

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA PAULA DOS SANTOS LIMA

**ENTRE VOOS, IMAGENS E GESTOS:
REPRESENTAÇÕES DO AUTISMO NA LITERATURA INFANTIL**

Mestrado em Literatura e Crítica Literária

SÃO PAULO
2025

ANA PAULA DOS SANTOS LIMA

**ENTRE VOOS, IMAGENS E GESTOS:
REPRESENTAÇÕES DO AUTISMO NA LITERATURA INFANTIL**

Mestrado em Literatura e Crítica Literária

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e Crítica Literária, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Celestino.

SÃO PAULO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

**ENTRE VOOS, IMAGENS E GESTOS: REPRESENTAÇÕES DO AUTISMO
NA LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e Crítica Literária, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Celestino.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Celestino
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Diana Navas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof. Dr. André da Costa Lopez
Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Itanhaém

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sua benevolência em minha vida.

Aos queridos professores desta Universidade, pelas orientações e incentivos de nossa trajetória como pesquisadores e inspiradores em minha vida profissional.

Em especial aos Professores Doutores Ricardo Celestino e Diana Navas, exímios pesquisadores em literatura, que aceitaram o convite de participação como examinadores, contribuindo com essa pesquisa.

A todos os meus familiares, amigos, colegas de profissão e alunos, que sempre me incentivaram ao longo de minha vida e jornada profissional. Em especial à minha querida e inesquecível irmã Mônica Bianka, que sempre foi minha inspiração como pessoa e principal incentivadora em todos os aspectos de minha vida. Toda a minha gratidão a Deus por ter permitido que eu tivesse a melhor irmã que alguém poderia ter, foi um grande privilégio ter partilhado momentos maravilhosos em família com ela.

“A prática da leitura literária não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também torna o mundo e a vida mais compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos”. (MAGDA SOARES, s/d, p. 13).

LIMA, Ana Paula dos Santos. **ENTRE VOOS, IMAGENS E GESTOS: REPRESENTAÇÕES DO AUTISMO NA LITERATURA INFANTIL**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2025. p.88.

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente três obras da literatura infantil contemporânea — *Autistas podem voar?* (Nogueira, 2022), *Lilás: a menina que pensava diferente* (Whitcomb, 2019) e *Meu amigo faz iiiii* (Werner, 2022) — com o intuito de investigar de que modo essas narrativas contribuem para o letramento literário de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo inclusão, valorização da diversidade e desenvolvimento da linguagem. Parte-se da hipótese de que a literatura infantil pode ser um recurso potente de formação leitora e subjetiva para crianças autistas, desde que atente à acessibilidade estética, simbólica e representacional. A metodologia adotada é qualitativa, com enfoque na análise crítica literária das obras selecionadas à luz dos estudos sobre inclusão, letramento e literatura infantil. Foram mobilizados autores como Candido (1995), Zilberman (1995), Abramovich (1997), Parmeggiani (2018), além de documentos legais e educacionais como a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Os resultados evidenciam que as obras analisadas abordam o autismo de maneira sensível e anticapacitista, representando a criança com TEA como sujeito de direitos, imaginação e afetos. As narrativas favorecem a identificação, ampliam o vocabulário emocional e estimulam o interesse pelo livro como objeto estético e comunicativo. Conclui-se que a literatura, quando pensada sob uma perspectiva inclusiva, tem potencial para fortalecer a formação leitora de crianças autistas e contribuir para a construção de uma educação mais democrática, plural e humana. Contudo, ainda persistem barreiras de acesso e mediação, o que exige ações públicas, familiares e escolares que garantam o direito à literatura a todas as infâncias.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Letramento.

LIMA, Ana Paula dos Santos. **BETWEEN FLIGHTS, IMAGES, AND GESTURES: REPRESENTATIONS OF AUTISM IN CHILDREN'S LITERATURE.** Master's Dissertation. Postgraduate Program in Literature and Literary Criticism. Pontifical Catholic University of São Paulo, SP, Brazil, 2025. p.88.

ABSTRACT

This dissertation critically analyzes three contemporary children's literature works—*Autistas podem voar?* (Nogueira, 2022), *Lilás: a menina que pensava diferente* (Whitcomb, 2019), and *Meu amigo faz iiiii* (Werner, 2022)—to investigate how these narratives contribute to the literary literacy of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), promoting inclusion, valuing diversity, and language development. The hypothesis is that children's literature can be a powerful resource for reading and subjective formation for autistic children, provided it considers aesthetic, symbolic, and representational accessibility. The adopted methodology is qualitative, focusing on critical literary analysis of the selected works in light of studies on inclusion, literacy, and children's literature. Authors such as Candido (1995), Zilberman (1995), Abramovich (1997), Parmeggiani (2018), as well as legal and educational documents like the Brazilian Inclusion Law (13.146/2015) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, were mobilized. The results show that the analyzed works address autism sensitively and anti-ableist, representing children with ASD as subjects of rights, imagination, and affections. The narratives foster identification, expand emotional vocabulary, and stimulate interest in books as aesthetic and communicative objects. It is concluded that literature, when approached from an inclusive perspective, has the potential to strengthen the reading formation of autistic children and contribute to building a more democratic, plural, and humane education. However, access and mediation barriers still persist, requiring public, family, and school actions to ensure the right to literature for all childhoods.

Keywords: Children's Literature. Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas dos livros: <i>Quem se sente diferente</i> (2021), <i>O menino que via com as mãos</i> (2016) e <i>O menino quadrado</i> (1986)	36
Figura 2 - Capa do livro <i>Dorina viu</i> de Cláudia Cotes.....	53
Figura 3 - Capa do livro <i>Família da libras</i> de Felipe Machado.....	54
Figura 4 - Capa dos livros <i>Lá Fora</i> (2022), de André Neves, <i>Enquanto Seu Lobo Não Vem</i> (2022), de Telma Guimarães, e <i>A Cor de Caroline</i> (2021), de Alexandre Rampazo.....	58
Figura 5 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: <i>Autistas podem voar</i> (2022)	60
Figura 6 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: <i>Lilás uma meninas diferente</i> (2009)...	60
Figura 7 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: <i>Meu amigo faz iiiii</i> (2022)	60
Figura 8 - Apresentação da autora Maria Luisa M. Nogueira e da ilustradora Ana Beatriz Oliveira da obra <i>Autista podem voar?</i> (2022)	62
Figura 9 - Livro <i>Autistas podem voar</i> (2022)	65
Figura 10 - Figura 7 - <i>Lilás – uma menina diferente</i> (2009)	65
Figura 11 - Livro <i>Meu amigo faz iiiii</i> (2022)	67
Figura 12 - Página do livro <i>Autistas podem voar?</i>	71
Figura 13 - Livro <i>Meu amigo faz iiiii</i> (2022)	73
Figura 14 – Livro <i>Lilás - Uma menina diferente</i> (2009)	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de gravidade para Transtornos do Espectro Autista (TEA).....	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre as três obras literárias abordadas nesta pesquisa.....	69
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - LITERATURA INFANTIL: UM ESPAÇO INCLUSIVO	22
1.1 Aspectos históricos, legais e conceituais da inclusão.....	22
1.2 Inclusão e desabilidade: ampliando os sentidos do acolhimento na literatura	30
1.3 A literatura como um direito e sua importância na formação da criança	32
CAPÍTULO II - A LITERATURA INFANTIL E O AUTISMO.....	39
2.1 Dentre todas as desabilidades – O espectro autista	40
2.2 A literatura como um direito em um contexto inclusivo	48
2.3 A literatura e as temáticas fraturantes na infância.....	55
2.4 Análise das obras literárias à luz de suas representações do autismo	60
2.5 As contribuições da literatura para o letramento de crianças com TEA	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo uma ferramenta para estimular a criatividade, a linguagem e a interação social. Uma história lida ou contada permite que uma criança aprenda sobre o mundo ao seu redor.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para problemas que a perturbam (BETTELHEIM, p. 13).

No entanto, para que a literatura atue como um recurso efetivo no estímulo ao prazer da leitura, especialmente entre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental que as obras literárias priorizem a imaginação e a fantasia como elementos centrais da narrativa. A presença de imagens visuais ricas, cores vibrantes e ilustrações expressivas desempenha papel essencial na captação da atenção e no engajamento emocional da criança leitora, favorecendo a criação de vínculos afetivos com o texto. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a literatura ganha ainda mais significância ao possibilitar a inclusão e a humanização, ao mesmo tempo que promove a compreensão das especificidades das crianças atípicas. Ao abordar temas relacionados à diversidade e inclusão, a literatura infantil não apenas educa e conscientiza, mas também desafia preconceitos e desenvolve nas crianças a capacidade de vivenciar o mundo de forma mais empática e reflexiva. Assim, corrobora-se com Andruetto (2012, p.38), quando nos diz que:

Ler nos torna mais sensíveis, mais capazes de entender o outro, mais aptos a nos colocarmos em seu lugar, a compreender suas dores e alegrias.
A leitura literária nos prepara para habitar o mundo com mais empatia.

A autora defende que a literatura tem um poder transformador, capaz de formar sujeitos críticos, empáticos e conscientes. Argumenta ainda que a leitura literária amplia a compreensão do mundo e das diferenças, despertando o senso de alteridade e promovendo uma vivência mais humana e reflexiva.

Dessa forma, a relevância deste estudo se justifica por seu potencial social, pessoal e acadêmico. Socialmente, ele responde à necessidade urgente de se construir uma educação inclusiva, que reconheça o potencial de crianças com TEA, muitas vezes subestimadas por

visões capacitistas. Crianças com TEA, muitas vezes, são vistas por meio de estigmas e limitações, sendo subestimadas em seu potencial leitor e cognitivo. A literatura infantil, quando acessível e representativa, pode atuar como instrumento de empoderamento e transformação social, promovendo o respeito às diferenças e contribuindo para a quebra de paradigmas capacitistas que ainda marcam o imaginário coletivo. A motivação pessoal para o desenvolvimento deste estudo está relacionada à experiência prática da pesquisadora como educadora, com 12 anos de atuação junto a crianças com deficiência. Essa vivência despertou o interesse pela interseção entre literatura e inclusão, bem como pela busca de alternativas pedagógicas que promovam o letramento literário de forma equitativa, considerando a criança com TEA como sujeito pleno de direitos e de potencialidades. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa se justifica pela escassez de estudos que integrem a análise da literatura infantil com as especificidades do TEA, sobretudo no contexto brasileiro. Além disso, ela contribui para a consolidação de uma perspectiva anticapacitista na crítica literária e na pedagogia, ampliando o campo de reflexão sobre como a literatura pode ser um espaço de inclusão e formação humana integral.

