstrando o respeito ao espaço do outro. Além disso, o sentimento de união e inclusão também prevalece na produção, sem a diferenciação do Gustavo como uma criança atípica.

Figura 16 – Finalização da história – Dupla 3



Transcrição: “— Oi, meu nome é Laila! Posso entrar dentro da bolha?”

— Pode entrar sim Laila. Mas você deu um susto na gente.

— Desculpe-me.”

Na produção da dupla 3, formado por um menino e uma menina, a princípio o trabalho seria dividido da seguinte forma: a menina faria o texto e o menino faria a imagem. Entretanto, o protagonismo feminino imperou novamente. A menina começou a se sentir incomodada pela demora do menino ao desenhar e acabou pegando o lápis e fazendo ela mesma alguns detalhes e pintando. A conversa entre a dupla ficou pouco amigável quando foi anunciado que só faltavam 5 minutos para o tempo da produção em dupla terminar. Precisamos intervir e mediar, falando que não tinha problema, o desenho poderia ser entregue sem pintar, mas a menina não aceitou e pintou rapidamente.

Importante dizer que algo observado foi que a troca entre as duplas se mostrou muito benéfica para aprofundar a relação com o texto da contação, para refletir sobre uma solução e para o vínculo uns com os outros. “Falar e pensar não

se aprende sozinho, mas na interação uns com os outros” (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 89).

Algo a ser salientado foi que a única dupla que representou o Felipe como cadeirante foi a dupla 3, todas as outras o representaram sem a cadeira de rodas. Quando questionados do motivo de terem feito isso, as crianças alegaram que não tinham esquecido do “detalhe” e uma dupla confessou não ter desenhado a cadeira de rodas por não saber como.

7.3.5 Fase 5 – Produção individual

'O desenho é um jogo', escreveu Luquet, o que significa que, para desenhar, a criança reflete, intui, age com materiais em suportes e vive uma relação simbólica com seu trabalho. (IAVELBERG, 2013, p. 12)

Conforme as crianças acabavam a produção em dupla, ia sendo explicado sobre a produção individual e outra folha branca era entregue, dessa vez, uma para cada criança.

O tempo ficou mais livre nessa produção, mas no final, percebemos que durou cerca de 30 minutos.

A finalidade desta fase era que a criança conseguisse identificar uma particularidade sua que a fizesse diferente das outras crianças, podendo ser também uma potencialidade que agregasse na coletividade.

De uma maneira geral, as crianças tiveram mais dificuldades em completar esta tarefa, levando suas particularidades para o campo dos desejos, e não da realidade. Muitas delas queriam voar, ler mentes ou jogar bola conforme algum atleta muito famoso. Foi preciso explicar de formas diferentes até que elas entendessem que era uma particularidade que elas já possuíam, não que elas gostariam de possuir, e além disso, essa particularidade poderia ser algo que fizesse diferença não só na vida delas, como na vida do outro.

Somente a partir desse segundo momento é que as produções foram sendo feitas. A seguir algumas produções:

Figura 17 – Superpoder – Aluna Maria – Fazer as pessoas felizes



No caso desta produção, a aluna relatou não saber identificar nenhuma particularidade / potencialidade em si mesma, falando que não possuía nada de bom. Nesse momento, houve a intervenção e os questionamentos foram feitos: “O que você gosta de fazer?”, “Como você se sente quando faz algo que gosta?”. Depois de um tempo de conversa individual, Maria conseguiu identificar que seu superpoder então era “Fazer as pessoas felizes”. Ao ser perguntada sobre o motivo de ter escolhido essa característica, ela disse ser boa amiga e gostar de conversar até que as pessoas se sentissem melhor.

Figura 18 – Superpoder – Aluna Camila – Nadar



A aluna em questão identificou que tinha uma particularidade em relação às outras crianças, que era nadar. Foi fácil a identificação e execução da atividade para ela. Assim que expôs sua produção, as outras concordaram, falando que Camila era a melhor nadadora da turma e que até competia, por isso se diferenciava dos outros nesse quesito.

Figura 19 – Superpoder – Aluna Tatiana – “Meu super poder é fazer amizades”



Tatiana identificou uma inteligência social em si própria, atribuindo a uma potencialidade para fazer amizades / travar relações com o outro. O interessante é como ela primeiro desenha o Gustavo dentro da bolha, depois apaga, aumenta a bolha e se insere nela, demonstrando que é uma pessoa que consegue acessar o outro. Quando apresentou, Camila, que estava ao seu lado, concordou de forma enfática que Tatiana era amiga de todos na turma.

