



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

LETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DA LITERATURA INCLUSIVA

ALFABETIZACIÓN LITERARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LITERATURA INCLUSIVA

LITERARY LITERACY FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE LITERATURE

<https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.21926>

Marcia de Oliveira Gomes
Instituto Benjamin Constant (IBC)
marciagomes@ibc.gov.br

Resumo: Incluir é um movimento que nasce da percepção sócio-histórico-cultural de exclusão e que requer estratégias para a atenuação ou supressão das diversas barreiras que restringem ou impedem a participação social. O movimento de inclusão, que se fortalece a partir do final do século XX, aplica-se às diversas esferas sociais, o que abrange a literatura, enquanto experiência humana. Nesse sentido, essa arte deve ser trabalhada no âmbito escolar desde a infância, garantindo-se tanto a acessibilidade quanto a representatividade da heterogeneidade de culturas, corpos, e subjetividades. O presente artigo se propõe a discutir o letramento literário sob uma abordagem inclusiva, ponderando sobre sua contribuição para a formação leitora e cidadã. Dessa forma, utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica, partindo da revisão sistemática dos termos *literatura inclusiva*, *literatura infantil inclusiva*, *literatura juvenil inclusiva* e *literatura acessível* nas principais bases de pesquisa acadêmica, sendo ampliada, de forma exploratória, para temáticas correlatas. O estudo debruçou-se sobre a compreensão do que caracteriza a literatura inclusiva, considerando a heterogeneidade na temática e/ou autoria, assim como o acesso e acessibilidade do livro, enquanto objeto cultural. Ademais, buscou-se, por meio da exemplificação de uma sequência didática acessível, baseada em literatura indígena, demonstrar a aplicabilidade dessa abordagem, reforçando o papel da escola na formação de leitores mais conscientes e respeitosos com a diversidade humana. Por conseguinte, o trabalho contribui ao evidenciar que a literatura inclusiva, na perspectiva do letramento literário, enriquece a experiência leitora ao ampliar o desenvolvimento discente sob a ótica da fruição estética da obra e da formação cidadã.

Palavras-chave: Literatura Inclusiva. Letramento Literário. Acessibilidade.

Resumen: Incluir es un movimiento que surge de la percepción socio-histórico-cultural de exclusión y que requiere estrategias para la atenuación o supresión de las diversas barreras que restringen o impiden la participación social. El movimiento de inclusión, que se fortalece a partir del final del siglo XX, se aplica a las diversas esferas sociales, lo que abarca la literatura, como experiencia humana. En este sentido, este arte debe trabajarse en el ámbito escolar desde la infancia, garantizándose tanto la accesibilidad como la representatividad de la heterogeneidad de culturas, cuerpos y subjetividades. El presente artículo se propone discutir la alfabetización literaria desde un enfoque inclusivo, considerando su contribución a la formación lectora y ciudadana. De esta manera, utiliza como metodología la investigación bibliográfica, partiendo de la revisión sistemática de los términos *literatura inclusiva*, *literatura infantil inclusiva*, *literatura*



juvenil inclusiva y literatura accesible en las principales bases de investigación académica, ampliándose, de manera exploratoria, a temáticas correlacionadas. El estudio se centró en la comprensión de lo que caracteriza a la literatura inclusiva, considerando la heterogeneidad en la temática y/o autoría, así como el acceso y la accesibilidad del libro como objeto cultural. Además, se buscó, mediante la ejemplificación de una secuencia didáctica accesible, basada en literatura indígena, demostrar la aplicabilidad de este enfoque, reforzando el papel de la escuela en la formación de lectores más conscientes y respetuosos con la diversidad humana. Por consiguiente, el trabajo contribuye al evidenciar que la literatura inclusiva, desde la perspectiva de la alfabetización literaria, enriquece la experiencia lectora al ampliar el desarrollo estudiantil bajo el enfoque del disfrute estético de la obra y de la formación ciudadana.

Palabras clave: Literatura Inclusiva. Alfabetización Literaria. Accesibilidad.

Abstract: Inclusion is a movement that arises from the socio-historical-cultural perception of exclusion and requires strategies to mitigate or eliminate the various barriers that restrict or prevent social participation. The inclusion movement, which gained strength from the end of the 20th century, applies to different social spheres, including literature as a human experience. In this sense, this art form should be addressed in schools from childhood, ensuring both accessibility and the representation of the diversity of cultures, bodies, and subjectivities. This article aims to discuss literary literacy from an inclusive approach, reflecting on its contribution to the development of reading and citizenship. Thus, it uses a bibliographic research methodology, starting from a systematic review of the terms *inclusive literature*, *inclusive children's literature*, *inclusive young adult literature* and *accessible literature* in the main academic research databases, and then expanded, in an exploratory manner, to related topics. The study focused on understanding what characterizes inclusive literature, considering heterogeneity in theme and/or authorship, as well as access to and accessibility of the book as a cultural object. Additionally, it aimed, through the example of an accessible teaching sequence based on Indigenous literature, to show the applicability of this approach, highlighting the school's role in shaping readers who are more aware and respectful of human diversity. Consequently, the work contributes by showing that inclusive literature, from the perspective of literary literacy, enriches the reading experience by expanding student development through both the aesthetic enjoyment of the work and the formation of civic awareness.

Keywords: Inclusive Literature. Literary Literacy. Accessibility.

Introdução

não quero
o que sim
o que sempre
o sabido
o cabível

eu quero
o outro

(Chacal)

A literatura é um território universal. Por ela transitam, há milênios, culturas, histórias, crenças, emoções, pensamentos e imaginação. Os sentidos assim produzidos nos atravessam e nos constituem ao longo da vida, afetando nossas experiências e modos de ser e de saber. Porém, se os espaços da literatura oral são de todos, com as narrativas passadas por gerações, os mitos de criação, o folclore, os causos, parlendas, cantigas, entre outras manifestações da tradição



popular, a modalidade escrita, durante muito tempo, esteve limitada a parâmetros homogeneizantes, a espelho de cada época e lugar. E é justamente porque a arte reflete a sociedade vigente (e também a transforma) que, com o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, a pluralidade humana foi abrindo passagem. Os espaços dos que sempre, paulatinamente, sendo conquistados pelos que nunca, tanto no âmbito da produção quanto da recepção.