A autora, Maria da Glória de Souza Almeida, no e-book *A Importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual* (2014), argumenta que a literatura oferece às crianças um meio de construir sua imaginação e ampliar seus horizontes cognitivos e afetivos. Ela enfatiza que, para crianças com deficiência visual, a literatura não apenas complementa a formação acadêmica, mas também enriquece a experiência humana ao trabalhar elementos como a linguagem, o pensamento crítico e a sensibilidade estética. A autora critica abordagens tradicionais baseadas em condicionamento e defende uma pedagogia que utiliza a literatura como ferramenta de inclusão e transformação social. Embora o foco da autora, Maria da Glória de Souza Almeida, seja em crianças com deficiência visual, muitas de suas reflexões sobre a literatura como mediadora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social são diretamente aplicáveis ao trabalho com crianças com TEA. Assim como a deficiência visual requer adaptações pedagógicas e metodológicas, o TEA exige estratégias que considerem as especificidades da tríade de comprometimentos: interação social, comunicação e comportamento. A abordagem literária defendida pela autora, que combina estímulos linguísticos, imaginação e empatia, oferece um caminho promissor para trabalhar as habilidades sociais e emocionais de crianças com TEA. Para Almeida:

O elemento literário forja o elemento imaginativo. É necessário, portanto, que entendamos a maneira pela qual a linguagem literária, em sua profundidade e extensão, se processa. A importância de tal abordagem prende-se ao fato de que a

palavra consistente e consciente constroi o pensamento, que, por sua vez, constroi a expressão que dissemina a arte. É essa expressão que está em foco nesta análise. A perda da qualidade e a banalização da linguagem fazem com que as palavras sofram um pernicioso esvaziamento. Esvazia-se a palavra; esvazia-se o conteúdo dos aspectos que regem os postulados que sustentam o ato de escrever artisticamente (ALMEIDA, 2014, p.22).

A literatura infantil, ao unir o lúdico e o estético, não apenas estimula habilidades cognitivas e comunicativas, mas também fortalece a possibilidade de criar e transformar a realidade. Assim como destacado em estudos relacionados ao uso da literatura em crianças com deficiência visual, é igualmente relevante compreender a interação entre a palavra escrita e a experiência sensorial na formação do indivíduo com TEA. Tal qual à pesquisa de Almeida (2014), em uma sociedade marcada por desafios relacionados à aceitação das diferenças, a valorização de obras literárias que tratam de temas como o TEA é essencial para a construção de uma educação inclusiva e de uma convivência social mais justa. Por essa razão, é mister que busquemos contribuir para o debate sobre o papel da literatura infantil como uma ponte para a inclusão, especialmente quando se evidencia a importância de representações literárias de crianças autistas e suas potencialidades. Diante disso, o presente estudo almeja analisar a representação do autismo nas obras *Autistas podem voar* (2022) de Maria Luísa M. Nogueira, *Lilás – Uma menina diferente* (2019) de Mary E. Whitcomb e *Meu amigo faz iiiii* (2022) de Andréa Werner, com foco na construção de sentidos inclusivos na literatura infantil. Para isso, propõe-se os seguintes objetivos específicos: investigar de que forma essas obras contribuem para a formação leitora, emocional e social de crianças, promovendo empatia e valorização das diferenças; evidenciar a literatura infantil como uma necessidade formativa essencial para o desenvolvimento integral da criança, em especial no contexto da inclusão.

É nesse contexto que se insere a problemática da presente pesquisa: Como tem sido garantido o acesso à literatura para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de que maneira a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento leitor, emocional e social dessas crianças no contexto de uma educação inclusiva? Essa indagação orienta a análise crítica de obras literárias que representam o autismo sob diferentes perspectivas, possibilitando compreender o papel da literatura como prática de acolhimento, escuta e valorização da diversidade.

Além disso, a ideia de que a literatura pode fomentar a autonomia intelectual e emocional das crianças encontra eco em obras literárias como essas, além de atuarem como um veículo inclusivo para estimular a autocompreensão e a interação com o mundo, dessa forma, tanto para crianças típicas quanto para aquelas com TEA, a literatura pode ser uma ponte entre

o mundo interno e as demandas sociais, ajudando-as a explorar novas perspectivas e habilidades.

É fundamental ainda enfatizar que a leitura literatura favorece o aprimoramento da habilidade de falar e ouvir da criança, despertando estímulos vinculados ao emocional, agregando valores, desenvolvendo o pensamento e a curiosidade das crianças. O contato com livros literários oferece à criança o despertar de emoções, o estímulo à imaginação e a sincronia entre o corpo e mente, como expõe Abramovich (1997, p.17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritabilidade, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Baseado no que expressa o autor, a literatura infantil desempenha um papel social, pois ela estimula o despertar de sentimentos provocados pela leitura, que podem influenciar para uma mudança de comportamento, mesmo que sutil, de forma reflexiva agregando valores, fazendo com que a criança se reconheça como sujeito pertencente a uma cultura, que a leva a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e de criação social. Nesse contexto, podemos dizer que a literatura exerce sobre o leitor uma ação transformadora, mas para que isso aconteça é importante que alguém escreva para que o outro leia. De acordo com Antonio Candido:

[...] a literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação social. Observa, também, que o conteúdo social das obras em si próprias e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização social (CANDIDO,1995, p.3).

Nos últimos anos, tem-se explorado a relevância da literatura infantil na formação do sujeito leitor e na promoção de uma educação inclusiva. Antonio Candido (1995), em seu livro *O Direito à Literatura*, destaca o papel humanizador da literatura, argumentando que ela estimula o pensamento crítico, organiza a experiência do indivíduo e desenvolve a empatia e a capacidade de compreender o mundo em sua complexidade. Para Candido, a literatura é um direito humano inalienável, fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. Abramovich (1997) corrobora com o crítico e ressalta que ouvir histórias desperta emoções e potencializa habilidades essenciais, como a imaginação e a capacidade de se comunicar, tornando a literatura uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento infantil. No campo da educação inclusiva, autores como Baldi (2009) enfatizam que a literatura infantil é capaz de promover transformações sociais, oferecendo representações que desafiam visões capacitistas e valorizam a diversidade humana.

A relevância do tema também encontra respaldo em documentos e estudos fundamentais que destacam a inclusão e a educação como direitos universais. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), em seu artigo 26, estabelece que toda pessoa tem direito à educação, que deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Alinhada a essa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) reforça o compromisso com uma educação para todos, enfatizando a importância de sistemas educacionais inclusivos que respeitem e valorizem as diferenças individuais. Essas diretrizes apontam para a urgência de práticas pedagógicas e sociais que garantam o acesso à cultura, incluindo a literatura, a crianças com necessidades específicas, como aquelas com TEA.

É importante destacar que a literatura infantil, ao estimular habilidades como fala, escuta e imaginação, exerce um papel transformador na vida das crianças, proporcionando-lhes valores, pensamento crítico e curiosidade. Abramovich (1997) argumenta que ouvir histórias desperta emoções profundas, como tristeza, alegria, medo e tranquilidade, promovendo experiências que conectam corpo e mente. Candido (1995) também afirma que a literatura atua como uma instituição social, utilizando a linguagem para mobilizar e sensibilizar o espectador, contribuindo para mudanças reflexivas e comportamentais.

Por conseguinte, literatura infantil se faz necessária desde a primeira infância quando os pequenos devem ser estimulados a ter os primeiros contatos com o universo dos livros através da contação de histórias onde lhe deve ser apresentado o universo dos livros, inculcando na criança desde cedo o gosto pela leitura assim como afirma o autor:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Esse primeiro contato com a leitura deveria ser iniciado na família desde os primeiros anos de vida da criança, sempre que possível proporcionar momentos de incentivo à leitura com os filhos é de fundamental relevância. Infelizmente, muitas crianças só têm acesso ao universo literário apenas no ambiente escolar. Essa lacuna pode gerar desafios adicionais para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se beneficiariam de interações literárias em contextos afetivos e cotidianos. O artigo intitulado Benefícios da leitura para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, disponível na plataforma Diversa, destaca as contribuições da leitura para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Nesse texto Matsumoto (2021) enfatiza que a leitura desempenha um papel crucial na ampliação das competências sociais, emocionais e comunicativas de crianças com autismo. A autora argumenta que atividades mediadas de leitura, como a contação de histórias, são eficazes para incentivar a interação social e melhorar a linguagem dessas crianças. Ela também ressalta que a literatura pode proporcionar experiências sensoriais e emocionais que facilitam a compreensão de normas sociais e o desenvolvimento da empatia. Dessarte, momentos de leitura compartilhada em casa não apenas fortalecem os laços familiares, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, ampliam o vocabulário e despertam a imaginação. Além disso, o envolvimento precoce com a leitura pode preparar a criança para experiências mais ricas no ambiente escolar, integrando-a de forma mais efetiva às práticas pedagógicas e aos estímulos literários oferecidos pela escola.

A literatura infantil vai muito além de suscitar o prazer de ouvir uma bela e empolgante história, ela desempenha um papel de iniciar a construção dos valores, do pensamento e experiências com o novo. Coelho (2000) ressalta que a literatura foi empregada desde o princípio como um modo de transmissão de valores às crianças por não possuírem uma mente madura, por apresentarem aflorado o pensamento mágico e intuitivo cheio de emoção, são influenciadas pelo ambiente que a cerca. Dessa forma, a literatura sendo apresentada à criança desde cedo no seio familiar ou na educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança estimulando a criatividade, cognição e linguística.

