OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

LITERATURA E LEITURA NA ESCOLA: HISTÓRIAS NÃO CONTADAS

LITERATURA Y LECTURA EN LA ESCUELA: HISTORIAS JAMÁS CONTADAS

LITERATURE AND READING AT SCHOOL: UNTOLD STORIES

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.22099

Fabíola Ribeiro Farias
Sem vínculo institucional
fabiolarfarias@gmail.com

Cleide Fernandes
Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais
cleide.fernandes@secult.mg.gov.br

Resumo: O artigo discute a relevância da representação de crianças com deficiência e atípicas na literatura infantil, tendo no horizonte a promoção da visibilidade destes sujeitos, com a desconstrução de barreiras atitudinais que sustentam o preconceito, a discriminação e o capacitismo na educação escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, apresenta especificidades da literatura infantil (Colomer, 2017), reflete sobre inclusão no contexto escolar (Gardou, 2018; Mauch, 2022; Oliveira, 2023) e argumenta sobre a contribuição da educação literária na ação anticapacitista, considerando a função educativa da literatura (Candido, 2002). Conclui que a leitura literária com as crianças na escola, preservados os aspectos de trabalho com a linguagem e de educação estética, em detrimento de perspectivas que instrumentalizam a literatura para a transmissão de valores e o ensino de conteúdos disciplinares, pode se realizar de maneira potente na educação anticapacitista.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Leitura. Literatura.

Resumen: El artículo discute la relevancia de la representación de niños con discapacidad y atípicos en la literatura infantil, teniendo como horizonte la promoción de la visibilidad de estos sujetos, con la deconstrucción de barreras actitudinales que sustentan el prejuicio, la discriminación y el capacitismo en la educación escolar, especialmente en la Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria. Para ello, presenta especificidades de la literatura infantil (Colomer, 2017), reflexiona sobre la inclusión en el contexto escolar (Gardou, 2018; Mauch, 2022; Oliveira, 2023) y argumenta sobre la contribución de la educación literaria en la acción anticapacitista, considerando la función educativa de la literatura (Candido, 2002). Concluye que la lectura literaria con los niños en la escuela, preservando los aspectos del trabajo con el lenguaje y de la educación estética, en detrimento de perspectivas que instrumentalizan la literatura para la transmisión de valores y la enseñanza de contenidos disciplinares, puede realizarse de manera potente en la educación anticapacitista.
Palabras clave: Educación inclusiva. Lectura. Literatura.

Abstract: The article discusses the relevance of representing children with disabilities and atypical children in children's literature, with the aim of promoting the visibility of these subjects through the deconstruction of attitudinal barriers that sustain prejudice, discrimination, and ableism in school education, particularly in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. To this end, it presents specific features of children's literature (Colomer, 2017), reflects on inclusion in the school context (Gardou, 2018; Mauch, 2022; Oliveira, 2023), and argues for the contribution of literary education to anti-ableist action, considering the educational function of literature (Candido, 2002). It concludes that literary reading with children in school, while preserving aspects related to language work and aesthetic education, rather than adopting perspectives that instrumentalize literature for the transmission of values and the teaching of disciplinary content, can be effectively realized within anti-ableist education.
Keywords: Inclusive education. Reading. Literatura.

Introdução

Roger não suporta barulho e gosta de ficar sozinho ou com poucos amigos, imerso no silêncio. Mesmo em ocasiões especiais, como na festa surpresa que seus colegas de escola prepararam para comemorar seu aniversário, ele ficou irritado e não conseguiu participar. A história de Roger é contada por Lulu Lima e Natália Gregorini no livro "Menino baleia", que com texto e ilustrações cria uma narrativa poética e sensível sobre um menino que se sente melhor em ambientes de calmaria, gosta muito de um único brinquedo (com o qual se diverte sozinho por horas), prefere estar com uma pessoa de cada vez, não aprecia contatos físicos e leva sempre uma baleia consigo. Essa baleia produz para e com Roger o silêncio e o isolamento do fundo do mar, criando a sensação de tranquilidade e de proteção de que ele precisa. Seus colegas não entendem muito o menino, mas aos poucos, dispondo-se à convivência com a diferença, percebem que Roger se coloca no mundo com suas singularidades e que elas não o impedem de estar na escola, de fazer amigos, de criar, de aprender e de partilhar suas experiências com outras pessoas. As mesmas águas que acolhem e se tornam abrigo para Roger, o menino baleia, afogam os pensamentos de seus pais, que se preocupam com o filho. Juntos, família, colegas e professora se aproximam do menino e compreendem que há muitos jeitos de existir e que todos exigem construções individuais e coletivas que indaguem, cotidianamente, nossas concepções de sociedade.