Para Andruetto (2025, p. 94), o fascínio na escrita e na leitura literária consiste em “olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender um pouco mais a condição humana”. E compreender as diferenças é alicerce para a inclusão em todas as esferas sociais, daí a importância de se trabalhar na escola textos que possam contribuir para o conhecimento e respeito à diversidade de culturas, corpos e subjetividades.

Para tal, o letramento literário é o caminho pertinente, uma vez que, conforme Cosson (2024, p.120), envolve o “aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética”. Nesse sentido, cabe refletir sobre como a perspectiva da literatura inclusiva pode orientar práticas de letramento literário que propiciem esse aprendizado, alinhado ao conhecimento e respeito pela heterogeneidade dos sujeitos. Segundo Petit (2013):

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher tem o direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (Petit, 2013, p. 23-24)

Não obstante a relevância do tema, poucos estudos têm se debruçado sobre a literatura inclusiva, verificando-se a necessidade de se compreender melhor essa categoria e sua contribuição para a formação leitora e cidadã. Logo, o trabalho apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica, que teve como ponto de partida uma revisão sistemática de literatura, realizada a partir das principais bases de pesquisa acadêmica, a saber: o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Scielo Brasil e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por meio da busca com os descritores “literatura inclusiva”, “literatura infantil inclusiva”, “literatura juvenil inclusiva” e “literatura acessível”. Como esse procedimento resultou em um número reduzido de estudos, visto a maioria não estar alinhada diretamente ao escopo da pesquisa, a fundamentação teórica foi ampliada, de forma exploratória, contemplando as temáticas referentes ao letramento literário.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo discutir a literatura inclusiva, suas características e o papel como suporte para a experiência leitora no âmbito escolar enquanto aquisição de saberes e valorização dos encontros com múltiplas vozes e vivências.



O que é literatura inclusiva?

A literatura é feita de palavras, arcabouço das subjetividades humanas, e, ao longo do tempo, tem sido expressão da força criativa, que reflete tanto indivíduos, em suas emoções, razões, conflitos, vivências, quanto a dinâmica socio-cultural em que se inserem, seus discursos, contextos e ideologias, corroborando-os, combatendo-os, transformando-os e, ainda, reconstituindo-se enquanto sujeitos e sociedade. Trata-se de uma arte que nos afeta cotidianamente, pois somos todas e todos atravessados por histórias e poesia ao longo da vida. Para Candido (2004, p. 174), a literatura, direito inalienável, constitui-se de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Assim, ela se encontra para além do livro, nas instâncias em que circula a palavra artística que afeta desde os aca-lantos da infância, passando pela inventividade dos universos criados ou espe-lhados, influenciando nosso olhar e nossa voz, na forma como nos relacionamos com o mundo e com nós mesmos.

Mas não é só de vozes que essa arte se constitui, mas também de silên-cios. A historiografia da literatura brasileira com seus textos fundadores escri-tos por homens, por exemplo, evidencia o apagamento de mulheres escritoras, pioneiras, como Júlia Lopes de Almeida, Maria Firmina dos Reis, Nísia Floresta, entre tantas outras, que estamos redescobrimos aos poucos. Por muito tempo também a literatura indigenista (produzida sobre os indígenas e seus costumes) se sobrepôs à indígena, produzida pelos povos originários, perpetuando, muitas vezes, estereótipos; o mesmo ocorreu e continua ocorrendo, em maior ou menor escala, com outras representações de nossa diversidade. Segundo Sales (2022):

Pensar em diversidade é refletir sobre o conjunto de características que nos torna únicos. Refiro-me aqui, por exemplo, aos marcadores de raça, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, condição de deficiên-cia, idade, entre outros. A diversidade é relacional. Somos diversos em relação ao outro, na mesma medida em que o inverso é verdadeiro. A diversidade também é contextual. Dependendo do cenário e do grupo em que estamos inseridos, somos percebidos como diferentes em proporção maior ou menor. (Sales, 2022, n.p.)

Isso porque os marcadores sociais se sobrepõem em uma relação de inter-seccionalidade. Maria Firmina dos Reis, por exemplo, nascida no início do século XIX, era mulher, preta, filha de uma escravizada alforriada. São camadas que demonstram o seu lugar de fala e ajudam a explicar por que demorou-se tanto a trazê-la à luz dos estudos literários.

Pensando na escola como ambiente de formação leitora e, consequente-mente, estruturante de uma consciência sociopolítica e humanizadora, faz-se necessário trabalhar a literatura sob a ótica da inclusão, que, de acordo com Sales (2022, n.p.), equivale à “valorização de nossas singularidades e carac-terísticas e ao esforço deliberado para inserção econômica, política e social de pessoas que estejam ausentes dos espaços de oportunidade, prestígio e tomada



de decisão na sociedade”. Desse modo, para que a inclusão ocorra, é necessário que haja respeito às especificidades humanas e, ainda, que se oportunize o bem-estar social e o exercício da cidadania para todas e todos. Nesse sentido, a literatura inclusiva tem muito a agregar ao desenvolvimento de estudantes numa dimensão intelectual, estética e afetiva, de (re)conhecimento de si e do outro.

Desde o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, a diversidade tem encontrado, de diferentes formas, espaço na literatura, principalmente infantil e juvenil, como suporte ao diálogo e à reflexão no âmbito educacional, reunindo traços específicos que a definem, o que legitima o uso da expressão “literatura inclusiva” enquanto categoria.