Figura 20 – Superpoder – Aluna Beatriz – “Desenhar”



Se “é comum ocorrer certo grau de competição entre as crianças enquanto desenham” (IAVELBERG, 2013, p. 30), certamente não foi isso que aconteceu com

a aluna Beatriz. Ela fez uma produção individual citando como se diferenciava das outras crianças justamente por saber desenhar. Se repararmos nas outras produções, de fato, ela é a que tem o traço mais adulto, faz usos de outros materiais além do lápis e simula as sombras em certas partes, como por dentro da saia, demonstrando que realmente pratica bastante o desenho. É importante pontuar que apesar de saber de seu talento, na fase do trabalho em dupla Beatriz cedeu, dando vez à outra aluna para que desenhasse, e optou por fazer o texto e ajudar sua dupla em alguns detalhes da imagem apenas. Sua delicadeza com o outro lembrou-me de Maria Montessori (2022, p. 19), ao dizer que “as pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz”. Ela foi solidária, e não competitiva.

Figura 21 – Superpoder – Aluno Otto – “Invisibilidade”



O menino em questão, desde o começo da pesquisa, era o mais discreto em falar, emitir opiniões, sendo um perfil mais observador e contido. No trabalho em dupla, mostrou-se mais passivo em relação à sua dupla. Quando entregou a produção individual, tentei explicar que era uma característica que ele já possuía, não uma característica que gostaria de ter. Ao argumentar, a única coisa que ele falou foi:

Otto: Mas ninguém me enxerga.

Pelo desenho rabiscado no grafite preto e pela fala, entendi que era um pedido de ajuda. O uso do preto dominante é a manifestação do inconsciente da criança (IBPC, 2022), além de o desenho ser apenas uma silhueta sem muitos detalhes. Por isso, sentamos num canto, só nós dois, e usei palavras de reforço para que ele pudesse entender que também tinha valor, também era amado e que seus sentimentos e opiniões eram respeitados. Após isso, reporte à professora regente da turma, para que encaminhasse aos pais o ocorrido.

Embora não seja TEA (que é o objeto da pesquisa), naquela turma, Otto era o que mais precisava que alguém entrasse “em sua bolha” e lhe desse muito carinho e atenção, que brincasse com ele e compartilhasse tempo com aquele menino.

De acordo com Lavelberg (2013, p. 12), “a criança trava um diálogo, entrando em um faz de conta que guia suas ações. A interlocução com o próprio desenho é um aspecto da interação lúdica da criança com o que ela faz”. Nesse sentido, é importante também pontuar que, apesar da explicação, algumas crianças ainda não conseguiram sair do campo dos desejos, inventando um superpoder para si, mesmo que esse superpoder no final se convertesse para ajudar o próximo. Essas produções foram descartadas por não atingirem o objetivo.

7.3.6 Fase 6 – Roda de conversa

Tornou-se consenso nas produções acadêmicas e nas instituições de educação infantil que a “Roda de conversa” é uma prática educativa essencial no desenvolvimento das crianças. Estudos têm apontado sua importância como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos (autonomia e pensamento divergente) e criativos (ressignificações). (RYCKEBUSCH, 2011, p. 50)

Nesta fase, todas as crianças já tinham terminado suas produções, tanto em dupla como individuais. Foi pedido que elas retornassem ao círculo no chão, dessa vez, sentando-se ao lado de sua dupla, e eu sentei ao lado da ilustradora. A intenção ao fazer a roda de conversa nesta fase é a de que as crianças não ficassem intimidadas ao exporem em pé para todos suas produções, mas que colocassem os papéis no centro da roda e do debate.

A roda de conversa também tem como intuito tirar o foco da pesquisadora e dar voz aos alunos, para que se expressem e construam coletivamente acerca da resolução da situação-problema imposta pela contação de história.

A roda de conversa é a possibilidade da livre-expressão das crianças (FREINET, 1991), e elas já sabem disso. Esse foi um dos motivos de eu ter optado por levar comigo a ilustradora do livro, Luciana Denadary, para fazer o registro em papel das falas das crianças enquanto eu ia conduzindo a atividade. Em alguns momentos, precisávamos parar, pedir para as crianças terem um pouco de calma e falarem cada um a seu tempo, de tão empolgadas elas ficaram por poderem, além de apresentar suas produções, falarem sobre a história e sua vivência com o autismo.