As características de Roger, personagem de "Menino baleia", sugerem que ele é uma criança autista, o que se confirma no breve posfácio, assinado por uma das autoras:

> Quando nadava por 2020, me surpreendi ao encontrar, nas correntes da vida, a delicadeza do autismo. Descobrir esse mundo, a partir de um olhar de amor, evocou o desejo de despertar em cada pessoa este encanto pelo que é diferente, incapturável. Autismo não é fraqueza, mas riqueza da vida – ela que não gosta de fórmulas repetidas, que nos convida sempre a algum mistério. Quanta abertura nós temos para acolher e apreciar o novo? Lembremo-nos do oceano: de tão maior, só nos resta mergulhar. (Lima, 2021, p. 70)

O livro de Lulu Lima e Natália Gregorini narra a experiência de uma criança atípica, com ênfase em seu cotidiano na escola e em casa. Seus leitores se aproximam de Roger, uma criança autista, observando características que dizem respeito a muitas pessoas nesta condição. A leitura da história desta personagem, que se parece com muitas outras crianças, autistas ou não, e guarda suas singularidades, referentes ou não ao espectro autista, convida leitores de todas as idades ao conhecimento do outro e ao encontro com a diferença.

A literatura conta histórias sobre quem somos, como vivemos e de que maneira nos relacionamos. Na literatura infantil, narradores, personagens, acontecimentos, espaços e tempos, criados com palavras, imagens, design e materialidade nas páginas dos livros, estruturam e difundem concepções de infância, que se dirigem prioritariamente, mas não exclusivamente, às crianças. As obras literárias para este público, em distintos gêneros textuais, iluminam algumas experiências de ser criança e silenciam outras, contribuindo para a promoção ou o apagamento de sujeitos, individual e coletivamente. Entre as histórias pouco contadas estão as de pessoas com deficiência e atípicas, como a de Roger, o menino baleia.

Essa ausência tem implicações subliminares na formação do imaginário das crianças sobre a infância, pois apaga estes sujeitos e suas experiências das narrativas literárias, sugerindo que eles não são importantes ou desejáveis, já que suas histórias não estão contadas. E as histórias não contadas impedem que as crianças, neste caso as com deficiência e as atípicas, se vejam representadas nos livros de literatura, ao mesmo tempo que suprimem das crianças sem deficiência aparente e típicas a possibilidade de saber sobre e de imaginar o outro, pretensamente diferente.

Antonio Candido afirma a relevância da literatura e das artes na formação humana, destacando o laço entre imaginação literária e realidade concreta e tratando da “função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade”, com reverberações claras na potência da leitura:

> Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (Candido, 2002, p. 82)

Assim, é plausível considerar que a leitura de obras literárias que apresentem personagens com deficiência e atípicos, suas experiências e subjetividades pode contribuir para a afirmação destes sujeitos e grupos e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que produzem, cotidianamente, discriminação e violência. Não se trata, obviamente, de um uso esquemático e pedagogizante da literatura na escola, mas sim de uma ampliação de histórias a serem lidas, vistas e ouvidas.

Tendo isso em vista, de maneira a contribuir para a reflexão sobre as leituras literárias na escola como práticas anticapacitistas, este artigo tem como propósito discutir a relevância da representação de crianças com deficiência e atípicas na literatura infantil, tendo no horizonte a promoção da visibilidade destes sujeitos, com a desconstrução de barreiras que sustentam o preconceito, a discriminação e o capacitismo na educação escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percurso metodológico

A reflexão proposta neste artigo tem caráter qualitativo, com base bibliográfica. Parte da exposição das especificidades da literatura infantil, destacando três funções atribuídas por Teresa Colomer (2017) a esta produção, com reverberações concretas em sua leitura: a partilha de imaginários coletivos, o desenvolvimento da linguagem e a socialização das crianças por meio de representações do mundo.

Para discutir especificamente aspectos de inclusão, toma o conceito de barreiras estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), dedicando-se à exploração das barreiras atitudinais, com ênfase na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência e neurodivergências ou atípicas a bens que extrapolam os cuidados com a saúde e a sobrevivência (Gardou, 2018; Mauch, 2022; Oliveira, 2023).