Ao realizar uma revisão de literatura por meio da busca sistemática nos bancos de dados do Portal de Periódicos da CAPES, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, do Scielo Brasil e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), verificamos, porém, o quanto ainda são escassos os trabalhos nessa área, uma vez que a busca pelo termo exato, “literatura inclusiva”, resultou em apenas cinco publicações, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Literatura inclusiva

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ORIGEM	BASE CONSULTADA
O belo (in)visível da criança albina na literatura infantojuvenil	Solange de Sousa Araújo	2021	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais.	CAPES Periódicos
Oficina de literatura infantil inclusiva: relato de experiência	Valéria Campinas Braunstein; Jessica Freitas Moisés; Franklin Alexandre dos Santos	2023	Psicologia Escolar e Educacional	CAPES Periódicos/ Scielo
A necessidade de abordagem da cultura afro-brasileira na literatura infantil nas escolas brasileiras a fim de combater o preconceito religioso	Gleicy Blank	2023	Revista Contemporânea	CAPES Periódicos
Literatura infantil como ferramenta de fortalecimento da autoestima de crianças negras na primeira e segunda infâncias	Edilaine Souza Santos; Neiva Gallina Mazzuco	2023	Brazilian Journal of Development	CAPES Periódicos
Curso Arumã e formação de professores na Amazônia: contributos para a Educação Especial	Waldeilson Martins Braga	2024	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Catálogo de Teses & Dissertações CAPES/ BDTD

Fonte: Autora, 2026.



Dos cinco trabalhos encontrados, quatro se aplicavam à literatura infantil e juvenil, o que nos levou a pesquisar também os termos exatos “literatura juvenil inclusiva” que não obteve retorno em nenhuma das referidas plataformas, e “literatura infantil inclusiva”, que retornou apenas um resultado no BDTD, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Literatura infantil inclusiva

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ORIGEM	BASE CONSULTADA
Crianças no confessionário: Infância, homoafetividade e culpa na literatura infantil brasileira	Benedito Sousa	2020	Tese - Doutorado em Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará	BDTD

Fonte: Autora, 2026.

Trata-se de publicações bastante recentes, entre 2020 e 2024, todas abordando a literatura inclusiva sob a perspectiva da diversidade. Assim, a tese de Sousa (2020) apresenta a temática da homoafetividade, analisando 14 obras brasileiras voltadas para o público infantil. Nesse mesmo sentido, porém com foco no albinismo, Araújo (2021) discute os padrões sociais de beleza a partir da análise de três livros infantis que abordam o preconceito em relação a personagens albinos, destacando a importância de que os indivíduos com essa condição genética tenham mais visibilidade. Já Braunstein, Moisés e Santos (2023) relatam a experiência de implementação de uma oficina literária para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco o combate à discriminação e ao *bullying*, compreendendo a literatura como ferramenta para se desestigmatizar as diferenças.

Os trabalhos de Blank (2023) e de Santos e Mazzuco (2022) discutem a abordagem da diversidade étnico-racial na literatura infantil e sua influência no desenvolvimento das crianças, sua visão de mundo e autoestima, estimulando a reflexão para práticas antirracistas. Por fim, a dissertação de Braga (2024) avalia a formação em educação especial, ofertada a professores em um curso na Amazônia, e propõe, como produto educacional, um minicurso sobre literatura inclusiva e literatura surda.

Os seis estudos dialogam em maior ou menor grau com a educação, colocando a literatura inclusiva, de modo geral, como suporte para a educação básica ou formação de professores, o que demonstra sua importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para expandir as possibilidades de pesquisa, buscamos também pelo termo exato “literatura acessível” nos mesmos repositórios, considerando que, no tocante à diversidade de corpos, incluem-se pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o que requer, via de regra, recursos de acessibilidade para o acesso às obras. A pesquisa retornou 24 resultados. Após a análise dos textos, descartamos aqueles que não remetiam à



temática, empregando o termo em sentido genérico, pertencentes, majoritariamente, à área da Saúde. Desse modo, chegou-se a cinco resultados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3- Literatura acessível

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ORIGEM	BASE CONSULTADA
Práticas educacionais inclusivas: a experiência do projeto Literatura Acessível pelo Brasil	Aparecida Carina Alves de Souza; Mônica Alves de Matos Pereira; Allan Rocha Damasceno	2025	Journal of Media Critiques	CAPES Periódicos
Livros infantojuvenis Pra Cego Ver: a imagem materializada na audiodescrição	Líliam Cristina Marins; Fernanda Gritti	2020	FronteiraZ Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária	CAPES Periódicos
Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia	Joana Celia do Socorro Gomes de Andrade Martins	2016	Dissertação - Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará	Catálogo de Teses & Dissertações CAPES
Libreria - Literatura acessível: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital para os multiletramentos do estudante surdo	Larissa Christine Pinheiro Nunes	2023	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão	Catálogo de Teses & Dissertações CAPES/ BDTD
Práticas de mediação do texto literário: Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte	Rodrigo Aparecido Estevão	2023	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Catálogo de Teses & Dissertações CAPES/ BDTD

Fonte: Autora, 2026.

Nessa segunda categoria, os quatro primeiros artigos relatam experiências acerca da oferta de recursos para tornar os livros acessíveis, seja em uma perspectiva do desenho universal, caso do primeiro, de autoria de Souza, Pereira e Damasceno (2025), seja para públicos específicos. Assim, o segundo e o terceiro artigos abordam a acessibilidade para pessoas com deficiência visual, por meio da audiodescrição, no caso do texto produzido por Marins e Gritti (2020), e via livro falado, no estudo de Martins (2016). Já o quarto, de Nunes (2023), abrange o público surdo com o desenvolvimento do aplicativo Libreria, visando aos multiletramentos por meio das Tecnologias Assistivas Digitais. Por fim, o último, de Estevão (2023), compreende a mediação como estratégia de acessibilidade no uso da literatura em sala de aula.

O resultado da pesquisa nos principais portais de busca acadêmica demonstra que ainda há poucos trabalhos voltados para a literatura inclusiva e acessível, sendo, inclusive, esses vieses tratados separadamente. Ademais, mesmo com as pesquisas, em sua maioria, voltadas ao contexto escolar, nenhuma delas a vincula, explicitamente, ao processo de letramento literário, o que corrobora a



relevância deste artigo. De modo geral, percebemos que a abordagem dos estudos sobre teoria e práticas com literatura inclusiva, tanto no tocante à primeira busca (literatura inclusiva/ literatura infantil inclusiva/literatura juvenil inclusiva) quanto à segunda (literatura acessível), aponta para a diversidade humana e os recursos e estratégias de acessibilidade no contexto educacional,