O conceito de livre expressão trazida por Freinet (1991) fala sobre o respeito e a valorização da expressividade de cada criança, seja pela fala ou outra linguagem (escrita, desenho, pintura, música etc.). Além disso, pontua o diálogo e as necessidades dos alunos como norteadores para a prática pedagógica. Na roda de conversa, “as crianças são assumidas como sujeitos dialógicos do processo ensino-aprendizagem” (ANGELO, 2006, p. 1).

Quando perguntada, a professora-regente da turma relatou que a roda de conversa é prática recorrente na sala, mesmo ainda no terceiro ano. Não mais para combinarem o que será trabalhado durante a semana, por exemplo, mas para mediação de problemas e para debates acerca de um tema específico que esteja sendo trabalhado.

É na atividade prática coletiva dos sujeitos, orientada por um objeto, em determinado contexto sócio-histórico-cultural que se produzem as condições materiais/sociais de sobrevivência, mas também de suas ideias, representações, suas consciências. [...] para podermos agir e intervir nos

problemas sociais, devemos partir dessa produção da vida cotidiana, isto é, da “vida que se vive”. (RYCKEBUSCH, 2011, p. 47)

Por isso a fase da roda de conversa é tão importante na pesquisa, pois alunos e professores podem ressignificar conhecimentos e produzir novos coletivamente. A roda de conversa é uma atividade sócio-histórico-cultural “voltada à constituição de um agir colaborativo-crítico” (RYCKEBUSCH, 2011, p. 47).

Após as apresentações, tanto em dupla como individuais, eu retomei a pergunta inicial, que era: “O que vocês imaginam que seja essa bolha dourada em volta do Gustavo?”.

João: É a maneira dele de ver o mundo.

Imediatamente, as outras crianças concordaram, como se o tempo da produção, tanto em dupla como individual, a troca com seus pares e a reflexão acerca do assunto tivesse amadurecido/aprofundado sua compreensão da história. Essa resposta tão direta, no entanto, me surpreendeu, e eu peguei o gancho introduzido pelo aluno e expliquei sobre o Transtorno do Espectro Autista. Enquanto eu explicava, as feições do aluno João mudaram, como se tivesse feito uma conexão.

João: Eu tenho um primo que é autista, ele tem 20 anos.

A partir da fala de João, conseguimos introduzir as questões sobre o autismo propriamente ditas. Foi observado que as crianças já tinham uma bagagem sobre a inclusão, mais especificamente sobre o TEA, pois já conviviam com outros indivíduos atípicos, tanto crianças como adolescentes. Entretanto, isso já era esperado e foi preciso estabelecer uma relação entre a bagagem prévia e novos conhecimentos.

Raquel: A Maria tem um amigo que é autista. [E aponta para a colega ao lado]

Então a Maria faz um relato interessantíssimo sobre o brincar com um autista de forma respeitosa e as frustrações do coletivo.

Maria: *Às vezes, quando eu brinco com ele [referindo-se ao amigo com TEA], eu falo pra minha tia: 'Posso ficar um pouquinho sozinha?'. Aí ela fica com ele na sala e eu fico no meu quarto sozinha. Só que teve uma vez que eu fiquei tão estressada com ele que me tranquei no armário para gritar.*

Pesquisadora: *Todo mundo fica nervoso, não é?*

Maria: *Mas quando eles ficam nervosos, eles ficam se mexendo muito.*

Pesquisadora: *Cada pessoa fica nervosa de um jeito diferente. Eu, quando estou nervosa, gosto de ficar sozinha. Às vezes, tem pessoas que ficam se mexendo e outras gritam no armário.*

Maria: [Faz que sim com a cabeça]

O relato da aluna Maria apresentou bastante emoção, denotando que é uma prática recorrente ela tentar brincar com o amigo e as frustrações para ambas as partes ao longo da atividade. Quando questionada quais eram as dificuldades que ela encontrava no brincar com o amigo, os dois motivos principais foram que o menino não empresta/troca brinquedos e que ele não quer mudar de brincadeira, quer continuar naquela mesma atividade, mesmo quando a brincadeira “já tinha perdido a graça”, que são duas das características que de fato podem acontecer com um autista, independente do nível, sobre a inflexibilidade de comportamento⁹.