Por fim, apresenta e analisa o conceito de educação literária à luz do que postula Antonio Candido (2002) sobre as funções educativas da literatura, reivindicando a inclusão de obras que tenham como personagens pessoas com deficiência ou atípicas nas atividades de leitura das crianças, contribuindo para a desconstrução de barreiras atitudinais na escola, mas ressalvando o caráter inegociável da literatura como arte, em detrimento de compromissos pedagógicos que ela possa assumir como prioridade.

Literatura infantil e leitura: exercícios de definição

A literatura infantil é de complexa definição e sua discussão conceitual exige a mobilização de distintos aspectos a ela referentes, sendo o primeiro deles, indiscutivelmente, o adjetivo “infantil”, que diz respeito não a temas, formas ou elementos narrativos, mas ao seu leitor ideal e, indiretamente, a seus espaços de circulação.

A observação da produção editorial contemporânea, a brasileira e a estrangeira traduzida, revela distintos elementos que, articulados entre si, compõem a literatura infantil. Isoladamente, temas, linguagem, ilustrações, design gráfico, formatos e materialidade não são suficientes para caracterizar a literatura infantil, já que não respondem a concepções de infância, de literatura e de leitura que se estabeleceram no senso comum.

Atualmente, não há temas proibidos para as crianças e questões até bem pouco tempo estranhas às leituras deste público, como a morte, a depressão, as orientações sexuais, as identidades de gênero, os regimes autoritários e as desigualdades sociais, entre muitos outros que ao sabor do momento político se expõem ou se retraem, se fazem presentes na criação literária e na produção editorial em circulação. O mesmo pode ser dito em relação à linguagem, que se realiza nos livros para as crianças de maneira diversa, mais linear e objetiva em alguns casos, inventiva e experimental em outros. As ilustrações, o design, os formatos e a materialidade, que se consolidaram na produção brasileira das últimas duas décadas como elementos narrativos, também não dizem, exclusivamente, dos livros para a infância.

Tendo isso em vista, não é possível definir a produção editorial contemporânea de literatura para crianças com aspectos isolados, em razão dos múltiplos elementos linguísticos, visuais e materiais que se articulam, muitas vezes de modo indissociável, para contar histórias. É a combinação de todos esses elementos, concertada em projetos editoriais e aliada aos leitores ideais e aos espaços de circulação dessa produção, que compõe a literatura infantil como categoria.

O adjetivo “infantil”, que *a priori* classifica tais obras, aponta para a escola, incluindo a sala de aula e a biblioteca escolar, como principal espaço de circulação e leitura dessa produção, mesmo que livros deste segmento estejam também em livrarias, bibliotecas públicas e comunitárias, centros culturais e ambientes domésticos. É principalmente na escola, no entanto, que a produção editorial literária para crianças é acessada por este público, alcançando, ainda, famílias e professoras/es, bibliotecárias/os, profissionais que atuam na educação escolar.

Por isso, é plausível afirmar que a literatura infantil, no contexto escolar, não toca apenas às crianças, uma vez que faz parte das leituras das educadoras, seja para o planejamento de aulas, seja por genuíno interesse nas obras em questão.

De maneiras distintas em relação a crianças e a adultos, a leitura de literatura infantil pode ser compreendida, resumidamente, em três principais funções, de acordo com Teresa Colomer:

> Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade. 2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário. 3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (Colomer, 2017, p. 20)

As funções apresentadas por Colomer (2017) se atravessam e se desdobram, criando um arco amplo, orgânico e complexo na leitura de literatura infantil. No que a autora nomeia como acesso ao imaginário coletivo, as crianças (e os adultos que leem com e para elas) constroem experiências na leitura de histórias, personagens, espaços e tempos que ampliam seu repertório simbólico, convidando-as compreender, a organizar e a indagar o mundo para além de suas próprias referências.

Da mesma maneira, como destaca a autora, a leitura de literatura infantil afeta o desenvolvimento do domínio da linguagem através das formas literárias, contribuindo para que as crianças entendam que “existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu exterior e para falar sobre a própria linguagem” (Colomer, 2017, p. 27). Na leitura literária, ouvida ou lida, as crianças compreendem que a mesma língua que comunica e orienta o cotidiano, dilata o tempo, produz espaços, subverte ordens naturais, cria melodias e ritmos, promove associações aparentemente estranhas, produz e ressignifica sentidos, estimula a especulação e até mesmo narra silêncios, revelando-se “muito exigente do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, posto que atinge aspectos como a memória, a antecipação, a formulação de alternativas ou a concentração da realidade por meio da linguagem” (Colomer, 2017, p. 28).