Para Candido (1995), a literatura é um direito humano inalienável, pois tem papel “humanizador” em sua definição de humanização cita que:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o firmamento das emoções, a capacidade de pensar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Com base nas referências citadas, podemos compreender que essa arte desperta o conhecimento da realidade em que o indivíduo está inserido, fomentando o senso crítico e promovendo a transformação do sujeito, tornando-se um catalisador de mudanças pessoais e sociais.

De acordo com o crítico, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p.176). Candido também afirma que “A organização das palavras comunica-se com nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida a organizar o mundo” (CANDIDO, 1995,

p.177). O autor explica que por meio da literatura, da organização dos textos podem despertar sentimentos no espectador capazes de impactar na transformação das ações e emoções. Nesta esteira, dialogando com essa perspectiva que a literatura transforma, podemos entender o quanto a literatura infantil é importante para a formação da criança como sujeito humanizado, pois, nas palavras de Candido (1995):

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor [...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, p.180).

Percebe-se assim, que a literatura infantil apresenta-se com um papel de extrema relevância no desenvolvimento da criança, estimulando a criatividade, a cognição bem como os aspectos linguísticos, emocionais e estruturas espaciais. (BALDI, 2009, p.09) ressalta que essa e como qualquer elemento da arte, é capaz de nos tornar pessoas melhores não apenas nos aspectos intelectuais, mas emocionalmente também.

Na intenção de melhor compreender o alcance de estratégias voltadas para a formação de leitores, faz-se necessário apresentar a Lei de Formação do Leitor (Lei nº 12.244/2010), promulgada no Brasil, estabelece que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, devem contar com bibliotecas escolares em seus espaços, garantindo o acesso à leitura e promovendo a formação de leitores. Essa legislação visa democratizar o acesso ao livro e fomentar a prática da leitura como um direito essencial para o desenvolvimento cultural, educacional e social das crianças.

Essa Lei contribui de forma significativa para esta pesquisa, pois:

- Assegura que crianças com ou sem TEA tenham acesso a livros, criando oportunidades para que se envolvam com a literatura desde cedo;
- Apoia o princípio de que a leitura deve ser acessível a todos, alinhando-se às diretrizes da Declaração de Salamanca e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defendem a educação inclusiva e o acesso igualitário à cultura;
- Ao incentivar a presença de obras literárias em escolas, a lei reforça a importância de criar ambientes de leitura que promovam o desenvolvimento de habilidades leitoras, linguísticas e emocionais — elementos centrais para o desenvolvimento das crianças com TEA;
- Contribui para a disseminação de obras que promovem a diversidade, como livros que abordam o TEA. Isso amplia a visibilidade de narrativas inclusivas, desmistificando estereótipos e promovendo o respeito às diferenças;

- Para educadores, a legislação oferece uma base para implementar práticas pedagógicas que utilizem a literatura como ferramenta de inclusão, algo diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa.

Em síntese, a Lei de Formação do Leitor reforça o papel social e educacional da literatura, criando um contexto legal e prático para que crianças com TEA possam ser incluídas no universo literário. Sua implementação fortalece os argumentos deste estudo sobre a importância da literatura infantil para o desenvolvimento e inclusão social das crianças atípicas.

Muitas vezes, crianças com TEA são erroneamente vistas como incapazes de aprender ou desenvolver habilidades leitoras. Tal perspectiva resulta em preconceitos que comprometem seu desenvolvimento pleno e sua participação na sociedade. Nesse contexto, é imperativo ampliar o conhecimento sobre o TEA, promovendo a sensibilização da sociedade para conviver com as diferenças, valorizar as potencialidades dessas crianças e garantir-lhes o direito à literatura. No âmbito escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que referencia a educação do país desde 2018, enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas para garantir o pleno desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais. Nos campos de experiência voltados à Educação Infantil, como "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", o documento incentiva o uso de narrativas e histórias para desenvolver habilidades linguísticas e socioemocionais. Para crianças com TEA, atividades como contação de histórias e manipulação de livros ilustrados podem promover a participação ativa e a construção de repertório linguístico.

O corpus desta pesquisa é composto por três obras literárias infantis que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). sob diferentes perspectivas narrativas, estéticas e simbólicas. A seleção dos títulos se deu com base na presença de protagonistas autistas ou na representação direta do autismo como temática central, visando à análise crítica de como essas narrativas contribuem para a construção de uma literatura mais inclusiva e sensível às diferenças.

A primeira obra, *Autistas podem voar?* (2022), escrita por Maria Luísa Nogueira e ilustrada por Ana Beatriz Oliveira, é um livro que nasce da vivência pessoal da autora como mãe atípica e da experiência da ilustradora, uma jovem autista. A narrativa propõe uma abordagem anticapacitista do TEA, destacando os pontos fortes das crianças autistas e promovendo uma reflexão sensível e afetiva sobre a diferença. Além de seu valor literário, o livro funciona como recurso de psicoeducação, ao desmistificar o autismo e afirmar o lugar legítimo da criança autista em todos os espaços da vida social.

Na segunda obra, *Lilás uma menina diferente* (2009), de Mary E. Whitcomb e ilustrada por Tara Calahan, Lilás representa a vivência de uma criança atípica, não com foco na limitação, mas sim em sua percepção ampliada do mundo. Com forte apelo simbólico e visual, o texto convida o leitor a compreender a diversidade por meio da sensibilidade de Lilás, que, embora seja percebida como “diferente”, possui uma maneira única e legítima de se relacionar com o mundo ao seu redor.

A terceira obra do corpus é *Meu Amigo Faz iiii* (2022), um livro infantil escrito por Andréa Werner, com ilustrações de Kelly Vaneli. A narrativa apresenta a história de Bia, uma menina que percebe comportamentos diferentes em seu colega de classe, Nil. Orientada pela professora, Bia começa a observar Nil para compreendê-lo melhor. Ao longo da história, ela descobre maneiras de interagir e brincar com ele, aprendendo sobre empatia e respeito às diferenças.

Em síntese, a metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa e baseia-se em pesquisa bibliográfica e na análise do material empírico, utilizando como corpus central as três obras literárias já citadas.

A fundamentação teórica desta pesquisa está organizada a partir de dois eixos principais que correspondem à estrutura dos capítulos da dissertação. O primeiro eixo aborda os conceitos de inclusão, deficiência e direito à literatura, com base nas contribuições de Parmeggiani (2021), Sasaki (2005) e Candido (2014), articulando reflexões sobre o acesso igualitário ao livro e os desafios de tornar a literatura efetivamente acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. O segundo eixo volta-se às representações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na literatura infantil, dialogando com estudos de Chicon et al. (2019), Silva (2012) e com análises literárias das três obras: *Autistas podem voar*, *Lilás – Uma menina diferente* e *Meu amigo faz iiii*. Além disso, a pesquisa se apoia em autores como Zilberman (2003), Abramovich (1997) e Baldi (2009), que ressaltam a relevância da literatura na formação leitora e no desenvolvimento da linguagem, sensibilidade e imaginação na infância. A articulação entre esses referenciais teóricos e as obras analisadas permite refletir criticamente sobre a importância de narrativas que acolham a diversidade e promovam uma experiência leitora plural, acessível e humanizadora.

O estudo está estruturado em duas partes, incluindo esta introdução. O primeiro capítulo, intitulado Literatura infantil: um espaço inclusivo, dedica-se a discutir o conceito de inclusão, abordando a ideia de deficiência e os desafios da efetivação da inclusão no campo literário. O segundo capítulo - Vozes do Espectro: Representações do Autismo na Literatura Infantil - investiga como o autismo tem sido representado nas obras literárias infantis, buscando

compreender como essas narrativas têm contribuído para dar visibilidade a crianças atípicas e promover a inclusão por meio da arte e da palavra.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para o campo do letramento literário, reforçando a importância de uma produção literária que seja sensível, acessível e inclusiva, garantindo a todas as crianças, típicas e atípicas, a oportunidade de se verem refletidas e acolhidas no universo simbólico e encantador que a literatura proporciona.

CAPÍTULO I

LITERATURA INFANTIL: UM ESPAÇO INCLUSIVO

1.1 Aspectos Históricos, Legais e Conceituais da Inclusão

Segundo Sasaki (2006), a inclusão é um processo bilateral que envolve tanto a sociedade quanto as pessoas com deficiência. Ele define inclusão como a adaptação da sociedade para acomodar todas as pessoas em seus sistemas sociais gerais, enquanto estas se preparam para participar plenamente desses espaços. A inclusão, portanto, vai além da integração tradicional, que muitas vezes responsabiliza exclusivamente às pessoas com deficiência por sua adaptação, exigindo que elas superem barreiras existentes na sociedade, segundo o autor:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidades especiais. (SASSAKI, 2006, p.40).

Sasaki (2006) enfatiza que a inclusão social deve ser compreendida como um movimento amplo, baseado em princípios como a celebração das diferenças, o direito de pertencer e a valorização da diversidade humana. A inclusão exige que sejam eliminadas barreiras arquitetônicas, programáticas, comunicacionais e atitudinais, para que todas as pessoas possam participar plenamente de seus direitos e oportunidades.

Inclusão vai além de colocar todos no mesmo espaço; trata-se de criar condições para que todos possam participar, aprender e se desenvolver em igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças individuais. Historicamente, a sociedade evoluiu de modelos de exclusão e segregação para uma perspectiva inclusiva, onde a diversidade é reconhecida como uma característica natural da humanidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, estabelece uma visão inovadora sobre a deficiência. É um tratado com status de emenda constitucional. Seu principal objetivo é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, bem como respeitar a sua dignidade inerente. Em seu preâmbulo consta:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (UNICEF).

Assim o documento destaca que a deficiência não deve ser entendida como uma limitação intrínseca da pessoa, mas como o resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras físicas, sociais e atitudinais impostas pela sociedade. Esse conceito é parte do modelo social da deficiência, que desloca a responsabilidade de adaptação para a sociedade, promovendo mudanças nos sistemas, políticas e atitudes para garantir a plena participação das pessoas com deficiência.