Das conclusões chegadas, uma delas foi de que Maria precisava entender o amigo com TEA para que eles brincassem de forma mais harmoniosa e ela não estourasse a bolha dele, mas ela completou que o amigo também não podia estourar a bolha dela, demonstrando que o respeito deveria ser mútuo, e todos na roda de conversa concordaram.

Sobre os desafios que um autista enfrenta ao longo da vida, Maria relatou:

Maria: *O meu amigo autista aprendeu agora a falar 'mamãe'.*

Raquel: *Ele tem quantos anos?*

Maria: *6. Ele é muito legal. Ele é fofo.*

Para a aluna, não pareceu um problema que ele somente aos seis anos começasse a se expressar verbalmente, era apenas uma característica do amigo, mas que não impediam que brincassem juntos, mesmo que esse brincar precisasse

⁹ Vide Tabela 01 – Níveis de gravidade para o TEA.

ser mediado por um adulto, e em alguns momentos, pausado para regulação das duas partes.

Em relação ao primo do João, um TEA de 20 anos, conforme relato, o aluno disse não compreender o porquê de alguns comportamentos.

João: Às vezes, ele fica se mexendo assim. [Demonstra o movimento do pêndulo com o corpo] E ele também baba.

Pesquisadora: Pode ser que ele tenha muita sensibilidade na boca, talvez por isso que ele babe.

O exemplo lúdico usado foi o da comparação às cócegas: enquanto algumas pessoas tinham cócegas na barriga e outras no pé, algumas possuíam “cócegas na boca”, e em alguns casos, até pelo corpo todo. Depois de uma breve conversa esclarecendo os motivos do comportamento atípico do primo, ele pareceu compreender bem que era uma característica que o acompanharia por toda a vida.

Entretanto, de todas as falas e questionamentos sobre o TEA, o que mais chamou a atenção foi o do Bernardo sobre o mito de se parecer autista.

Bernardo: Às vezes, tem criança que nem parece que é autista.

Pesquisadora: E como se parece um autista?

Bernardo: [Faz com as mãos que não sabe]

De maneira lúdica, foi explicado ao grupo que um autista não se parece com nada, porque o autismo seria algo de dentro do corpo, mas não de fora. O autista poderia ser alto ou baixo, gordo ou magro, branco ou preto, com cabelo enrolado ou liso.

Encaminhando a conversa para os sujeitos com TEA na escola, quando questionados, uma aluna fez a vez.

Camila: Aqui na escola tem muitos autistas, tem até os gêmeos.

Apesar de não haver nenhuma criança laudada com TEA na turma, as crianças de uma maneira geral relataram brincar com todos no recreio. A professora regente da turma informou, ao final da pesquisa, que os autistas da escola estavam em outras séries, nenhum na série pesquisada, e que o contato entre as turmas era

pouco, mais em alguns recreios específicos ou atividades gerais da escola, por isso não havia muita oportunidade para estreitamento das relações, e que não se lembrava de nenhum incidente específico.

Para finalizar, perguntei se eu poderia ganhar um abraço coletivo da turma e todos vieram até mim. Otto, entretanto, ficou afastado em um primeiro momento, mas eu o chamei e ele veio, mesmo tímido. Quando eu e a ilustradora íamos sair da sala, retomando um questionamento feito na fase da contação de histórias, a menina que perguntou o que era uníssonos chamou a turma para falar “tchau” ao mesmo tempo, para demonstrar que ela tinha aprendido a palavra nova.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Etimologicamente, a palavra infância vem do termo latino *infans*, que significa “o que não fala” ou “o não falante”, levando-se em consideração o verbo falar no particípio presente, *fans*, e o prefixo negativo *in* (ANGELO, 2006). Se historicamente a educação vem sendo desenvolvida, no *modus operandi* tradicional, como um local de não-fala, de um sentar em silêncio, apenas olhando para frente e recebendo “toda a grande sabedoria do professor”, o objetivo desta dissertação, ao contrário, foi a partir da própria perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA, que encontrássemos caminhos. Isso só pôde ser possível com uma criança que fala, e fala muito, e questiona, e pensa, e reflete.

A discussão em torno desta ideia da criança como sujeito que não fala, ou sujeito cujo poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala, vem se realizando de forma muito intensa na educação de infância, suscitando, entre teóricos e profissionais, um significativo debate sobre o próprio papel da educação. (ANGELO, 2006)

E qual seria um dos papéis da educação e da própria literatura, senão formar sujeitos críticos e voltados para o bem social; mais do que aprender as letras e palavras, aprender a aplicar essas palavras em suas vidas; mais do que reconhecer características, saber lidar com elas no dia a dia? Não se forma crianças com pensamento crítico sem dar-lhes a vez para falar, para fazer perguntas, para interpretar e debater, incluindo aprender a debater de forma saudável, reconhecendo e respeitando pontos de vista diferentes, mesmo que não se concorde com todos eles.