Por fim, a leitura de literatura infantil favorece a socialização das crianças, pois partilha narrativas que mostram como as pessoas vivem, como lidam com seus sentimentos e anseios, de que relações participam e, entre muitos outros aspectos, como agem individual e coletivamente. As diversas autorias, que imprimem em suas narrativas distintos pertencimentos culturais, políticos, étnico-raciais, geográficos, socioeconômicos e de gênero, além de experimentações artísticas e estéticas, produzem obras que contemplam distintas experiências humanas e suas histórias, reais e imaginárias. Essa diversidade apresenta aos leitores visões de mundo que se alteram ao longo do tempo, revelando como aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais ancoram e difundem concepções de infância, de literatura e de leitura.

Em momentos distintos da história brasileira, os livros de literatura oferecidos às crianças na escola assumiram diferentes compromissos, articulando as funções destacadas por Teresa Colomer. Mais didáticos e imbuídos da transmissão de valores morais, religiosos e pátrios no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com a ressalva à obra de Monteiro Lobato e de algumas poucas exceções nas décadas de 1940 a 1960. Experimentais, literariamente mais inventivos e políticos de meados de 1960 a 1980, no período conhecido como o *boom* da literatura infantil e juvenil brasileira. Mais diversos a partir da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena, respectivamente.

Com ênfases distintas em diferentes períodos, como pode ser observado em sua história, a literatura infantil brasileira se mostra relevante na partilha de imaginários, no desenvolvimento da linguagem e na socialização das crianças, revelando concepções de infância, de literatura e de leitura que se atravessam mutuamente e se alteram ao longo do tempo. Como resultado de lutas e construções políticas, especialmente de educadores e movimentos sociais, que alcançaram a positivação de suas demandas, a literatura infantil brasileira é hoje mais diversa e representativa da sociedade brasileira, abarcando tensionamentos e experiências até bem pouco tempo ausentes das narrativas para os pequenos.

Essa diversidade diz às crianças, e também aos adultos que leem literatura infantil, que o mundo é amplo, complexo, contraditório e, principalmente, feito de muitas vozes, vivências, pertencimentos, anseios e desejos que se atravessam mutuamente, produzindo subjetividades que se entrelaçam e se afetam, que colocam em marcha a indagação da vida, das relações e das coisas como elas são e como poderiam ser.

Por este motivo, a leitura literária na escola se mostra como potente instrumento de formação, convidando as crianças ao encontro com o outro e a um possível retorno adensado, pois tocado por experiências alheias, a si mesmas. Neste outro cabem muitos, seja numa recriação do real ou em uma fantasia sustentada em questões humanas, ainda que aparentemente da ordem da imaginação. Cabe Roger, seu gosto pelo silêncio e o desejo da companhia de sua baleia no aconchego do fundo do mar.

Perceber e derrubar barreiras atitudinais: o que pode a escola?

Não existem vidas minúsculas e ninguém tem exclusividade sobre o patrimônio humano e social. Ruas, avenidas, parques, praças e praias, assim como meios de transporte e prédios que abrigam instituições públicas e privadas, como escolas, bibliotecas, teatros, museus, centros comerciais, consultórios médicos, escritórios, dentre muitos outros, devem estar disponíveis e acessíveis para todas as pessoas, assim como os meios de informação e comunicação e seus produtos, como aplicativos, jornais, revistas, programas de televisão e rádio, páginas eletrônicas e muitos outros. Da mesma maneira, as artes – literatura, cinema, teatro, música, pintura, escultura, fotografia, entre outras –, as ciências e seus eventos devem estar disponíveis para todas as pessoas.

Isso parece óbvio, mas não é. A ausência de recursos de acessibilidade para que pessoas com deficiência e neurodivergências participem da vida pública e comum em pequenas, médias e grandes cidades revela a invisibilidade destes sujeitos ou, na pior das hipóteses, o descaso com que eles são tratados. Aos olhares atentos, muitas situações escancaram as interdições que, cotidianamente, afetam as pessoas com deficiência e neurodivergências.

O Brasil tem legislação avançada para a garantia e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, mas com implementação bastante acanhada de suas diretrizes. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015).