No contexto educacional, a Convenção sublinha que a escola deve desempenhar um papel essencial na remoção dessas barreiras, promovendo acessibilidade, igualdade de oportunidades e inclusão. Isso significa que a educação deve ser adaptada às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas características e potencialidades, e não o contrário.

A CDPD e seu protocolo são instrumentos fundamentais para a promoção da inclusão, pois fornecem diretrizes e mecanismos que pressionam os governos a adotar políticas públicas e legislações que garantam o respeito aos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, a ratificação desses documentos fortaleceu a criação de leis como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e reforçou a adoção de práticas inclusivas em diversos setores, como educação, saúde e trabalho. Esses instrumentos reconhecem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, com igualdade de condições para participar plenamente da sociedade.

Dessa forma, a inclusão, como princípio educacional e social, vai além de integrar pessoas com deficiência em ambientes regulares. Trata-se de transformar práticas, estruturas e mentalidades para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, tenham as mesmas oportunidades de acesso e desenvolvimento. Segundo Souza Santos (1999), temos "direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza". Essa reflexão sublinha a necessidade de uma abordagem que valorize as diferenças sem comprometê-las, assegurando direitos equitativos a todos.

Incluir significa, portanto, acolher a diversidade como parte constitutiva da experiência humana. No contexto educacional, isso implica criar condições para que as crianças possam aprender e conviver de forma colaborativa, respeitando suas

singularidades. A escola deve ser um espaço onde as diferenças não sejam vistas como limitações, mas como possibilidades de crescimento mútuo. Contudo, o caminho para essa transformação está repleto de desafios, especialmente no Brasil, onde persistem desigualdades estruturais profundas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006) e Declaração de Salamanca (1994) compartilham uma visão comum sobre inclusão e direitos humanos, sendo marcos complementares na promoção da educação inclusiva e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ambas estabelecem que a inclusão não é apenas uma prática desejável, mas um direito humano fundamental, e enfatizam a necessidade de eliminar barreiras que excluem pessoas com deficiência do acesso à educação e à vida em sociedade.

A Declaração de Salamanca¹, adotada durante a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, constitui um marco global no reconhecimento e promoção da educação inclusiva. Representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram seu compromisso com o princípio de "Educação para Todos", destacando a necessidade de incluir crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Estabelece que toda criança tem direito fundamental à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Afirma que escolas regulares, orientadas pela pedagogia centrada na criança, são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e alcançar uma sociedade inclusiva.

Entre seus princípios fundamentais, a declaração proclama:

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. ((UNESCO, 1994, p. 1).

¹ A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca no Brasil, de 1994 e reeditada em 1997, não se encontra disponível na internet.

Com base em seus princípios, acreditamos que a Declaração de Salamanca (1994) continua sendo uma referência essencial para a construção de políticas públicas inclusivas e práticas educacionais mais equitativas. Sua ênfase na educação inclusiva como um direito fundamental ressoa na necessidade de garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso à literatura e à educação de qualidade (UNESCO, 1994). Assim, ela oferece uma base sólida para sustentar o papel da literatura infantil como ferramenta de inclusão e transformação social, o que é central à proposta desta pesquisa. A Declaração propõe que a educação seja adaptada às necessidades individuais — e, de modo convergente, a literatura infantil inclusiva busca representar a diversidade humana, promovendo o respeito e a empatia desde a infância. Conforme defende Candido (2014), o acesso à literatura é um direito que humaniza o indivíduo, despertando nele a sensibilidade, a reflexão e a consciência social, assim, explicita:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2014, p. 175).

A literatura, sobretudo quando presente na infância, oferece ao leitor a possibilidade de se reconhecer e reconhecer o outro, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa. Zilberman (2003) complementa essa visão ao destacar o papel da literatura infantil na formação leitora e na construção de valores, tornando-se assim um poderoso meio de promover a inclusão por meio da palavra e da imaginação. Segundo a autora, a literatura de maneira geral:

[...] sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Essa reflexão evidencia o valor formativo, sobretudo, da literatura infantil, ao apontar que o contato com o texto literário não se restringe ao entretenimento, mas possibilita ao leitor o desenvolvimento da empatia, da reflexão crítica, do respeito à diversidade e do entendimento do mundo — aspectos centrais para a formação dos sujeitos. Obras literárias infantis, por sua vez, incorporam essa visão ao oferecer narrativas que não apenas incluem personagens com necessidades especiais, mas também encorajam o leitor a compreender e valorizar as diferenças.

Além disso, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006) são fundamentais para assegurar os direitos à inclusão, pois estabelecem bases éticas, legais e práticas que orientam governos, instituições e sociedades a promoverem a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A Declaração destaca que todas as crianças têm direito à educação e que os sistemas educacionais devem ser adaptados para atender às necessidades individuais, contribuindo para a construção de escolas inclusivas e comunidades acolhedoras (UNESCO, 1994). Já a CDPD, adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006 e ratificada pelo Brasil com status constitucional, reafirma o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, de qualidade e em igualdade de condições com os demais, além de garantir mecanismos de acessibilidade em todas as esferas sociais (ONU, 2006). Esses documentos funcionam como pilares para a transformação social, ao delinear compromissos globais e nacionais em torno da educação inclusiva, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Tais documentos reconhecem que a inclusão é um direito humano inalienável. A Declaração reafirma o princípio da "Educação para Todos", enquanto a CDPD garante que as pessoas com deficiência tenham igualdade de acesso à educação, saúde, trabalho, cultura e lazer. Ao transformar a inclusão em um direito, esses documentos impedem que ela seja tratada como um privilégio ou escolha política, obrigando os Estados a implementar políticas públicas que respeitem e promovam a diversidade.

Esses marcos funcionam como diretrizes para a criação de políticas públicas e legislações nacionais que assegurem os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi diretamente influenciada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), incorporada ao ordenamento jurídico com status de emenda constitucional (BRASIL, 2015). Essa legislação consolidou obrigações legais

para a inclusão em diversos setores, como educação, trabalho, saúde, cultura e transporte. Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) inspirou ações governamentais voltadas à inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, promovendo políticas de acessibilidade, formação docente e adaptações curriculares e físicas nas escolas brasileiras (UNESCO, 1994).

A CDPD, em particular, é vinculante para os países que a ratificaram, exigindo relatórios periódicos sobre as medidas adotadas para implementar seus princípios. Isso garante um monitoramento contínuo, que avalia os progressos e pressiona os governos a corrigirem falhas e fortalecerem suas ações.

Os documentos supracitados adotam o modelo social da deficiência, que desloca o foco do "problema" do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade (SASSAKI, 2005). Essa mudança de perspectiva contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde as diferenças são vistas como parte da diversidade humana. A educação é uma área central nos dois documentos. Tanto a Declaração de Salamanca (1994) quanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) destacam que escolas inclusivas não apenas beneficiam alunos com deficiência, mas também ajudam a construir uma sociedade mais igualitária e empática. Ao enfatizarem a necessidade de formação docente, recursos acessíveis (como livros adaptados e tecnologias assistivas) e práticas pedagógicas inclusivas, Salamanca e CDPD garantem que a inclusão seja incorporada na base do sistema educacional (UNESCO, 1994; ONU, 2006).

Além da educação, documentos assim ampliam a inclusão para a cultura, garantindo que pessoas com deficiência tenham acesso ao mundo literário e artístico, em igualdade de condições com os demais (ONU, 2006). A Declaração de Salamanca (1994) já reconhecia a importância de promover a participação plena de todos os indivíduos em todas as dimensões sociais, incluindo a cultural (UNESCO, 1994). A literatura infantil inclusiva, por exemplo, reflete os princípios desses documentos ao criar narrativas que representam a diversidade e promovem o respeito às diferenças, como discutido nesta pesquisa, alinhando-se aos fundamentos da inclusão, equidade e humanização. Essa perspectiva também dialoga com a visão Candido (2014), ao afirmar que a literatura é um direito essencial à formação do sujeito, capaz de contribuir para uma sociedade mais sensível, justa e igualitária, segundo o autor: “[...] o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (Candido, 2014, p. 172). Nas palavras do crítico literário, “a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade,

inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2014, p. 175). No contexto desta pesquisa, essa afirmação adquire especial relevância. A literatura, mais do que proporcionar prazer estético, apresenta-se como um instrumento formativo, capaz de despertar emoções, ampliar a consciência crítica e favorecer o desenvolvimento intelectual e social do sujeito. Sua função humanizadora está diretamente ligada à construção de valores, à empatia e ao respeito às diferenças — princípios fundamentais para uma educação inclusiva.

Em síntese, a inclusão, conforme discutimos até aqui, é um princípio que transcende o acesso físico aos espaços educacionais e culturais. Ela representa uma transformação profunda nas estruturas sociais e nas mentalidades, exigindo a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade como elemento constitutivo da sociedade. A inclusão, ao ser implementada na prática pedagógica e cultural, como no caso da literatura infantil, garante não apenas o direito de pertencer, mas também de se desenvolver e contribuir com o coletivo. Obras literárias ao promoverem representações positivas e acessíveis, refletem o impacto transformador da inclusão, alinhando-se aos ideais de uma educação que reconhece e celebra as diferenças. Assim, inclusão não é apenas um compromisso legal, mas um processo contínuo de humanização, onde educação e cultura se tornam alicerces para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Historicamente, a educação evoluiu de um modelo excludente, no qual pessoas com deficiência eram segregadas em instituições especializadas, para um modelo inclusivo que busca integrar essas pessoas em escolas regulares. Essa mudança foi impulsionada por documentos legais e normativos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura o direito à educação como dever do Estado e da família, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que reforça o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Também se destacam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que consolidam princípios da inclusão escolar. Essas legislações estão em consonância com tratados e declarações internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reconhecem a educação como um direito humano fundamental e um caminho para a equidade social e o respeito à diversidade (UNESCO, 1994; ONU, 1948), no entanto, a prática da inclusão ainda enfrenta barreiras significativas.