Contrapondo a etimologia da palavra infância, de acordo com o Houaiss, a palavra criança viria do latim *creantia*, que significa “criação”. Ou seja, a criança é e deve ser sujeito da sua própria linguagem, ela constrói tijolo por tijolo seu modo de ver a vida e de lidar com o mundo, apreendendo conceitos e modificando-os de acordo com sua vivência, criando a cada dia. Aí está a riqueza de se lidar com crianças em sala de aula.

Paulo Freire, que não é objeto de aprofundamento nesta dissertação, mas impossível não citar seus fundamentos,

institui o diálogo, crítico e libertador, como base fundadora do que chamou processo de conscientização, em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade permanente, permite aos educandos pronunciarem o mundo, mediatizados por este mesmo mundo, entendendo-o, decodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele para transformá-lo. (...) defende que a pedagogia deve proporcionar uma educação problematizadora (em oposição a uma educação domesticadora), cuja prática educativa progressista desafia os educandos e as educandas em suas curiosidades, e exige dos educadores e educadoras uma redefinição do seu papel de ensinante, transformando-os em ensinantes-aprendentes. (ANGELO, 2006)

Uma educação libertadora não forma soldados ao trabalho, mas *cidadãos* em toda a glória e camadas de significado dessa palavra. Uma educação libertadora não traz ensinantes à sala de aula, mas ensinantes-aprendentes, dispostos a trocar com a pura sabedoria infantil. Uma educação libertadora permite que todos vivam e compartilhem dos espaços, sejam eles físicos ou de fala. Uma educação libertadora não se faz com segregação, mas com inclusão.

Sobre a literatura infantil em sala de aula, é inadmissível que ainda haja professores que usem a literatura de modo mecânico e conteudista, ou seja, que exijam que os alunos leiam individualmente uma obra e que “transmitam o que aprenderam” em forma de avaliação escrita (individual também), como atividades de “interpretação de texto”, resumos ou fichas de perguntas e respostas. Sendo a literatura tão rica e poderosa, é no mínimo um desperdício de tempo trabalhar dessa forma.

Ao contrário,

é preciso propor práticas que considerem o sentido global do texto, que possibilitem à criança perceber as intertextualidades presentes na obra, que façam o leitor observar como o autor representa o tema, como ocorreu a escolha lexical, a construção linguística, a composição dos personagens, qual é a interação da ilustração (texto imagético) com o texto escrito. Observar os detalhes das imagens, os traços, as cores e a disposição das ilustrações nas páginas também podem ser atitudes mediadas pelo professor. (BARRETO, 2021, p. 144)

Isso quer dizer que o professor deve trabalhar a literatura com estratégias e de forma intencional. Não há uma forma certa de se ensinar a literatura, mas sim a estratégia que se adequa mais para aquele objetivo específico. E sendo a mais adequada, oportuniza os alunos a reflexão, a expansão do conhecimento, a

observação do texto de modo global, as interrelações com outros aspectos da sua própria vida e do mundo.

Não é objetivo desta dissertação dizer como ou onde aplicar o produto *Gustavo e a bolha dourada*, entretanto, posso afirmar que o livro em questão se mostrou altamente eficaz na compreensão de sentidos sobre amizade, sobre entender e respeitar as particularidades de cada um e, acima de tudo, sobre o TEA.

Hoje o professor atua como um curador, aquele que, a partir de atividades literárias que estão em consonância com a BNCC, seleciona as obras e promove as práticas literárias, observando o perfil de cada turma, objetivando a criticidade, a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. (BARRETO, 2021, pp. 158-9)

Agora, sobre a aplicação da pesquisa, houve, em primeira instância, uma preocupação grande com a monologização do discurso em sala de aula, pois a intenção não era impor a proposta, mas estar aberta para a escuta das crianças e do que eles podiam contribuir uns para com os outros e para esta pesquisa, dando chance à criança de se assumir "sujeito dialógico de seu processo de ensino-aprendizagem" (ANGELO, 2006, p. 47).