Ainda é comum que a impossibilidade de deslocamento nos espaços coletivos e a participação de pessoas com deficiência e atípicas em atividades culturais, educacionais, esportivas, religiosas e laborais, dentre outras, seja atribuída às suas características. No entanto, é necessário que a sociedade desloque seu

olhar para compreender o que as pesquisas e os movimentos sociais que atuam neste campo vêm apontando: o que impede as pessoas com deficiência e atípicas de viverem plenamente sua cidadania não são as suas especificidades, mas distintas barreiras, externas a elas, como ressalta Jáima Pinheiro de Oliveira:

> Por isso, atualmente, o conceito de deficiência presente na LBI tem sido cada vez mais compreendido em função de barreiras impostas pelos ambientes às pessoas que possuem limitações físicas, sensoriais e cognitivo-intelectuais. Essa concepção indica, de maneira enfática, que a partir do momento que o ambiente favorece a eliminação dessas barreiras, promovendo a acessibilidade em nível de comunicação, de mobilidade, dentre outras, a existência dessa deficiência não impede que o sujeito realize as atividades de rotina, possibilitando participar ativamente da sociedade em que vive. (Oliveira, 2023, p. 27)

Em seu Art. 3º, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresenta o conceito de barreiras, desdobrando-o em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Assim, as barreiras são compreendidas como

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015)

Em suas especificidades, cada uma das barreiras destacadas pela Lei representa a fragilização da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, as barreiras atitudinais, compreendidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015), produzem e sustentam as demais, pois estão no cerne da invisibilização e da desconsideração destes sujeitos e grupos.

Das barreiras atitudinais faz parte o entendimento subliminar de que às pessoas com deficiência bastam os cuidados com alimentação, higiene, segurança e um aparente bem-estar físico. Isto é, às pessoas com deficiência a sobrevivência, e não uma vida plena, é suficiente, conforme problematiza Charles Gardou:

> O *handicap* põe em relevo esse caráter sempre problemático do acesso à existência, submetida a muitos impedimentos. Precária, descontínua, ela pode escapar a um ser humano bem antes que sua própria vida se dissipe. Ela pode preceder sua morte biológica. [...] Respostas atentas às necessidades biológicas de autopreservação não garantem por si só a possibilidade de existir; o cuidado, na sua dimensão terapêutica e curativa (*cure*), não é suficiente. Elas exigem o care e a solicitude que o acompanha. (Gardou, 2018, p. 54, grifos do autor)

A existência humana não se restringe ao atendimento de demandas básicas para sua sobrevivência, mas parte delas para a construção perene de condições para que as pessoas, todas elas, possam conviver, se relacionar e acessar o que, ao longo do tempo, a humanidade produziu nas artes, nas ciências, nas religiões

e na vida coletiva. Tanto quanto as pessoas típicas e sem deficiência aparente, as pessoas atípicas e com deficiência têm o direito de participar, seja acessando, seja criando e produzindo, o patrimônio cultural, científico e social comum.

Em todas as suas esferas, públicas e privadas, a sociedade deve se comprometer e agir para expor e derrubar as barreiras que impedem a garantia e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. No âmbito da educação escolar, as barreiras atitudinais são as que estão ao alcance cotidiano da ação das crianças, de suas famílias e das educadoras.

A percepção e a desconstrução de barreiras atitudinais na escola começam já na compreensão da atuação de educadores com as crianças com deficiência e neurodivergências, exigindo destes profissionais o que lhes cabe na relação com estes sujeitos. Às/aos professoras/es, bibliotecárias/os, pedagogas/os e demais trabalhadoras/es da escola cabem as funções de sua profissão, e não o conhecimento médico referente às condições dos estudantes com deficiência ou neurodivergências:

> O professor não é fisioterapeuta, terapeuta educacional. Todos esses saberes são muito importantes, mas na escola nós somos professores e na biblioteca nós somos bibliotecários. E quando somos mediadores de leitura, não precisamos ser especialistas em deficiência visual. O que eu preciso é conhecer as especificidades, as singularidades e, mais que tudo, os recursos e as estratégias para que eu faça uma mediação para grupos diferentes. Se eu sou uma mediadora de leitura, muito mais que saber sobre a deficiência visual, suas causas e sintomas, eu preciso conhecer sobre mediação de leitura diversificada, para acolher todas as pessoas. Preciso criar mediações e modos de ser hospitaleira, formas de tirar a hostilidade que está posta, muitas vezes, nessa relação. (Mauch, 2022, p. 104)

Embora a deficiência e a neurodivergência sejam constituintes do sujeito, elas não são a totalidade de sua existência. É importante que professoras/es, bibliotecárias/os e demais profissionais da escola conheçam as condições de deficiência dos estudantes, para que possam auxiliá-los com os recursos de acessibilidade necessários à sua rotina escolar, incluindo a atuação articulada com o Atendimento Educacional Especializado – AEE. No entanto, é fundamental que os educadores lidem com estes sujeitos para além de sua deficiência ou neurodivergência, enfatizando a relação educacional.