A exclusão se manifesta em sistemas educacionais marcados por desigualdades estruturais, nos quais escolas privadas de excelência contrastam com escolas públicas

precarizadas, refletindo disparidades históricas de acesso e qualidade (BRASIL, 2001). Soma-se a isso a falta de preparo dos professores, que muitas vezes não recebem formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula, bem como a ausência de recursos pedagógicos acessíveis e materiais adaptados (SASSAKI, 2005). Além das limitações estruturais, resistências culturais e concepções capacitistas ainda persistem, dificultando a plena inclusão e perpetuando práticas segregacionistas que afastam o aluno com deficiência do convívio escolar igualitário (MANTOAN, 2022). Como afirma a autora,

A inclusão, de modo geral, resulta em mudanças de base e exige, das escolas, mudanças de ordem estrutural e funcional, para que se instaure uma educação escolar consentânea à contemporaneidade” (MANTOAN, 2022, p. 25).

A inclusão exige mudanças profundas na organização e no funcionamento das escolas, incluindo currículos flexíveis, capacitação contínua de professores, adaptação de materiais didáticos e uso de tecnologias assistivas. Mais importante ainda, requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para construir um ambiente de respeito e valorização das diferenças (BRASIL, 2001; SASSAKI, 2005). As práticas sociais evoluíram de um modelo de exclusão, para um modelo de integração e, finalmente, para o paradigma inclusivo. Conforme aponta Sasaki (2005), a exclusão relegava às pessoas com deficiência a instituições segregadas; a integração, por sua vez, buscava inseri-las na sociedade, mas exigia que a adaptação ocorresse de forma unilateral, partindo do próprio indivíduo. A inclusão, diferentemente, propõe uma transformação sistêmica, que envolve mudanças nas estruturas sociais, pedagógicas e atitudinais para acolher a diversidade como parte constitutiva da sociedade.

Essa evolução conceitual reflete um avanço no reconhecimento dos direitos humanos. O modelo social da deficiência, adotado pela inclusão, desloca o foco do "problema" da pessoa com deficiência para as barreiras impostas pela sociedade, como ambientes inacessíveis e atitudes discriminatórias. Essa perspectiva permite uma abordagem mais justa e eficaz para a construção de uma sociedade inclusiva.

Sasaki (2005) destaca que o movimento inclusivo foi consolidado no Brasil e no mundo por meio de legislações e tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). No Brasil, legislações como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceram a obrigatoriedade de políticas inclusivas no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

Essas legislações refletem o compromisso de garantir direitos iguais e eliminar barreiras para pessoas com deficiência, promovendo uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade. No entanto, Sasaki (2005) aponta que a implementação desses princípios ainda enfrenta desafios, como a resistência cultural e a falta de investimentos adequados em recursos de acessibilidade e capacitação profissional.

1.2 Inclusão e desabilidade: ampliando os sentidos do acolhimento na literatura

No campo das discussões contemporâneas sobre inclusão, o filósofo Roberto Parmeggiani propõe uma abordagem ampliada que desloca a deficiência do indivíduo para o contexto social, cultural e relacional em que ele está inserido. Ele introduz o conceito de desabilidade, entendido como a incapacidade de uma pessoa ou de um grupo social de se abrir à alteridade, de dialogar com o que é diferente de si, marcada por empobrecimento da linguagem, estereótipos e uma dificuldade profunda de escuta e encontro. Como afirma o autor, “desabilidade é a manifestação de um contexto que não está apto a acolher uma diferença e de uma pessoa que não tem as ferramentas necessárias para interagir com este contexto” (PARMEGGIANI, 2018). No âmbito da literatura infantil, esse conceito adquire um significado central: ao representar personagens diversos, especialmente crianças com deficiência, a literatura pode funcionar como antídoto à desabilidade, criando pontes simbólicas que conectam o leitor à realidade do outro, oferecendo ferramentas para compreender a diferença e conviver com ela.

Parmeggiani (2021) destaca ainda que a desabilidade está fortemente ligada a um empobrecimento da linguagem e ao uso de estereótipos que simplificam a complexidade do outro. A perda da metáfora, do humor sutil e da capacidade de escuta conduz a um fechamento ético e afetivo, que afasta sujeitos da convivência com a diversidade. No contexto da literatura, isso se reflete na ausência de personagens plurais, na padronização das infâncias retratadas e na escassez de narrativas que representem sujeitos atípicos em sua riqueza simbólica e subjetiva. Quando a literatura não apresenta personagens com deficiência, ou os retrata apenas como “exemplos de superação” ou “problemas a serem resolvidos”, ela acaba reforçando os mesmos estigmas que a inclusão busca combater. Como bem aponta Parmeggiani, “a desabilidade é uma recusa a qualquer compaixão ou empatia, um projeto político de negação do outro” (PARMEGGIANI, 2021). Diante disso, a literatura infantil tem o potencial — e a responsabilidade — de romper com essas lógicas, oferecendo novas formas de ver, sentir e imaginar o outro, desde a infância.

Superar a desabilidade, segundo Parmeggiani, passa por resgatar o valor da linguagem, da escuta e da experiência do encontro com o outro e é justamente isso que a literatura pode promover: um espaço simbólico onde a diferença não é apenas tolerada, mas acolhida, vivida e narrada. Ao lermos histórias que nos colocam diante de personagens com vivências distintas, nos tornamos capazes de desenvolver empatia, expandir nossa visão de mundo e questionar os próprios estereótipos que sustentamos, isso nos dá recursos para construir um vocabulário afetivo e ético desde a infância, pois a literatura se apresenta como um dos caminhos mais eficazes para romper com a cultura da desabilidade e instaurar uma educação realmente inclusiva — na qual todas as crianças, com ou sem deficiência, possam se ver representadas e respeitadas em sua individualidade.

Apesar dos avanços legais e do crescente debate sobre inclusão, ainda estamos distantes de garantir que a literatura infantil atenda, de fato, a todas as crianças. Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) garantam o acesso à cultura como direito fundamental, na prática, não são todas as bibliotecas, escolas ou espaços públicos que oferecem livros acessíveis, adaptados e pensados para a diversidade de leitores. Faltam exemplares em braile, audiolivros, livros em Libras, livros com texturas, letras ampliadas ou com estruturas narrativas visuais. Mais do que isso, falta uma política pública consolidada de produção, distribuição e mediação dessas obras. Como afirma Sasaki (2005), inclusão verdadeira exige acessibilidade em todas as suas dimensões: atitudinal, pedagógica, comunicacional, metodológica e arquitetônica — e a ausência de qualquer uma delas compromete o processo como um todo.

É necessário, portanto, compreender que o acesso físico ao livro não garante, por si só, o direito à literatura. Esse direito se realiza apenas quando a criança consegue interagir com a obra, compreendê-la, senti-la e se reconhecer nela. Isso implica considerar as especificidades cognitivas, sensoriais, linguísticas e emocionais de leitores com deficiência, inclusive os com TEA, que podem demandar suportes narrativos diferenciados, organização visual mais clara, linguagem mais simbólica e personagens que representem suas experiências. Muitos livros infantis dedicados a crianças atípicas ainda têm se apoiado, majoritariamente, em formatos convencionais, não acompanhando a complexidade e pluralidade dos sujeitos leitores, como afirma Parmeggiani (2021) ao refletir sobre a desabilidade enquanto expressão de um contexto social que não sabe acolher a diferença.

Nesse cenário, embora haja algumas iniciativas isoladas de livros inclusivos, as estratégias atuais ainda não dão conta da real democratização do acesso literário. Faltam editoras comprometidas com a diversidade, autores que escrevam a partir de experiências múltiplas, e ilustradores que representem a diferença com sensibilidade estética. Mesmo obras que tematizam a deficiência — como *Autistas podem voar? Lilás – A menina que pensava diferente e Meu amigo faz iiiii* —, embora ricas em representatividade, nem sempre estão disponíveis em versões acessíveis, o que limita seu alcance justamente para o público que buscam valorizar. Isso revela um paradoxo da produção editorial: livros inclusivos no conteúdo, mas excludentes em sua materialidade. Como aponta Candido (2014), “o direito à literatura” deve ser compreendido em sua dimensão universal, e não como privilégio de poucos. Para isso, é urgente que a produção literária avance também nos modos de circular e ser lida.

A resposta da literatura à questão da desabilidade ainda é incipiente e carece de um envolvimento político, cultural e pedagógico mais amplo. A presença de personagens com deficiência ou de enredos sensíveis à diferença é apenas o começo. O que está em jogo é a construção de um ecossistema literário verdadeiramente inclusivo, que compreenda o livro como objeto pedagógico, estético e político.

Portanto, refletir sobre como o mercado de obras literárias tem tentado — e muitas vezes falhado — em atender às crianças com desabilidade é fundamental para uma crítica ética e pedagógica do que se produz hoje. É preciso romper com a ideia de que a inclusão se faz apenas com “bons livros” ou com personagens diversos. A inclusão real exige material acessível, mediação qualificada, formação docente e políticas editoriais comprometidas com a pluralidade. Como lembra Zilberman (2003), a literatura é ferramenta de construção de conhecimento e também de mundo: ela pode abrir caminhos para a inclusão ou reforçar os muros da exclusão. Cabe a nós, educadores, pesquisadores e leitores, escolhermos qual literatura queremos construir.

1.3 A literatura como um direito e sua importância na formação da criança

Apesar de avanços normativos que reconhecem a literatura como um direito cultural e humano fundamental, a garantia desse direito ainda encontra muitas barreiras na prática cotidiana. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) afirma que a inclusão exige a remoção de obstáculos que impeçam a plena participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições. Nos artigos 27, 42 e 68, o documento

assegura o direito à educação, à cultura e à leitura por meio de formatos acessíveis, como livros em braile, audiolivros, publicações digitais adaptadas ou com pictogramas e nem espaços sensoriais adaptados. Porém, não basta que o direito esteja previsto legalmente — é preciso que ele seja efetivado nas escolas, bibliotecas e espaços literários. E, como foi discutido anteriormente, não são todas as instituições que dispõem de acervos acessíveis ou mediadores capacitados. A distância entre a previsão legal e a realidade concreta é um dos grandes desafios da inclusão.