Ao falar sobre a aplicação da pesquisa, portanto, entendo que “o estímulo à criação, o acolhimento e o diálogo com os afazeres da criança representam uma grande parte de sua realização íntima, social e profissional” (BEDRAN, 2012, p. 215), portanto, o resultado é positivo no sentido de que explorou todas as esferas citadas, levando as crianças à reflexão e debate.

Sobre a contação da história oral referente ao produto, como discorre Bia Bedran (2012, p. 272), “com o fio da narrativa, ouvinte e narrador tecem juntos um tecido invisível, porém absolutamente sensível”, e isso foi atingido através da escuta atenta, da troca, das perguntas, curiosidades até sobre as cores e objetos utilizados para compor o livro. A contação de histórias é um recurso vital para valorização dos afetos, dos vínculos, da construção de imaginação, apreensão e construção de novos sentidos. “Vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva” (BUSATTO, 2007, p. 13).

Sobre a efetivação da experiência do contar:

São três as principais condições para que a transmissão de uma experiência se concretize e, por conseguinte, a arte de contar aconteça: que a experiência transmitida pelo relato seja comum ao narrador e ao ouvinte; que o ritmo da atividade artesanal prevaleça, em que existam uma memória e uma tradição comuns entre narrador e ouvinte, inserindo-os num fluxo narrativo comum e vivo. (BEDRAN, 2012, p. 315)

Nesse intuito, entendemos que as três condições foram atingidas, portanto, a contação de histórias foi efetiva e satisfatória: a experiência era comum tanto ao narrador quanto ao ouvinte, principalmente pelo espaço da narrativa ser o da escola, o tempo ser o atual, a idade do protagonista ser a mesma dos ouvintes etc; o ritmo foi o artesanal, no sentido de que houve pausa para perguntas, comentários e outras trocas, houve recomeço após a criança se levantar para ver atrás do cavalete, levando as outras a imitarem o gesto; existia uma memória e tradição comuns, seja no próprio ato da contação de história, como no ato de se colocar em roda para isso.

Sobre a roda de conversa, atenta-se para a definição:

O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138)

A roda de conversa, conforme definição acima, também se mostrou bastante eficaz, no sentido da livre expressão das crianças através da linguagem oral. Houve ampliação de vocabulário, a escuta sensível para com o outro foi respeitada e todos tiveram chance de se expressar, tanto nas apresentações das produções quanto nos relatos com autistas, além de terem se sentido à vontade para levantar questionamentos. A comunicação também pode ser considerada efetiva, pois todos na roda entenderam o que é o TEA e como cada criança tem uma particularidade, uma forma de ver o mundo e de se expressar, então como os brincarés e as formas de fazer amizade são diferentes. Novos conhecimentos foram construídos juntos, pois aqueles alunos que sabiam sobre o TEA conseguiram se expressar e os outros puderam agregar novas informações às suas bagagens pessoais. É importante destacar que as perguntas iam sendo colocadas e as expressões das crianças eram

espontâneas, apenas com a mediação para que todos tivessem vez de falar e contribuir para a construção que estava sendo feita.

É mister retomar que, ao longo deste estudo, foi considerada a teoria walloniana, que discorre sobre: a integração funcional do indivíduo (que o cognitivo, motor e afetivo complementam-se e caminham juntas); o papel dos grupos e meios aos quais o indivíduo está inserido; e o papel do outro na constituição e formação de cada um. Sobre essas questões, entendeu-se também efetiva a pesquisa e o produto, pois as respostas ao estímulo de uma criança com TEA demonstraram o ato de agregar, de juntar, de incorporar esse sujeito ao grupo, fazendo novos amigos, um por vez, e muitas respostas em que a própria criança se colocou como uma possibilidade.

E, para finalizar, se “o conhecimento pode ser definido como sendo a manifestação da consciência de conhecer” (TARTUCE, 2006, p. 5) e, além disso, é um processo dinâmico, pois pressupõe uma troca viva e ativa o tempo todo entre o meio e o sujeito, e inacabado, pois nunca se completa, é fato de que sempre haverá novos ganhos, tanto no âmbito do conhecimento do TEA quanto da inclusão em si; se “é responsabilidade do [...] educador adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis do momento” (ALMEIDA, 2012, p. 77), entende-se que isso inclui adequar o meio escolar à inclusão dos sujeitos autistas, para que eles estejam mais do que matriculados, mas incluídos no grupo ao qual deveriam pertencer. “A educação precisa mudar, uma vez que o homem sofre mudanças sociais, comportamentais, políticas e econômicas” (BARRETO, 2021, p. 150). Se mudar é difícil, permanecer uma vida inteira sendo alvo de relegação e de preconceito é mais difícil ainda.