Mas o que viria a ser literatura inclusiva? Para construirmos esse conceito, podemos, portanto, organizá-lo nesses dois eixos principais: diversidade e acessibilidade. Quando pensamos a diversidade humana, ponderamos sobre o visível e o invisível que nos atravessam e nos constituem em nossa relação com o outro e com nós mesmos, no ser e saber-se dos muitos aspectos que nos aproximam do coletivo e nos singularizam enquanto indivíduos. Assim, a diversidade diz respeito à variedade étnico-racial, sócio-histórico-cultural, linguística, regional, de gênero, de orientação sexual e de corpos, considerando as interseccionalidades inerentes à complexidade humana. Em se tratando de literatura inclusiva, a diversidade pode se corporificar em uma obra como tema, personagem e/ou na autoria da mesma, evidenciando vozes, por tantas vezes silenciadas. Para Sousa (2020)

a literatura inclusiva, que rompe com o tradicionalismo, com o cânone branco, heterossexual, masculino, cristão, é tão importante para tirar os indivíduos tidos como diferentes da marginalização e da invisibilidade ao qual foram relegados ao longo da história ocidental. (Sousa, 2020, p. 207)

Dependendo da condução do texto, porém, muitas vezes a representação pode gerar estereótipos, passíveis de perpetuar preconceitos. Como exemplo, podemos citar a cegueira, que já foi retratada na literatura como castigo (Édipo Rei, de Sófocles), como dom sobrenatural (o personagem mitológico Tirésias), motivo de riso (o protagonista de O cego e o moço, de Teófilo Braga), metáfora (a barbárie em “Ensaio sobre a cegueira”, de Saramago) ou mesmo piedade, tal qual o poema “O cego e a guitarra”, de Fernando Pessoa, que diz: “Cheguei à janela/ Porque ouvi cantar./ É um cego e a guitarra/ Que estão a chorar./ Ambos fazem pena,/ São uma coisa só/ Que anda pelo mundo/ A fazer ter dó”.

Tais representações, nascidas em outros contextos sócio-históricos, não se restringem a eles, e encontram eco no enraizamento de concepções e práticas cotidianas. Segundo Hall (2016),

[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as *representamos* - as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (Hall, 2016, p. 21)

E sentidos pejorativos são temerários, justamente por estigmatizarem as diferenças, devendo a literatura, por seu papel humanizador, empenhar-se em desconstruí-los, concebendo, para além da representação, caminhos para a representatividade, capazes de impregnar a arte com uma força política movente



das engrenagens sociais.

A obra “Valentes, Brilhantes e Perfeitos”, da escritora Carla Maria de Souza, é um exemplo dessa representatividade. Pessoa cega, professora aposentada do Instituto Benjamin Constant, referência na deficiência visual, a autora conta, no romance, a história de três famílias com conflitos, que atravessam o tempo, na cidade fictícia de São Rafael. Dentre as personagens, há dois jovens cegos, Dafne e Alexandre, cujas narrativas se entrelaçam. Destaca-se a cena em que Dafne, que vive com autonomia, ensina a Alexandre, superprotegido pela família, a se locomover pela cidade:

- Nem todos os motoristas são conhecidos e nem toda cidade é São Rafael.
- Você precisa estar atento ao caminho quando pegar um transporte sozinho.
- Já fizemos duas curvas. Logo vamos subir o viaduto. Sinta.
- O rapaz, atento, percebeu o aclive feito pelo ônibus.
- Agora virá um trecho de paralelepípedos, depois uma curva acentuada para a esquerda e nosso ponto.
- [...]
- Aqui é o açougue e... chegamos.
- Como você identificou esses lugares? - perguntou Alexandre confuso.
- Você nunca reparou que eles têm cheiros característicos? Vamos sair mais vezes, e você vai aprender a identificá-los também. Farmácias, supermercados, açougues, padarias, lojas de material de construção, todas têm seus aromas próprios, e essas dicas são fundamentais para aprender a andar lá. Então? Como foi a experiência de sair com uma pessoa cega? (Souza, 2022, p. 98-99)

É interessante observar como as personagens cegas têm diferentes representações, sendo retratadas em sua complexidade, com personalidades e comportamentos distintos. Para além disso, a dinâmica da cena expressa a forma de perceber o mundo por outros sentidos, sem superpoderes vindos de uma suposta compensação pela perda da visão, mas valendo-se de pistas sensoriais, como a distinção dos movimentos feitos pelo ônibus e os aromas dos estabelecimentos comerciais. Tal propriedade advém da vivência da autora, o que legitima a cena.

Para Dess (2022, p. 8), há representatividade quando se “adquire a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo minoritário”. Desse modo, a autoria de uma pessoa cega, no caso exemplificado, é a forma mais clara de representatividade, o que não impede que uma personagem seja bem construída e retratada no universo da poesia ou da ficção por escritores que não compartilhem dessa condição, porém há de se reconhecer e valorizar o lugar de fala.

O segundo eixo que compõe a literatura inclusiva é a acessibilidade, destinada a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, a Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, prevê, nos termos do inciso V do artigo 3º, dentre as opções para a acessibilidade comunicacional:

as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil,



os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (Brasil, 2015).

Em se tratando de livros acessíveis, há dois formatos possíveis: o especializado e o de desenho universal. O primeiro é desenvolvido ou adaptado para eliminar barreiras na comunicação do conteúdo, atendendo a necessidades específicas de pessoas com determinados tipos de deficiência. Já o segundo refere-se a um único material concebido para ser acessível a todas as pessoas, independentemente de suas características.

A escolha por um ou outro formato depende de inúmeros fatores: o objetivo da aquisição, o tipo de livro, a faixa etária do leitor ou leitora e, mesmo, sua preferência. Tomemos como exemplo o público-leitor com deficiência visual para o qual existem pelo menos seis formatos acessíveis: o livro em Braille, o livro com fonte ampliada, o livro tátil, o audiolivro ou livro falado¹ e o multiformato, sendo os cinco primeiros especializados e o último com desenho universal. A pessoa cega pode se beneficiar de todos, exceto do de fonte ampliada, destinado a quem tem baixa visão. Um livro multiformato, normalmente, reúne a impressão em Braille sobre a tinta, e acesso, por *QR Code*, para a audiodescrição das imagens, o audiolivro ou livro falado e um vídeo com tradução em Libras.