O documento ainda destaca o direito à educação inclusiva (art. 27) e o acesso à cultura (art. 42), que estão diretamente relacionados à formação leitora de crianças com TEA no contexto da literatura infantil, como podemos observar no capítulo a seguir:

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Lei 13.146/2015, p. 19).

CAPÍTULO IX – Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I – a bens culturais em formato acessível;

II – a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III – a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. (Lei 13.146/2015, p. 27-28).

O Estatuto destaca que o acesso à cultura e à literatura é um direito fundamental, garantindo que bens culturais, como livros, sejam oferecidos em formatos acessíveis, como braile, audiolivros e outros recursos que eliminem barreiras à participação ativa de pessoas com deficiência, o artigo 68 do segundo capítulo diz que:

CAPÍTULO II – Do Acesso à Informação e à Comunicação

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas

com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

O documento também enfatiza o direito à leitura e à informação por meio de tecnologias assistivas e adaptações, permitindo a participação ativa de crianças com deficiência no universo literário.

Além disso, reforça o papel do atendimento educacional especializado, essencial para o processo de letramento literário de crianças com TEA. Ao promover o direito à literatura, o documento alinha-se à visão de Antonio Candido, sustentando a necessidade de democratizar o acesso à leitura literária como forma de inclusão social e desenvolvimento pessoal.

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2014, p. 186).

Candido (2014) já discutia a literatura como um direito na década de 1980, em um momento de reformulação da Constituição Brasileira, destacando sua importância como um instrumento de humanização e cidadania. Décadas depois, em 12 de julho de 2018, a Lei nº 13.696, publicada no portal da Câmara dos Deputados, instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, reafirmando essa perspectiva. No artigo 2º, a lei explicita a universalização do direito ao livro, à leitura, à escrita, às bibliotecas e à literatura. Essa legislação corrobora as reflexões do crítico ao reconhecer a literatura como um direito de todos, destacando ainda os direitos à leitura e à escrita e propondo políticas públicas voltadas ao estímulo literário. Seu objetivo é possibilitar o exercício pleno da cidadania e

promover uma sociedade mais justa. Por isso, é essencial que a sociedade e suas instituições — como a escola e a família — assumam a responsabilidade de construir esse caminho, facilitando e promovendo o acesso à literatura de forma prazerosa, inserindo-a na vida do indivíduo desde o início do processo de socialização.

Não obstante, tanto Estatuto, enquanto documento para garantia de direitos, como o crítico literário estabelecem a base para uma prática literária que não apenas ofereça livros acessíveis, mas também crie condições para que leitores com necessidades específicas sejam incluídos como sujeitos plenos no universo literário. Esse alinhamento ressalta a necessidade de iniciativas pedagógicas e culturais que garantam a democratização da literatura como instrumento de inclusão e desenvolvimento humano.

Ainda que o poder público tenha o dever de garantir o acesso a esses materiais, a presença física de livros acessíveis não assegura, por si só, uma vivência literária plena para crianças com deficiência. Como destaca Antonio Candido (2014, p. 186), negar a literatura ao sujeito é "mutilar sua humanidade", pois ela organiza sentimentos, liberta do caos e humaniza o indivíduo. Essa visão é reforçada na própria Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, reconhecendo o livro e a leitura como instrumentos de cidadania. Contudo, ainda vivemos em um cenário em que espaços dedicados à leituras, sejam eles formais ou não, deixam de atender às especificidades de leitores com deficiência, e muito menos garantem representações literárias que considerem suas vivências e subjetividades. Assim, como já discutido anteriormente, o desafio não é apenas de acesso material, mas de acesso simbólico, sensível e mediado, capaz de possibilitar à criança com deficiência uma relação significativa com o universo da leitura.

Esse contexto evidencia que a literatura ainda não é um bem universalmente garantido, como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) ou políticas como a Lei nº 12.244/2010, que trata da universalização das bibliotecas escolares. Além disso, os próprios editais públicos muitas vezes não exigem das editoras a produção em formatos acessíveis — apesar das determinações legais em contrário. Como destaca Sasaki (2005), não há inclusão se não houver participação, e isso significa criar condições concretas para que cada criança, dentro de suas singularidades, possa se ver como leitora.

Esse panorama reforça que a inclusão literária vai além do objeto-livro. É necessário considerar quais infâncias estão representadas nas obras, quais narrativas são contadas, por quem, e de que modo.

A literatura infantil brasileira tem avançado, ainda que timidamente, na proposição

de narrativas que promovam o respeito à diversidade e à diferença. Alguns autores vêm explorando a inclusão de forma sensível, seja por meio de personagens com deficiência, seja ao apresentar realidades sociais invisibilizadas ou perspectivas alternativas de existência. Essas obras traduzem, em linguagem literária, práticas pedagógicas e culturais que reafirmam o direito à literatura como instrumento de inclusão, empatia e formação humanizadora, como propõem Candido (2014) e Parmeggiani (2021), contudo são carentes em acessibilidade.

Ao realizar uma busca por obras de literatura infantil inclusiva no site da Amazon — uma das maiores plataformas de venda de livros no Brasil —, foi possível encontrar títulos significativos (Figura 1) como *Quem se sente diferente* (2021), de Alexandre de Castro Gomes, *O menino que via com as mãos* (2016), de Alexandre Azevedo, e *O menino quadradinho* (1983), de Ziraldo:

Figura 1 - Capas dos livros: *Quem se sente diferente* (2021), *O menino que via com as mãos* (2016) e *O menino quadradinho* (1986)



Fonte: Seção de livros com acervo variado de títulos nacionais e internacionais, incluindo literatura, didáticos e best-sellers. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livros>. Acesso em: 25 mar de 2025.

Essas obras, como discutido, tratam com sensibilidade temas relacionados à diferença, deficiência e aceitação. No entanto, um aspecto que merece atenção é o valor comercial desses livros, que frequentemente ultrapassa o orçamento médio das famílias brasileiras, sobretudo daquelas com menor acesso a bens culturais. A título de exemplo, obras com acessibilidade em braile ou com produção editorial diferenciada — como recursos de alto contraste ou impressão em relevo — costumam ter valores mais altos e distribuição limitada, o que dificulta seu alcance nas redes públicas de ensino e nas

bibliotecas comunitárias. Isso revela uma contradição estrutural: enquanto o discurso da inclusão literária avança, os meios para concretizá-la ainda são restritos, especialmente no que diz respeito à produção e circulação de materiais acessíveis. Portanto, garantir o direito à literatura também implica democratizar o acesso material, assegurando que obras inclusivas não sejam apenas existentes, mas também acessíveis economicamente e culturalmente às crianças com deficiência e suas famílias.

Entre os exemplos pesquisados, para além dos que serão tratados nesta pesquisa, segundo informações do site mencionado, na obra de Alexandre de Castro Gomes - *Quem se sente diferente* (2021), as ilustrações em preto e branco com alto contraste visual são um importante recurso de acessibilidade, especialmente para bebês ou crianças com baixa visão, facilitando o reconhecimento de formas e figuras. A obra contribui para a inclusão ao abordar emoções universais de forma acessível e acolhedora, além de promover a valorização das subjetividades e o respeito às diferenças de cada leitor.

Outro exemplo, a versão acessível de *O menino que via com as mãos* (AZEVEDO, 2016), destaca-se por ser bilíngue em tinta e braile, permitindo que crianças com deficiência visual possam ler de forma autônoma ou acompanhada, o que a torna exemplar no que se refere à acessibilidade editorial. A mensagem central rompe com estereótipos e convida o leitor a compreender a deficiência como diferença e não como limitação, dialogando com a perspectiva anticapacitista defendida nesta pesquisa. Embora mais antigo, *O menino quadrado* (1983) de Ziraldo, permanece uma referência clássica na literatura infantil brasileira sobre alteridade, aceitação e diversidade, a linguagem acessível e a força simbólica das ilustrações tornam o livro atual e potente para o debate sobre inclusão, mesmo sem se referir explicitamente a pessoas com deficiência. Essas obras reforçam o papel da literatura como espaço de diálogo, construção simbólica e transformação, essenciais para uma prática verdadeiramente inclusiva no campo da infância e da leitura. Entretanto, como discutido anteriormente, essas produções ainda não são amplamente acessíveis e isso evidencia um paradoxo: temos obras literárias que buscam incluir na linguagem, mas que não são disponibilizadas em condições que permitam o acesso pleno a essa experiência.

Assim, tanto a legislação como a crítica literária convergem na afirmação da literatura como direito essencial e universal. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) defende que o acesso aos bens culturais deve ocorrer “em igualdade de oportunidades”, com obras disponibilizadas em formatos acessíveis. Antonio Candido, por sua vez, entende a literatura como um bem necessário à vida humana, tanto pela capacidade de dar

forma às emoções quanto por seu poder de denúncia e transformação. Ambos sustentam que não basta ofertar o livro: é preciso garantir as condições de leitura, assegurando que todas as crianças, inclusive as com deficiência, tenham acesso real e simbólico à palavra escrita. Incluir, nesse contexto, significa democratizar a literatura — no conteúdo, na forma, na mediação e na representação.

Garantir o direito à literatura é essencial para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência, pois a leitura, como prática cultural, amplia horizontes, constroi significados e humaniza o sujeito. Contudo, muitas vezes, esse direito é negligenciado para grupos marginalizados, como crianças com deficiências ou necessidades específicas. Assim, ao discutir o significado de inclusão, torna-se imprescindível abordar a literatura como um direito de todos, alinhado aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reconhece a educação e a cultura como pilares fundamentais da dignidade humana.

Além disso, no contexto brasileiro, a Lei de Formação do Leitor (Lei nº 12.244/2010) reforça a necessidade de democratizar o acesso à leitura por meio da implementação de bibliotecas escolares. No entanto, para que essas iniciativas sejam realmente inclusivas, é preciso pensar para além da oferta de livros, pois essa ação requer um olhar atento às especificidades e necessidades das crianças com deficiência. É por meio desse olhar que se torna possível transformar a literatura em um espaço inclusivo e acessível, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver como leitoras e cidadãos críticos, capazes de compreender e valorizar as diferenças que constituem a diversidade humana.