E, sim, a literatura infantil é uma ferramenta para se trabalhar a inclusão do autista em sala de aula, assim como é uma ferramenta para se trabalhar muitos outros conceitos e problemáticas, desde que o educador não se coloque em uma posição de ensinamento, mas de troca, de mediação, de descobrir junto, de construir junto. É preciso intervir para transformar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Mariana. Uma experiência materna na alfabetização de criança com TEA durante a pandemia do Covid-19. In: *Revista Digital Formação em Diálogo*. Dossiê Diálogos sobre práticas formativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 10, jun. 2021. Disponível em: <<https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/p/n-10-dossie-dialogos-sobre-praticas.html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ABRAMO, Mariana. *Gustavo e a bolha dourada*. Ilustrações de Luciana Denadary. Rio de Janeiro: Metaficção Editorial, 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALGEBAIL, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.
- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. In: *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5271. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5ª ed. Trad. de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANGELO, A. de A. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, *Anais*, 1, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092006000100001&script=sci_arttext>. Acesso em 28 ago. 2023.
- BARRETO, Cintia. Práticas literárias. In: GOMES, Alexandre de Castro Gomes; BARRETO, Cintia (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. Coleção Educação Literária, vol. 1. 1ª ed. ES: Semente Editorial, 2021.
- BATISTA, Aurélia Dhuann; GEMENTE, Flórence R. Faganello; GINCIENE, Guy. Relato de experiência: Educação Física escolar dialogando sobre o capacitismo. In: XI Congresso Goiano de Ciências do Esporte (CONGOCE) e Pré-XXII Congresso

Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) e Pré-IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE) (Anais Educação Física e Ciências do Esporte no Cerrado: defender vidas, afirmar ciências). Goiânia, 2021. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/XICONGOCE/XICONGOCE>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. [e-book]

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BOJUNGA, Lygia. *Querida*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. *Decreto nº 186/08*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 02. fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Básica. Vol. 1, 2 e 3. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da História*. 2018. In: <https://btux.com.br/professorbruno/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/O-Conceito-de-Inf%C3%A2ncia-no-decorrer-da-inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Glossário de acessibilidade. In: *Site Câmara dos Deputados*, 2020. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

COELHO, Isabel Lopes. *A representação da criança na literatura infantojuvenil: Rémi, Pinóquio e Peter Pan*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva: 2020.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. In: *Acervo Digital da Unesp*. 15 ago. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2023.

COSTA, E. A. A. da; GUIMARÃES, L.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversas para aprender a conversar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T., GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres da Educação infantil*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2009, pp. 77-79.

CUNHA, Leo. *Um dia, um rio*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. In: *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FREINET, *Pedagogia do bom senso*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRÖHLICH, Raquel. Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo. In: *Revista Educação Especial*, vol. 35, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Danise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

GOMES, Alexandre de Castro Gomes. História da literatura infantil e juvenil brasileira: impulsos de leitura. In: GOMES, Alexandre de Castro Gomes; BARRETO, Cintia (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. Coleção Educação Literária, vol. 1. 1ª ed. ES: Semente Editorial, 2021.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

IAVELBERG, Rosa. *Desenho na Educação Infantil*. Série Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IBPC - Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica. Interpretação de desenhos infantis em Psicologia. In: *Site Psicanálise Clínica*. 25 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.psicanaliseclinica.com/interpretacao-de-desenhos-infantis/>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. In: *Quaderns de Psicologia*, vol. 22, nº 3, 2020.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LANG, Noël. *Downtown*. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

LOUREIRO, Paulo V. P. *Tecnologias educacionais e autismo: variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem*. Maringá (PR): Booknando, 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. In: *Revista Trama*, vol. 17, nº 40, 2021.

MARTINS, Camilo. Desenhando pelas paredes: a ilustração nos livros para a infância. In: GOMES, Alexandre de Castro Gomes; BARRETO, Cintia (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. Coleção Educação Literária, vol. 1. 1ª ed. ES: Semente Editorial, 2021.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4ª ed. São Paulo: Global, 2016.