O AEE, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394 / 1996), garante atendimento gratuito “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996), tendo como principal função

> complementar ou suplementar a formação dos estudantes, por meio da construção e disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras que, porventura, possam impedir sua participação nas atividades da sala comum. Essa construção de serviços e recursos também deve auxiliar no acesso ao currículo. (Oliveira, 2023, 91)

Para além do AEE, que, a despeito da previsão legal, ainda não é uma realidade em muitas instituições de ensino brasileiras, é fundamental que todos os profissionais da escola se disponham a aprender e a construir recursos que valorizem e promovam a participação das crianças com deficiência e atípicas nas atividades, na convivência e nas interações escolares.

Assim, o entendimento de que as crianças com deficiência e neurodivergências têm direito ao patrimônio cultural, científico e social, tanto como usuárias quanto como produtoras, e de que aos educadores cabe a tarefa de educar, e não uma atuação médica, são condições essenciais para a derrubada de barreiras atitudinais na educação escolar.

Mas outras, como a educação literária, podem contribuir significativamente para a derrubada de barreiras atitudinais, estruturando uma ação anticapacitista na escola.

A literatura não ensina, mas o leitor aprende: a educação literária de crianças na escola

O debate sobre a leitura literária na escola abarca diferentes perspectivas e propósitos, mas parte de uma crença comum: a importância da literatura na formação das crianças. Em posições que se firmaram como antagônicas ao longo do tempo, com nuances que matizam sua realização nas escolas, a literatura vem sendo tratada em duas visadas.

A primeira é a que compreende as leituras como forma de transmissão de valores e como pretexto para o trabalho pedagógico com conteúdos disciplinares em distintas áreas do conhecimento. Neste campo estão as práticas que exploram as narrativas literárias, escolhidas previamente com intenções específicas, com ênfase em conteúdos a serem debatidos com as crianças. E, ainda, obras que facilitam a exploração de conhecimentos linguísticos, conceitos matemáticos, fatos históricos, características geográficas, questões filosóficas, entre outras demandadas na sala de aula.

Na segunda está o entendimento da leitura literária como experiência de conhecimento do mundo, tendo no horizonte a fruição de narrativas e a exploração de dimensões temporais e espaciais, de elementos na construção de personagens, da relação entre texto verbal e ilustrações, em alguns casos, e da literatura e do livro como produto do trabalho humano e objetos de cultura, ainda que de maneira não sistematizada e explicitada com as crianças. Inevitavelmente, a observação atenta e a implicação de aspectos linguísticos, históricos, geográficos e filosóficos, entre outros, são fundamentais na produção de sentidos e na fruição da leitura, mas não se colocam como objetivo primeiro, e sim como repertório simbólico que é mobilizado, ampliado e aprofundado.

A separação das perspectivas de leitura literária na escola, tendo como público as crianças, apresenta-se aqui em apenas duas vertentes, de maneira a explicitar didaticamente suas proposições, porém sua realização apresenta nuances, que pendem ora mais para um lado, ora mais para o outro, mesmo em situações em que os discursos se revelam em contradição com as práticas.

A segunda visada, aqui denominada “educação literária”, dispõe de mais possibilidades para cumprir, organicamente, as funções da literatura infantil propostas por Teresa Colomer (2017), em processos que se valem da literatura, isto é, de criações poéticas e de narrativas criadas com palavras e imagens, conteúdo e forma, para significar, ressignificar e indagar o tempo, o espaço e as relações de que as crianças participam, sentindo-se instigadas a imaginar e a criar modos de entender e de estar no mundo. A leitura de textos realistas, fantásticos e de fantasia, contos de fada, poemas, textos dramáticos, recontos e narrativas visuais (que estão disponíveis no mercado editorial e fazem parte das leituras literárias na escola), entre outros, se coloca, nessa visada, como experiências que contribuem para o autoconhecimento e o saber do outro, individual e coletivamente. Ainda, para organizar e nomear sentimentos, expressar ideias, reconhecer pertencimentos, entender diferenças e lidar com o dissenso.

Para a reflexão proposta neste texto, duas das três funções listadas por Colomer (2017) – “iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma sociedade” e “oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações” –, que se realizam na terceira – desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário –, interessam objetivamente.

A partilha de imaginários e a socialização tomadas como funções da literatura infantil, conforme Colomer (2017), devem estar amparadas em obras que apresentem diversidade de vozes autorais, que, em razão de distintos pertencimentos linguísticos, artísticos, de gênero, étnico-raciais, políticos, econômicos, geográficos e religiosos, entre outros que se atravessam e se afetam mutuamente, possam oferecer aos leitores experiências e visões de mundo complexas, como é a vida mesma.