CAPÍTULO II

A LITERATURA INFANTIL E O AUTISMO

Este capítulo tem como objetivo discutir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da literatura infantil, analisando de que maneira esse tema tem sido abordado nas obras voltadas ao público infantil. A inclusão da temática do autismo na literatura revela não apenas uma preocupação social com a visibilidade das diferenças, mas também a importância de promover espaços de escuta, empatia e representatividade desde os primeiros anos da infância. Diante do cenário atual, em que a diversidade tem sido cada vez mais reconhecida como um valor fundamental para a construção de uma sociedade justa e plural, a literatura torna-se um campo fértil para provocar reflexões sobre o convívio com o outro e a valorização das singularidades.

Nas últimas décadas, tem-se observado um movimento crescente de autores e editoras que buscam dar visibilidade a personagens autistas, rompendo com estigmas historicamente associados ao TEA e propondo novos modos de representá-lo na ficção. No entanto, a quantidade de obras ainda é limitada, e a qualidade das representações nem sempre está isenta de estereótipos ou idealizações. Diante disso, este capítulo também se propõe analisar criticamente algumas obras literárias infantis que abordam o autismo, com foco especial naquelas que integram o corpus da pesquisa: *Autistas podem voar? Lilás – A menina que pensava diferente e Meu amigo faz iiiii*. Tais obras foram escolhidas por apresentarem diferentes formas de representar o espectro autista, com abordagens que vão da metáfora poética à narrativa biográfica e à construção sensível da subjetividade atípica.

Além da análise literária, este capítulo também introduz brevemente os conceitos clínicos e sociais que envolvem o TEA, com base em autores como Chicon *et al.* (2019) e Silva (2012), buscando compreender as especificidades neurológicas e comportamentais que caracterizam o transtorno e que devem ser consideradas no processo de mediação literária com crianças autistas. A discussão será organizada em três tópicos principais: o primeiro apresenta os fundamentos do TEA; o segundo analisa as obras literárias selecionadas à luz de suas representações do autismo; e o terceiro reflete sobre as contribuições da literatura para o letramento de crianças com TEA, retomando a discussão sobre inclusão iniciada no capítulo anterior.

Ao longo deste capítulo, reforça-se a ideia de que a literatura infantil pode atuar como uma ponte entre mundos distintos, permitindo que crianças típicas e atípicas encontrem no texto

literário não apenas uma fonte de prazer estético, mas também um espaço de reconhecimento, pertencimento e transformação. Trata-se, portanto, de ampliar os sentidos da leitura para além do código escrito, reconhecendo na literatura uma forma de ver, sentir e habitar o mundo — inclusive para quem o percebe de maneira singular.

2.1 Dentre todas as habilidades – O espectro autista

Melo (2007) pontua que o termo Autismo surgiu inicialmente pelo médico Austríaco Leo Kenner nos Estados Unidos em meados de 1943, quando pesquisou o tema observando o comportamento de onze crianças que apresentava dificuldade de se relacionar com seus pares, denominando de Distúrbio Austríaco do contato afetivo. Hans Asperger também realizou estudo nesse contexto, quanto às crianças do Espectro, segundo seus estudos, desenvolvem a linguagem antes da idade escolar, apresenta vocabulário amplo, apesar do isolamento social, tentam aproximar-se de seus pares, apresentam um pensamento rico em abstração. Até os dias atuais não existe um exame clínico que possa atribuir um diagnóstico de uma pessoa com TEA, para o diagnóstico, faz-se necessário, uma avaliação de uma equipe multidisciplinar, pois cada indivíduo apresenta características individuais bem peculiares.

Estudos mais recentes como o de Freitas (2017), apontam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma fragilidade no aspecto social, nas relações sociais, comunicação, atraso do desenvolvimento de algumas habilidades. Não existindo nenhum aspecto físico que possa identificar uma pessoa com TEA, esses indivíduos apresentam comportamentos atípicos, aprendem e vem ao mundo de forma diferente, podendo variar de um indivíduo a outro, algo que pode ser elementar para uma criança para outra pode ser bem complexo.

Segundo Silva (2017), há indivíduo que desde pequeno, busca interação com seus pares, um convívio e entrosamento social, porém o mesmo muitas vezes não acontece com a pessoa com TEA, que apresenta dificuldades de interação, algumas com nível mais severo, outras de uma forma leve que em alguns casos torna-se difícil o diagnóstico, podendo chegar a fase adulta sem que isso aconteça.

Identificar uma criança isolada no seu contato, que se balança e geme o tempo todo, com nítido autismo não é tão difícil. Porém identificar nuances muito leves de dificuldades sociais em pessoas que não tem nenhum diagnóstico é bem mais complicado.

Entender a fundo os sentimentos e percepções dos portadores desse funcionamento mental é o primeiro passo para que possamos ajudá-los.

Os traços sutis de autismo tendem a se mascarar mais facilmente com o decorrer do tempo. Em nossa prática clínica diária, nos deparamos com adultos que jamais foram diagnosticados, tampouco tratados.

Eram vistos pela família apenas como “estranhos” “esquisitos” ou “nerds”, no entanto ao longo de suas trajetórias de vidas encontraram muitas dificuldades em se socializar. Alguns muito inteligentes, transitavam entre pessoas com se fizessem parte daquele grupo, na realidade nunca conseguiram estreitar os relacionamentos. (SILVA, 2012, p.11).

Silva (2012) relata que, apesar da sensibilidade de uma criança com o Espectro elas possuem em grande parte dificuldade de interação com seus pares, dificuldade em desenvolver um processo de afetividade, o contato social acaba por ser algo extremamente desafiador, muitas vezes acarretando em pânico, estresse emocional e desencadeando uma crise. Geralmente, isolam-se ou se negam a participar de atividades em grupo, ou que requerem uma interação maior. Quando isso acontece podem apresentar comportamentos atípicos, mecânicos, porém essa interação pode surgir de forma gradual requerendo muita paciência e colaboração e persistência de todas as partes, sendo um desafio para todos envolvidos no processo.

No que se refere à comunicação, as crianças com TEA apresentam atraso na linguagem verbal e não verbal, dependendo do nível de comprometimento pode chegar a afasia, total ausência da fala. Sendo esse um grande motivo de preocupação para família e razão pela qual buscam os especialistas. Em alguns casos as crianças podem desenvolver uma linguagem padrão, mecanizada, repetitiva, bastante singular, precisando muitas vezes da interpretação das famílias para se fazerem entender por outras pessoas.

De fato, falhas ou problemas, na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento Autísticos. Assim como nas questões relacionadas à socialização, nos deparamos aqui com um espectro de alterações. Algumas crianças com autismo podem apresentar excelente desenvolvimento da linguagem falada e, por sua vez, emitem palavras “perfeitinhas. Em outros casos, os pais percebem que, com um ano de idade, sobrinhos ou coleguinhas já articulam as primeiras palavras, mas seus filhos ainda não. As preocupações crescem (e muito) a partir dos 2 anos, fase que outra criança já consegue formar frases completas, enquanto seus filhos “pequenos” “nem parecem ouvir quando são chamados (SILVA, 2012, p.14).

Algumas crianças com TEA, apresentam hiper foco em determinado assunto, uma característica bastante comum dentre essas pessoas, podendo apresentar interesse apenas em uma determinada situação ou assunto, assistem à programas de televisão, brincam, conversam sobre o assunto de seu interesse, restrito a um tema muitas vezes de forma obsessiva, apresentam habilidades e inteligência em um determinado assunto específico. Nesse contexto, Silva (2012), aborda que muitas vezes esse foco obsessivo, pode acarretar problemas com relacionamento com outras pessoas, geralmente, interferindo na relação com seus pares, dificultando o convívio, podendo também se prender a rotinas extremas,

não aceitando que seja quebrada, acarretando crises que o agitam e desestabilizam emocionalmente, como vemos neste caso apresentado pelo autor:

Cadu era um garoto brilhante, aos 7 anos conhecia todos os automóveis do mundo, falava desde a marca até a potência do motor, sem perder nenhum detalhe. Assistia somente aos programas sobre o tema, vivia lendo manuais de carros, pedia para os familiares comprarem revistas dos veículos em seu aniversário, e não queria outra coisa (SILVIA, 2012 p.19).

Segundo Silva (2012) embora o autismo se apresente de diversas formas, mas sempre há alguns traços similares. A pessoa com TEA, pode apresentar diferentes características, desde os sintomas mais leves ao mais complexo, porém todas as manifestações se configuram na tríade de sintomas no que se refere ao comportamento, comunicação e socialização, mas nem sempre apresenta todos esses. Uma pessoa pode apresentar atraso de linguagem sem que apresente características comportamentais ou dificuldade de se socializar com seus pares. Nem sempre essas características são apresentadas de forma simultânea. Características essas que podem ser de grau leve, severo ou moderado, podendo ser acompanhados de uma ou mais comorbidades: TDH (Transtornos déficit de atenção e hiperatividade, DI (Deficiência Intelectual) ou até mesmo Altas Habilidades, muitas vezes, os indivíduos que possuem extremas habilidades específicas, têm uma série de sintomas que dificultam a sua interação, desordem sociais que os fazem muitas vezes se sentirem solitários, tendo dificuldade em expor e compartilhar suas ideias bem como seus interesses, muitas vezes tem dificuldade de demonstrar emoções e compreendê-las em outras pessoas. São indivíduos literais que têm dificuldades em entender ironias e sentido dúbio, sentido figurado, demonstra interesse limitado em alguns temas, são condicionados a uma rotina e rituais bastante engessados, sendo de difícil adaptação. Frequentemente, usam um vocabulário incomum ou bem articulados ou mecanizados, podendo em algumas situações parecerem “estranhas”. O autista de alto funcionamento tem muita facilidade em aprender, excelente memória, apesar de algumas limitações sociais.