MELLON, Nancy. *A arte de contar histórias*. Tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MENDES, Daniela Barros. *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MONTESSORI, Maria. *Educação para um mundo novo*. Tradução de Viviana Parreira. Lisboa: Alma dos Livros, 2022.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramática do capacitismo: diálogo nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 27, nº 10, pp. 3949-3958, 2022.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O aprofundamento do capacitismo na pandemia: velhas facetas do capital. In: *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, vol. 6, nº 10, pp. 259-272, jan.-jun. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Folha informativa Transtorno do Espectro Autista*. 2020. Disponível em: OPAS / OMS Brasil. Transtornos do espectro autista (paho.org). Acesso em: 18 out. 2023.

PIVETTI, Michaela. *A fantasia, o design e a literatura para infância*. São Paulo, Limiar, 2019.

QUILES MORALES, Irene. *Literatura juvenil y autismo: una forma de inclusión de los alumnos con TEA*. Grado en Educación Primaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Jaén, España: Universidad de Jaén, 2020. Disponível em: <https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/15679/4/Quiles_Morales_Irene_TFG_EducacionPrimaria.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Pode me chamar de querida: uma leitura do romance de Lygia Bojunga. In: COSTA, Anna Maria F. M. da; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (Orgs.). *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: (con)fluências*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, pp. 81-112.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. *A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SARDA, Ana Maria. *Memórias de Ana Maria*. Rio de Janeiro: Metaficção Editorial, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. *Revista Reação*, ano XVII, nº 96, pp. 10-12, jan./fev. 2014. Atualizado em 1 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.sociedadeinclusiva.com.br/2020/05/01/capacitismo-incapacitismo-e-deficientismo-na-contramao-da-inclusao/>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. In: *Educar*, nº 30. Curitiba, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mCfyffJ7XwrnQ9ykFvwgMjz/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. In: *Perspectivas em Ciência da Informação*, nº 12, vol. 1, abr. 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pci/a/8BbT68VvqHvbP53K5sbbPQS/#>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Brenda Kevellyn da Silva. *Desenvolvimento Atípico e Inclusão: Concepções de Estudantes de Ciências Naturais*. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Ciências Naturais, UnB Planaltina, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18192/1/2017_BrendaKevellynSouza_tcc.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (Coord.). *Autismo: um mundo singular*. São Paulo: Literare Books International, 2022.

TAHAN, Malba. Apresentação. In: GALLAND, Antoine. *As mil e uma noites*. Tradução de Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

TARDIN, Stella Costa Pessoa Gomes. *A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro*. 2018. Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/UERJ. 2018. 158f.

TARTUCE, T. J. A. *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. In: Site Todos Pela Educação. *Notícias*. 04 mar. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

WALLON, Henri. *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. Lisboa: Estampa, 1975a.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975b.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Coimbra: Edições 70, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Duas décadas de amadurecimento: marcos da literatura infantil brasileira entre 1960 e 1980. In: *EntreLetras*, vol. 10, nº 2. *Literatura e ensino: caminhos recentes entre crítica, teoria, literatura e leitores*. 2019, pp. 06-16.

ANEXO A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca dos alunos com TEA”, conduzida por Mariana Vianna Abramo. Este estudo tem por objetivo aumentar o conhecimento das crianças sobre o Transtorno do Espectro Autista através da literatura infantil.

Ele/Ela foi selecionado(a) por estar dentro do critério de idade estabelecido pela pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo ser: desconforto pelo tema ou vazamento do material da pesquisa. Entretanto, para proteger dos riscos, será garantido um local reservado e sem interrupções durante a pesquisa e as crianças terão liberdade para não responder questões constrangedoras. Além disso, os materiais produzidos pelos alunos não serão identificados e os registros serão feitos apenas por escrito, não havendo registro de foto e vídeo. Ademais, as crianças que se sentirem desconfortáveis com o tema, podem optar por não prosseguir e serão acolhidas pela equipe multidisciplinar da escola.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá em uma contação de história do livro “Gustavo e a bolha dourada”, que aborda o tema do Transtorno do Espectro Autista. Após isso, haverá um debate sobre o tema e as crianças serão divididas em duplas, a fim de desenvolverem um final para a história. A realização da pesquisa será na biblioteca escolar, portanto, os alunos não precisarão se deslocar da escola.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você se sinta prejudicado, o

parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Mariana Vianna Abramo, mestranda, R. Barão de Itapagipe, 96 - Rio Comprido, mariabramo@gmail.com, (21) 98022-2044.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante menor:

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____