Alguns materiais multiacessíveis contêm, também, versões simplificadas do conteúdo e pictograma como alternativa tradutória para quem não é alfabetizado, no entanto, este último recurso ainda carece de estudos mais aprofundados que comprovem sua eficácia no contexto literário.

Embora o livro multiformato pareça a opção ideal por poder ser utilizado, em princípio, por qualquer pessoa, ele não se adéqua a todos os contextos. Basta pensarmos que o Braille ocupa muito mais espaço que a fonte padrão de um livro impresso em tinta, de modo que um exemplar no formato comum, 16 x 23 cm, contendo 80 páginas, quando transcrito para o Braille, gera uma obra em dois volumes com medida 22 x 30 cm. Assim, os livros infantis são, em geral, aqueles para os quais, de fato, há viabilidade de uma versão física contemplando todos os formatos, por possuírem, via de regra, um número menor de páginas. Entre as possibilidades digitais, estão o PDF acessível, aplicativos e sites contendo os recursos intangíveis.

Como o acesso aos livros é um direito universal, o Artigo 68 da Lei Brasileira de Inclusão (2015) estabelece que o poder público deve “adotar mecanismos de incentivo à produção, edição, difusão, distribuição e comercialização de livros em formatos acessíveis”. Além disso, determina que editoras que não disponibilizarem suas obras em formatos acessíveis fiquem impedidas de participar de

¹ Fonseca e Lima (2020, p. 14) diferenciam audiolivro de livro falado, considerando que: “Um aspecto do audiolivro é a leitura dramatizada, intencional para uma ambientação da obra, bem como para orientar sobre a interpretação que o ouvinte deve ter sobre ela. É um recurso que tem como uma de suas finalidades gerar entretenimento ao usuário. O Livro Falado tem uma proposta diferente por ser uma tecnologia assistiva. O objetivo principal do recurso é promover acessibilidade às pessoas com deficiência visual. Portanto, a leitura é feita o mais próximo do som das palavras, respeitando as intonações de voz e a pontuação, de forma bem articulada, clara e viva, conhecida como Leitura Branca”.



editais de compras de livros.

Essa, no entanto, não é uma garantia para que estudantes com deficiência tenham igual acesso aos livros nas livrarias ou bibliotecas escolares. Há poucas bibliotecas públicas especializadas no Brasil e as bibliotecas escolares raramente possuem livros acessíveis em seu acervo. Ademais, no contexto da sala de aula, nem sempre o livro solicitado chega a tempo de ser utilizado junto com o restante da classe. A esse respeito, Martins (2016) apresenta, em sua dissertação (quadro 3), o depoimento de um aluno:

Nas escolas, nas turmas regulares, os livros em Braille não chegam junto com os livros dos alunos videntes, aqueles que não têm deficiência visual, esse fato é possível confirmar na fala de Jarbas, um dos sujeitos da pesquisa, “a grande dificuldade é que os alunos tinham os livros e eu não tinha, então já foi uma das primeiras barreiras que eu enfrentei”. Para minimizar o problema, busquei formas de levar a literatura até esses alunos e aos meus colegas com deficiência visual. Então, emprestava livros literários para serem escaneados e depois lidos em leitores de tela - programas que capturam a informação na forma de texto e a transformam em resposta sonora. A situação é comum entre as pessoas com deficiência visual e pode ser referendada na seguinte fala “hoje, quando eu quero [ler] vou atrás, escaneio e torno a leitura acessível, porque não temos a literatura acessível pra gente”. (RONALDO)” (Martins, 2016, p. 15)

Fora do contexto da sala de aula, para aquisição pessoal, normalmente, é preciso fazer a solicitação com antecedência para que o exemplar seja produzido. O Portal do Livro Acessível, que atende a pessoas com deficiência visual, por exemplo, explica em sua página na Internet:

Esta plataforma on-line criada em linguagem acessível, recebe pedidos de leitores com deficiência visual e que estejam interessados em comprar obras literárias em formato acessível. Os pedidos recebidos são direcionados às editoras detentoras dos direitos de publicação, que deverão proceder com a produção e a venda dos títulos solicitados, de acordo com os critérios previstos pelo TAC. (Porta do Livro Acessível, n.p, s.d.)

No tocante a livros em Libras, existe tanto a comercialização quanto a disponibilização gratuita de acervos em videolibras. Nesse último caso, destacamos a *Bibliolibras*, criada pela Universidade Federal de Goiás com o apoio cultural do Estado de Goiás através do Fundo de Arte e Cultura de Goiás. Além disso, existem espaços virtuais que compartilham a literatura surda, como o *Librando*, o que corrobora sua representatividade autoral.

Ao discutirmos a literatura inclusiva sob os eixos diversidade e acessibilidade, cabe perguntar: ela precisa reunir, simultaneamente, esses dois aspectos? A diversidade enquanto temática e/ou autoria em obras de qualidade que, de fato, propiciem experiência estética permitem, no âmbito escolar, o desenvolvimento de um trabalho que promova conhecimento e respeito às diferenças; a acessibilidade se destina a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, podendo beneficiar, inclusive, pessoas sem deficiência, e não deve estar condicionada a um determinado grupo de obras.

Em outras palavras, uma obra literária pode se configurar inclusiva por sua temática e/ou autoria, mas ela passa a excluir leitoras e leitores quando não é acom-



panhada por acessibilidade comunicacional, por meio de recursos adequados a cada condição. E ela pode incluir apenas com acessibilidade sem que a temática e/ou autoria transitem, necessariamente, pelo campo da diversidade humana. Cabe, ainda, reforçar que antes de ser inclusiva, a obra precisa se constituir como literatura, ou seja, arte inventiva, criadora, que afeta e transforma, sem o utilitarismo didático ou mercadológico que, para além de ser, por vezes, destituído de literariedade, também acaba, dado seu caráter superficial, corroborando estereótipos.

Letramento Literário e Inclusão

A escola desempenha um papel fundamental na formação integral das pessoas, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, de modo que se tornem cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de exercer seus direitos e deveres de forma plena. Por conseguinte, ao promover a autoestima, o respeito mútuo e a valorização da diversidade, ela colabora para uma conscientização que pode proporcionar o bem-estar individual e da sociedade como um todo.