Por muito tempo, um número reduzido de modos de ser criança orientou a literatura infantil brasileira e as obras traduzidas no país, com consequências incontornáveis na leitura da infância, na formação de seu imaginário e em sua socialização. Muitos sujeitos e grupos, em razão de seu pertencimento étnico-racial, social, econômico e político, foram invisibilizados nas narrativas literárias destinadas aos pequenos, tornando suas experiências silenciadas nas leituras deste público. Este apagamento produz o entendimento de que tais sujeitos e grupos não são importantes, já que suas existências não são narradas pela literatura e lidas pelas crianças. Ou, quando existem, são apresentadas de maneira estereotipada e subalternizada, reverberando e cristalizando as bases que sustentam preconceitos e produzem discriminação.

As pessoas com deficiência e neurodivergências estão entre os sujeitos e grupos subrepresentados ou representados de maneira estereotipada nas obras literárias lidas para e com as crianças nas escolas do país. Aliada a outros fatores, como o preconceito enraizado na sociedade brasileira e o lamentável histórico de negação de direitos, a inexistência de pessoas com deficiência e atípicas e sua representação estereotipada na literatura infantil concorrem para seu apagamento. Sobre quem ou o que não conhecemos, fantasiamos, valendo-nos das informações e referências disponíveis no senso comum.

Por este motivo, é imprescindível que as obras literárias disponibilizadas nas escolas, lidas na sala de aula e na biblioteca, contem as histórias destes sujeitos e grupos, evitando estereótipos e narrativas que os restrinjam às suas deficiências e neurodivergências. Assim como são narradas as histórias de crianças típicas e sem deficiência aparente, tratando de seu cotidiano, medos, desafios e sonhos, lidando com sua percepção do mundo e das coisas, relações, alegrias e fantasias, o mesmo deve ser garantido às pessoas com deficiência e neurodivergências.

Para que sejam lidas e fruídas como literatura, tais obras precisam ser criadas como arte, e não como manuais que ensinam sobre as diferenças. A despeito de não se colocarem com o objetivo de ensinar, os leitores acabam aprendendo, na confirmação de uma função educativa intrínseca à leitura literária, como defendida por Antonio Candido:

> Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (Candido, 2002, p. 83, grifos do autor)

Na leitura de um livro como “Menino baleia”, tomado como mote para a reflexão proposta neste texto, os pequenos leitores até aprendem a identificar algumas características de uma criança autista, mas o convite feito pela obra de Lulu Lima e Natália Gregorini vai além disso. Mais que traços do Transtorno do Espectro Autista – TEA, disponíveis em manuais e outros materiais informativos, os leitores encontram em Roger a experiência de uma condição que não o define integralmente, mas o constitui, estruturando contornos para seu modo de viver, sentir, interagir, conviver e se expressar. “Menino baleia” não é uma narrativa sobre o autismo, mas sobre um menino que, dentre muitas outras coisas, é autista. E também sobre como sua existência encontra acolhida na família, na escola, com os amigos e os colegas.

Como “Menino baleia”, existem na produção editorial brasileira bons livros de literatura que narram as vivências de personagens com deficiência ou atípicos, implicando sua condição, mas não se restringindo a características específicas da deficiência ou das neurodivergências. Características como a cegueira ou a baixa visão, a deficiência auditiva ou a surdez, a mobilidade reduzida, a deficiência intelectual e as neurodivergências, entre outras, fazem parte da experiência humana e, por isso, exigem ser narradas.

É importante insistir na ideia de que não se trata de tomar a literatura e sua leitura como instrumentos para ensinar empatia – essa palavra tão em moda atualmente –, mas de buscar na produção editorial voltada para a infância narrativas que lidem com experiências mais diversas, afirmando e reivindicando o

direito inegociável das pessoas com deficiência e atípicas terem suas histórias contadas, lidas e ouvidas.

A leitura de narrativas com estas personagens, em situações as mais diversas, que impliquem ou não aspectos relevantes de sua condição na história que está sendo contada, contribui para a desconstrução de barreiras atitudinais, pois torna comuns e mais próximas existências que a alguns ainda são desconhecidas ou delineadas pelo senso comum, além de significar reconhecimento e afirmação para crianças com deficiência e atípicas no ambiente escolar.