Os documentos norteadores do ensino reconhecem o quanto a literatura pode somar, significativamente, a essa formação. Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) evidencia a contribuição dessa arte no desenvolvimento de empatia e diálogo como instrumento, pois propicia

o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p. 139)

Também em termos curriculares, destacam-se a Lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade, nos currículos escolares de toda a rede de ensino, da história e cultura africana e afro-brasileira, e a Lei 11.645/08, que altera a primeira, acrescentando a história e cultura dos povos indígenas, atribuindo nova redação ao art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Trata-se de avanços no tocante à valorização da diversidade histórico-cultural dos grupos étnicos que constituem o povo brasileiro, o que se reflete na literatura infantil e juvenil, empregada como recurso pedagógico.

Desse modo, o letramento literário sob uma perspectiva inclusiva, constitui-se como uma abordagem essencial para a formação leitora, uma vez que tal processo abrange tanto a compreensão quanto o domínio da linguagem expressiva utilizada, permitindo que os leitores se apropriem dessa linguagem para construir sentidos, refletir criticamente e apreciar a obra literária, expandindo o seu repertório ético, artístico e cultural. De acordo com Andruetto (2025, p. 12): “É nas palavras que se trava o combate e é da palavra a abertura por onde se acessa uma língua privada nesse mar extenso da linguagem social, território de resistência perante o uniforme e o hegemônico”, logo, é por meio do apoderamento da palavra literária na leitura e na escrita que se pode compreender,



questionar e romper com estereótipos e preconceitos.

Cosson (2020, p. 195) ressalta que “o letramento literário não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela”. Assim, o planejamento dessas práticas deve articular, de maneira integrada, a seleção da obra, a definição de estratégias de mediação de leitura e a garantia de acesso e acessibilidade. Quanto à escolha do livro literário, essa deve ter como objetivo primordial a formação do leitor, permitindo-lhe vivenciar uma experiência estética de fruição e assenhoreamento da linguagem literária.

Desde seu surgimento, na Europa do século XVIII, a literatura infantil manteve-se sob um enfoque moralista, tendo como propósito principal a transmissão de lições e valores às crianças, especialmente por meio de fábulas e contos de fadas, uma premissa que perdurou por séculos. No Brasil, Lajolo e Zilberman (2017) observam que, na década de 1960, muitos escritores romperam com essa abordagem didático-pedagógica e passaram a investir em uma literatura voltada ao prazer da leitura. Nesse período, também houve um crescimento significativo nos esforços para fomentar a literatura infantil, com a criação de instituições e programas governamentais.

Hoje, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), promovido pelo Ministério da Educação, movimenta o mercado editorial com a aquisição de livros e materiais didáticos para estudantes da rede pública da Educação Infantil ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores e bibliotecas. Os últimos dados estatísticos do FNDE sobre o PNLD literário se referem à aquisição de obras para atendimento, em 2023, com reposição de acervo para os anos finais do Ensino Fundamental e aquisição para o Ensino Médio, resultando em um investimento de mais de 300 milhões de reais apenas para esses dois segmentos. Em 2024, o FNDE lançou o edital PNLD Literário Equidade, para

a aquisição acervos de obras literárias em temáticas importantes para estimular o diálogo dentro das escolas e bibliotecas públicas, constituindo-se como instrumento de construção de equidade na valorização do trabalho literário produzido por autores de diferentes populações e públicos. Este edital visa também a destacar a diversidade cultural brasileira, aguçando o debate nos espaços educacionais em torno da justiça social, do acesso a direitos e da redução de desigualdades sociais e principalmente educacionais. (Brasil, 2024, p. 4)

Trata-se do reconhecimento da necessidade de se selecionar, de forma criteriosa, obras de qualidade que contribuam para o diálogo com a diversidade humana no contexto educacional. Nesse sentido, não só esse catálogo a ser constituído, visto o edital ainda estar vigente, mas, de modo geral, os guias digitais do PNLD literário, lançados a cada edição, configuram-se como bons pontos de partida para que docentes alicercem suas escolhas, alinhadas a seu próprio conhecimento, experiência leitora e sensibilidade.

Tal base se mostra ainda mais relevante quando consideramos que à medida que temáticas inclusivas se tornam almeçadas, dado seu caráter sociopolítico e possível uso como ferramenta crítica e reflexiva, o mercado editorial se torna pleno de títulos utilitaristas que pouco ou nada trazem de literário. Acerca disso,



Costa (2007) adverte:

Não podemos esquecer, também, a presença maciça de livros falsamente literários, mais direcionados à aprendizagem de assuntos escolares (paradidáticos, didáticos, com textos fragmentados e escolhidos para exercícios linguísticos, os livros-jogo, os livros de imagens) do que estéticos e poéticos. São aqueles livros que tomam a forma de literatura, com personagens, diálogos, cenários, conflitos e outros elementos textuais, mas que não praticam a reflexão sobre a característica poética da linguagem, evitam sentidos plurais e não escondem lições explicativas dos fatos científicos (COSTA, 2007, p. 29).

A escolha do livro deve somar a qualidade literária, a faixa etária dos estudantes e os objetivos da leitura, que, além da formação do leitor literário, pode partir da necessidade de se discutirem temas essenciais, como as relações étnico-raciais, com a valorização das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas; a desconstrução de estereótipos associados a personagens idosos; o combate ao capacitismo nas relações com pessoas com deficiência ou, ainda, a reflexão sobre preconceito de gênero e desigualdade social, por exemplo.

A segunda etapa se refere à definição de estratégias de mediação de leitura, organizadas, de modo a considerar o objetivo estabelecido, em diálogo com o contexto da obra selecionada e o perfil da turma. De acordo com Petit (2013):

a leitura é algo que nos escapa. (...) O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças — e os adultos — a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. (...) Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. (Petit, 2013, p. 29)

Dessa forma, para que se possibilite a familiarização e exploração da obra no que diz respeito à temática, aos recursos linguístico-expressivos, responsáveis pelos efeitos de sentido, à interpretação, fruição e formação de pensamento crítico, o professor pode organizar uma sequência didática para o processo de letramento literário. Transversalmente à escolha da obra e à definição de estratégias de mediação de leitura, deve-se garantir acesso e acessibilidade tanto à obra quanto às atividades desenvolvidas para os estudantes com deficiência na educação especial e inclusiva. De acordo com Estevão (2023):

A mediação da leitura de forma acessível, inclusiva e sensível vai além da proposição de conhecimentos para um indivíduo sobre o que está posto nas páginas de um livro. É importante que as pessoas sejam estimuladas a desbravar seus próprios caminhos, permitindo a elas oportunidades de romper com as barreiras de acessibilidade encontradas nos espaços sociais nos quais estiverem inseridas. (Estevão, 2023, p. 56)

Logo, a mediação funciona como uma ponte para a compreensão e ressignificação da leitura, propiciando que os estudantes expandam sua visão de mundo. A título de exemplificação e compreendendo os elementos elencados por Cosson (2024) para a sequência básica de letramento literário — motivação, introdução, leitura e interpretação — propomos atividades baseadas no livro *Ay kakyti tama: Eu moro na cidade*, da autora indígena Márcia Wayna Kambeba,



que apresenta, poeticamente, as subjetividades da autora que, migrante da aldeia para a cidade, afirma sua identidade e cultura indígena ao longo da obra. Pela maturidade e repertório cultural requeridos para a leitura, sugerimos a sua aplicação a partir do 8º ano do Ensino Fundamental.

Etapa 1: Motivação

Para esse primeiro momento, com o objetivo de que os estudantes reflitam sobre sua própria identidade e como ela se constrói, solicita-se que os estudantes se sentem em círculo. Eles devem, no sentido horário, apresentar a pessoa ao lado, elencando características físicas e/ou psicológicas que a identifiquem. Finda a rodada, questionar a turma como é ser visto pelos olhos do outro; se concorda com tudo o que foi destacado; se se apresentaria de outra forma.

Etapa 2: Introdução

A introdução diz respeito à apresentação da autora e da obra. Pode-se questionar se a turma conhece a autora, se já leu algum livro sobre a cultura indígena, se algum deles foi escrito por indígenas, qual a importância de um indígena falar sobre sua própria cultura. Em seguida, cabe passar à apresentação da autora e da obra, podendo recorrer, enquanto fonte de pesquisa, às informações encontradas nos próprios paratextos do livro: apresentação prefácio e dados da autora e, ainda, a vídeos da autora ou de outros escritores indígenas, como Daniel Munduruku e Aílton Krenak. Por fim, durante a conversa, é importante mostrar o livro, enquanto objeto cultural, sua capa, ilustrações e audiodescrever as imagens, caso haja alunos com deficiência visual.

Etapa 3: Leitura

A leitura em sala de aula deve ser restrita a um ou dois poemas, uma vez que o objetivo é aproximar os alunos do texto, seu estilo e linguagem e estimulá-los a continuar a leitura em casa. Assim, para leitura e discussão em sala, sugerimos o poema Índio eu não sou, por incorporar o tom engajado do livro:

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu,
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir



Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê,
Sou kokama, sou Sataré,
Sou Guarani, sou Arawaté,
Sou tikuna, sou Suruí,
Sou Tupinambá, sou Pataxó,
Sou Terena, sou Tukano,
Resisto com raça e fé. (Kambeba, 2022, p. 27)

Inicia-se por uma primeira leitura silenciosa, para familiarização com o texto, e segue-se para a compartilhada para que ganhe vida na coletividade, podendo ser feita pelos alunos em jogral ou pelo próprio professor/mediador. Na sequência, passa-se para a análise e discussão do poema com questionamentos para promover a reflexão, a começar pelos mais subjetivos, como: O que vocês acharam do poema? O que mais chamou a atenção? E, após, conduzindo para aspectos nevrálgicos para a compreensão e interpretação do texto, relacionando com o contexto, como: Qual foi o erro que Colombo cometeu? Por que os indígenas receberam o nome de índio? Por que o eu lírico rejeita esse nome? Considerando que Colombo chegou à América em 1492, por que o eu lírico afirma “Chegou tarde, eu já estava aqui”? Quem seria esse eu, o que ele representa? Na última estrofe, ao afirmar sua identidade, o eu lírico evoca diferentes vozes e identidades dos povos originários, como você interpreta isso?

Outras perguntas podem ser feitas dada a riqueza do poema e, concluída essa etapa, cabe combinar com a turma um prazo para a leitura da obra e fazer o acompanhamento ao longo desse período. De acordo com Cosson (2024, p.62): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”, fazendo-se, assim, necessário verificar possíveis dúvidas ou dificuldades e auxiliar os estudantes.

Etapa 4: Interpretação

A interpretação na sequência básica de Cosson (2024, p. 65) diz respeito a um momento interior “o encontro do leitor com a obra” na compreensão por inferências que permitem sua significação, e um exterior, “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Nesse último aspecto, o retorno concreto da leitura deve ser combinado previamente com a turma, por sugestão do professor ou dos próprios alunos, sendo possíveis as mais variadas atividades. Deixamos como sugestão, a organização de uma roda de conversa para compartilhamento da leitura, a produção e apresentação de poemas que expressem a identidade dos alunos, a partir de seus contextos e culturas, podendo resultar em uma antologia para valorizar os escritos da classe.



Em todas essas etapas, é necessário garantir o acesso e a acessibilidade para que a literatura seja trabalhada, realmente, de forma inclusiva. Desse modo, podem ser ofertados livros e materiais que atendam cada especificidade, podendo ser, por exemplo, livros físicos no formato comum, no Sistema Braille ou formato ampliado; digitais, como videolibras, EPUB ou PDF acessível a leitor de tela, audiolivro ou livro falado, ou, ainda, exemplares em multiformato, mesclando o impresso com o digital, via *QR Code*. Cabe ressaltar que, no tocante à deficiência visual ou surdocegueira, é relevante audiodescrever as imagens presentes no livro. Ademais, a mediação realizada pelo docente também se configura como um recurso pedagógico de acessibilidade, ao desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem, sem, no entanto, subestimar o estudante com deficiência, pois é com o devido suporte para eliminar ou reduzir os obstáculos, a depender do caso, e respeito ao potencial discente, que se promove a equidade.