Considerações finais e sabidamente provisórias

Os obstáculos para que as pessoas com deficiência e neurodivergências participem plena e dignamente da vida coletiva se impõem todos os dias, sustentados por preconceitos e indiferença de grande parte da sociedade e do poder público.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), considerada adequada à construção de direitos destes sujeitos, individual e coletivamente, ainda não é efetiva no país. Instituições importantes para a afirmação e a promoção dos direitos educacionais e culturais das pessoas com deficiência e neurodivergências, como escolas, universidades, bibliotecas, centros culturais, teatros e cinemas, entre muitos outros, desconsideram sua obrigação legal de oferecer recursos de acessibilidade, impedindo a presença e a fruição de quem demanda mediações para a comunicação, adaptações nos espaços físicos e na oferta de produtos culturais.

Na base dessa recusa, seja ela por preconceito ou indiferença, estão as barreiras atitudinais, que cristalizam discursos e entendimentos sobre as pessoas com deficiência e neurodivergências, construindo, subliminarmente, a negação dos direitos positivados na legislação brasileira.

A incipiente representação de pessoas com deficiência e atípicas em obras literárias, filmes, espetáculos teatrais e em muitos outros produtos culturais destinados à infância contribui para a sustentação do preconceito e da indiferença, uma vez que faz parecer natural e aceitável, até mesmo imperceptível, que as experiências destes sujeitos e grupos não façam parte das narrativas ficcionais que formam o imaginário das crianças sobre elas mesmas e sobre à sociedade à qual elas pertencem.

É necessário que o processo de formação acadêmica e profissional de educadoras/es considere a legislação e os estudos sobre inclusão e acessibilidade para que os direitos das pessoas com deficiência sejam afirmados e efetivados na escola. A exposição do caráter excludente da sociedade brasileira, incluindo a escola, se coloca como ponto de inflexão na construção de inclusão na vida coletiva. Ainda é preciso desconstruir a visão que atribui incapacidades múltiplas às pessoas com deficiência, enraizada no senso comum e produtora de discursos, ações e políticas assistencialistas.

A literatura, o cinema, o teatro e as artes, de maneira geral, são potentes na difusão de conhecimento e na denúncia de preconceitos, pois contam histórias e partilham vivências da experiência humana, que é diversa e complexa. Na leitura de “Menino baleia” e em muitas outras obras literárias, entendemos que Roger (e muitas outras crianças) não são incapazes de ir à escola, de aprender, de brincar e de conviver com outras pessoas. São as pessoas e a sociedade que elas formam vivendo juntas que não estão, em sua maioria, preparadas e disponíveis para a diferença, para quem não reflete e coloca em curso um modo único de estar no mundo. Por isso, é muito importante que as pessoas com deficiência e atípicas tenham suas existências narradas, para que estas histórias se tornem comuns. E que possam elas mesmas, se assim o desejarem, se tornarem autoras destas e de outras narrativas, fortalecendo a reivindicação dos movimentos sociais de promoção dos direitos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”.

Assim como a presença de pessoas com deficiência e atípicas como personagens nas obras literárias que oferecemos às crianças na escola, é fundamental que os livros de literatura, e todos os outros, assim como atividades de leitura, contem com recursos de acessibilidade que permitam sua leitura por pessoas com distintas características e em diferentes condições: narração de voz, audiodescrição e imagens tridimensionais para crianças com deficiência visual; interpretação em libras e legendas para crianças com deficiência auditiva; leitura fácil para aquelas com deficiência intelectual; tempo dilatado, ambientes silenciosos e calmos, rotinas previsíveis para quem está no espectro autista...

Por fim, é preciso insistir na inclusão e na acessibilidade como projeto, e não como improviso em situações específicas. A formação de educadoras/es e demais profissionais escolares, a oferta de recursos de acessibilidade, a produção editorial acessível, a comunicação e a construção ou adaptação arquitetônica de espaços demandam planejamento, orçamento e compromisso com a inclusão, que, vale lembrar, é direito, e não favor. Em resumo, um compromisso coletivo, ético, político e público para a construção de uma sociedade inclusiva, em que tudo esteja disponível para todos.

Referências

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

GARDOU, Charles. **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte: Fino Traço; Editora UFMG, 2018.

LIMA, Lulu. **Menino baleia**. Ilustrações de Natália Gregorini. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021.

MAUCH, Carla. O direito das pessoas com deficiência à leitura e aos bens culturais. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; FERNANDES, Cleide (orgs.). **Primeiras leituras**: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Edição das Organizadoras, 2022.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023.

Recebido em: 27/03/2026
Aceito em: 22/08/2026