Considerações finais

Ao defender a literatura como direito de todos, Candido (2004) o faz enquanto bem cultural a ser acessado e fruído pela população em geral, o que, em se tratando de leitores com deficiência, implica, além do acesso ao livro, a oferta de recursos de acessibilidade. Essa é uma literatura que inclui. A literatura também inclui quando espelha a diversidade humana, sem preconceitos e estereótipos, permitindo que as singularidades e coletividades se expressem e se percebam, e a partir da reflexão sobre os mundos que se formam, construam sentidos sobre si e sobre o outro. Esse movimento da literatura que inclui precisa ser iniciado desde cedo, por meio da formação leitora, sendo, para além da família, responsabilidade da escola, que deve, legalmente, atuar no desenvolvimento humano e no preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Quando a literatura inclusiva é trabalhada da Educação Infantil ao Ensino Médio, a experiência leitora se torna mais rica à medida que propicia uma maior desenvolvimento socioemocional e amplia o repertório ético, artístico e cultural do estudante. Assim, a perspectiva da literatura inclusiva pode orientar práticas de letramento literário que promovam, de forma acessível, a apropriação da linguagem literária, seus recursos e estilo, e também a construção de uma visão crítica acerca das temáticas tratadas, desenvolvimento de autoestima, autocohecimento, empatia e respeito.

A revisão sistemática que embasou a fundamentação teórica demonstrou a escassez de trabalhos voltados para a literatura inclusiva e acessível. Assim, partindo do delineamento de sua conceituação e papel social na formação leitora e cidadã, entrelaçada com proposições didáticas acessíveis, buscou-se evidenciar que, quando articulada a essas práticas, essa literatura se faz importante ferramenta para a afirmação e legitimação da pluralidade de vozes e vivências.

Nesse sentido, a título de exemplificação, propusemos uma sequência básica, alicerçada em um livro de literatura indígena, a ser aplicada a partir do 8º



ano do Ensino Fundamental, destacando como parâmetros para o letramento literário, na perspectiva inclusiva, a seleção de uma ou mais obras, sem caráter utilitário, que dialoguem com a pluralidade de identidades e culturas. Assim, prioriza-se a qualidade literária e a elaboração de estratégias de mediação da leitura literária que motivem os estudantes e propiciem tanto uma leitura analítica, reflexiva e de fruição quanto o compartilhamento da interpretação do texto como manifestação criadora e criativa dos discentes. Ressalta-se que, havendo estudantes com deficiência, cabe providenciar o acesso e a acessibilidade ao livro e às atividades em todas as suas etapas.

Logo, esperamos que este artigo tenha contribuído para fomentar a discussão sobre a literatura inclusiva no contexto escolar, cumprindo com o objetivo de analisar como a literatura inclusiva pode orientar práticas de letramento literário que ampliem a consciência social e cultural dos estudantes em relação a si e ao outro. As reflexões apontam para a conclusão de que, quando articulada a estratégias pedagógicas acessíveis, a literatura inclusiva é capaz de favorecer a promoção do conhecimento, do respeito e da valorização da diversidade humana. Desse modo, reafirma-se a importância de que o trabalho em sala de aula se fundamente em teorias e práticas que evidenciem a experiência transformadora, de desenvolvimento pessoal, mas também estética dessa arte, de forma que a escola exerça, de forma efetiva, seu papel na formação de leitores e de cidadãos mais críticos.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2025.

ARAÚJO, Solange de Sousa. O belo (in)visível da criança albina na literatura infantojuvenil. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 2, n. 27, p. 125-137, jul./dez. 2021.

BIBLIOLIBRAS. **Biblioteca Brasileira de Português e Libras**. 2016. Disponível em: <https://www.bibliolibras.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BLANK, Gleicy. A necessidade de abordagem da cultura afro-brasileira na literatura infantil nas escolas brasileiras a fim de combater o preconceito religioso. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 7, p. 7683-7704, 2023.

BRAGA, Waldeilson Martins. **Curso Arumã e formação de professores na Amazônia: contributos para a Educação Especial**. 2024, 120p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.



BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 3/2024 - PNLD Literário Equidade e Anexo 01 - Referencial Pedagógico**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas; MOISÉS, Jessica Freitas; SANTOS, Franklin Alexandre dos. Oficina de literatura infantil inclusiva: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1-4, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura.. In: **Vários Escritos**. 4ª ed. Duas Cidades/ Ouro Azul: São Paulo/ Rio de Janeiro, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Marta Moraes da. Metodologia do ensino de Literatura Infantil. Curitiba: IPPEX, 2007.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022.

ESTEVÃO, Rodrigo Aparecido. **Práticas de mediação do texto literário: Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte**. 2023. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.



KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama: eu moro na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Jandaíra, 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LIBRANDO. **LIBRANDO - Compartilhando Literatura Surda**. Disponível em: <https://librando.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MARINS, Líliam Cistina; GRITTI, Fernanda. Livros infantojuvenis Pra Cego Ver: a imagem materializada na audiodescrição. **Revista FronteiraZ**, nº 24, p. 104-118, 2020.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

NUNES, Larissa Christine Pinheiro. **Libreria - Literatura acessível: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital para os multiletramentos do estudante surdo**. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTAL DO LIVRO ACESSÍVEL. **O portal do livro acessível**. Disponível em: <https://www.livroacessivel.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SALES, Ricardo. Diversidade nas organizações: conceitos e histórico. In: AMATO, Luciano (Coord.). **Diversidade, Inclusão em suas dimensões** [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Literare Books international, 2022.

SANTOS, Edilaine Souza; MAZUCCO, Neiva Gallina. Literatura infantil como ferramenta de fortalecimento da autoestima de crianças negras na primeira e segunda infâncias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.9, p. 61432-61463, set., 2022.

SOUSA, Benedito. **Crianças no confessionário: Infância, homoafetividade e culpa na literatura infantil brasileira**. 2020. 239f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Carla Maria de. **Valentes, brilhantes e perfeitos**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2022.

SOUZA, Aparecida Carina Alves de; PEREIRA, Mônica Alves de Matos; DAMASCENO. Allan Rocha. Práticas educacionais inclusivas: a experiência do projeto Literatura Acessível pelo Brasil. **Journal of Media Critiques**. Vol. 11, n. 27, p. 01-22, 2025.

Recebido em: 20/02/2026

Aceito em: 25/08/2026