No autismo severo, conhecido também como autismo clássico, geralmente tem dificuldade de interação, em manter o contato visual, apresenta comportamento atípico com alguns movimentos estereotipados, muitos não desenvolvem a linguagem ou a desenvolvem de forma bem tardia. Todos esses casos precisam ser acompanhados e diagnosticados o quanto antes, pois quando esse diagnóstico é dado precocemente, aumentam as possibilidades de evolução.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), o TEA abrange uma variedade de manifestações clínicas, que variam em intensidade, o que justifica o uso da palavra “espectro”. Essa diversidade implica que cada pessoa com autismo é única em seus modos de perceber o mundo, interagir com o ambiente e expressar emoções. No DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista é descrito da seguinte forma:

O termo ‘espectro’ reflete a variabilidade na apresentação clínica e na gravidade dos sintomas de indivíduos com TEA. Em vez de categorias distintas, reconhece-se que as manifestações do transtorno podem variar ao longo de um contínuo, incluindo dificuldades na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association - APA, 2014).

Diante disso, é imprescindível que o autismo seja compreendido a partir de uma perspectiva de direitos humanos, e não apenas biomédica. Isso significa reconhecer que pessoas com TEA têm direito à educação, à cultura, à literatura, e a uma vida plena de significado. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, ao propor que a literatura infantil se torne um espaço de acolhimento, escuta e representação das crianças autistas, pois reconhecer o valor da subjetividade e da singularidade de cada indivíduo, obras literárias que tratam do TEA contribuem para quebrar estigmas e fomentar a empatia, tanto entre crianças neurotípicas quanto entre as próprias crianças com TEA, que passam a se ver representadas.

O termo "espectro autista" é utilizado porque o autismo não é uma condição única e fixa, mas sim um conjunto de características que variam em intensidade e manifestação de pessoa para pessoa. No termo, a palavra "espectro" destaca essa variação, mostrando que o autismo não é uma categoria rígida, mas um contínuo com múltiplas formas de expressão. Isso também ajuda a afastar antigas classificações mais limitadas, como "autismo clássico" ou "Síndrome de Asperger", que foram incorporadas dentro desse conceito mais amplo. Contudo, o DSM-5 consolidou o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), substituindo categorias anteriores, como Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, justamente por reconhecer que o autismo se manifesta em diferentes níveis e formas ao longo de um contínuo. Os níveis do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são categorizados no DSM-5 (APA, 2013) de acordo com o grau de suporte que a pessoa necessita em sua vida cotidiana. Essa classificação ajuda profissionais da saúde, educadores e familiares a compreenderem melhor as necessidades individuais de cada pessoa autista. Os níveis são

definidos com base nas dificuldades em comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos. O documento apresenta a seguinte tabela:

Tabela 1- Níveis de Gravidade para Transtornos do Espectro Autista (TEA)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos	Transtornos do Neurodesenvolvimento
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou	
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.	
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à	

Fonte: (American Psychiatric Association - APA, 2014).

A tabela cima nos indica os níveis de gravidade do TEA e, a partir disso, é indicado o nível de suporte que se refere à quantidade e ao tipo de assistência necessária para que uma pessoa autista consiga lidar com os desafios do dia a dia, especialmente nas áreas de comunicação social, interação e comportamentos repetitivos. Esse conceito foi introduzido pelo DSM-5 (APA, 2013) para substituir classificações anteriores, como "autismo leve, moderado ou severo", que não refletiam com precisão a diversidade do espectro.

O diagnóstico do TEA² é predominantemente clínico, baseado na observação do comportamento e na avaliação do desenvolvimento da criança, geralmente identificado nos primeiros anos de vida. Grandin e Panek (2015) constataam que:

À diferença da meningite ou da infecção de garganta, o autismo não pode ser diagnosticado em laboratório — embora os pesquisadores estejam tentando criar métodos para tal, como tratarei mais adiante neste livro. Em vez disso, como no caso de muitas síndromes psiquiátricas, como a depressão e o transtorno obsessivo-compulsivo, o autismo é identificado pela observação e avaliação do comportamento. As observações e avaliações são subjetivas, e os comportamentos variam de uma

² O diagnóstico de autismo é de 1943, do médico Leo Kanner, médico, pioneiro da psiquiatria infantil, da Universidade Johns Hopkins (GRANDIN E PANEK, p.26, 2015).

pessoa para a outra. O diagnóstico pode ser confuso e vago. Ele mudou ao longo dos anos e continua apresentando mudanças. (GRANDIN E PANEK, p.25 e 26, 2015).

Entre os principais sinais observados estão: dificuldade em manter contato visual, ausência de respostas a interações sociais, atraso ou ausência de linguagem verbal, comportamentos repetitivos e interesses altamente focados. Esses sinais, no entanto, não são universais e se manifestam de formas distintas entre os indivíduos, o que torna essencial a escuta atenta e a observação sensível do contexto familiar e educacional. Como apontam Chicon et al. (2019), o diagnóstico precoce é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, sobretudo na fase da educação infantil, quando a plasticidade cerebral favorece a aprendizagem. De acordo com o Manual, quando se trata do TEA, deve-se:

Transtorno do Espectro Autista (50) 299.0 (F84.0) Transtorno do Espectro Autista (50) Especificar se: Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial, Exigindo apoio Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, Com catatonia (usar o código adicional 293.89 [F06.1]) (APA, 2014).

Diante da complexidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação brasileira tem avançado no reconhecimento dos direitos das pessoas autistas, garantindo proteção legal, visibilidade e acesso a serviços essenciais. A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) foi um marco ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo, legalmente, o autismo como uma deficiência e assegurando, entre outros direitos, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso à educação e inclusão social. Com isso, pessoas com TEA passaram a ser oficialmente abrangidas por legislações específicas voltadas às pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e tratados internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).

Um dos avanços mais recentes foi a Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Essa carteira busca superar uma barreira significativa: a invisibilidade do autismo — por ser uma condição não visível, muitas vezes o acesso a direitos como atendimento prioritário é dificultado. Ao fornecer identificação oficial, a lei permite que crianças, adolescentes e adultos com TEA tenham seus direitos respeitados e efetivados em espaços públicos e privados.

Outras legislações também asseguram garantias importantes no cotidiano da pessoa com autismo e de suas famílias: a Lei nº 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas; a Lei nº 8.899/1994, que assegura a gratuidade no transporte interestadual; e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei nº 8.742/1993), que oferece o Benefício de Prestação Continuada (BPC) às pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade econômica. No campo educacional, a Lei nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado, essencial para crianças com TEA, principalmente nos processos de alfabetização e letramento. Outras leis, como a Lei nº 10.098/2000 (acessibilidade), a Lei nº 10.048/2000 (prioridade no atendimento) e a Lei nº 14.624/2023, que regulamenta o uso do Cordão de Girassol para identificar deficiências não visíveis, como o autismo, também compõem esse arcabouço jurídico de proteção.

Essas leis desempenham um papel fundamental ao traduzir princípios de justiça social e inclusão em garantias efetivas, além de fundamentar políticas públicas específicas que favoreçam o acesso da pessoa com TEA à educação, à cultura, à literatura e à cidadania. Elas também refletem um importante reconhecimento de que o autismo não pode ser invisibilizado — pelo contrário, ele precisa ser compreendido, respeitado e representado nos espaços simbólicos e educativos, como a literatura infantil.

Nesse sentido, o direito à literatura e à cultura, conforme defendido por Antonio Candido (2014), encontra eco na legislação contemporânea, que não apenas garante o acesso, mas também convoca a sociedade a criar condições reais de fruição, como livros acessíveis, materiais pedagógicos adaptados e narrativas que incluam o autismo com sensibilidade e profundidade. A literatura, ao dar voz à diferença e representar a diversidade humana, atua como uma extensão do direito — um instrumento de humanização, pertencimento e transformação.

Torna-se evidente que a compreensão do autismo vai além do campo clínico, estendendo-se ao campo dos direitos, da cultura e da educação. As leis não apenas protegem; elas mobilizam práticas e discursos que ajudam a construir uma sociedade mais acolhedora. No campo da literatura infantil, isso implica pensar livros que representem o autismo de forma sensível, estimulem o diálogo, a empatia e o reconhecimento das singularidades, consolidando a leitura como uma prática inclusiva, crítica e humanizadora.

Quando nos propomos a discutir a Literatura como um direito é importante refletir a luz de Candido (1995), produzido em 1988. *O Direito à Literatura*. Para o autor trata-se de um direito humano inalienável pois tem papel “humanizador” em sua definição de humanização cita que:

[...] O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o firmamento das emoções, a capacidade de pensar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p 180).

Assim como Candido (1995), defendemos a ideia de que o acesso à literatura deve ser estendido a todas as pessoas sem distinção, uma vez que os textos literários ampliam a visão de mundo e promovem um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade. No entanto, destacamos dois pontos que se diferenciam da perspectiva de Candido. O primeiro diz respeito à necessidade de ir além da concepção do direito formal à literatura, avançando para mecanismos concretos que garantam que esse direito seja, de fato, exercido. O simples reconhecimento da literatura como um bem cultural necessário não assegura, por si só, que todos tenham as condições efetivas para acessá-la e usufruí-la de maneira significativa.

Garantir esse direito exige políticas públicas e ações institucionais que rompam as barreiras estruturais que afastam determinados grupos da experiência literária. Isso passa, por exemplo, por investimentos na formação de mediadores de leitura, pela criação de bibliotecas acessíveis e acolhedoras, pelo fomento a clubes de leitura que considerem a diversidade de repertórios e pela valorização da literatura nas escolas, especialmente para alunos historicamente marginalizados do universo letrado. Além disso, é preciso reconhecer que a mediação da literatura deve ser pensada de forma interseccional, considerando fatores como classe, raça, deficiência e território, pois o acesso não se dá em condições homogêneas para todos.

Outro aspecto fundamental é a revisão crítica do próprio cânone literário e dos modelos de ensino que reproduzem desigualdades simbólicas. A inclusão literária não se limita a oferecer textos consagrados ao maior número de pessoas, mas também exige a ampliação das vozes representadas no campo literário. Isso significa reconhecer e valorizar produções de diferentes tradições culturais, tornar visíveis escritores periféricos e investir em projetos editoriais que contemplem uma maior pluralidade de perspectivas. Assim, garantir o direito à literatura não se reduz à sua defesa abstrata, mas passa por ações concretas que possibilitem que ela seja vivida plenamente por todos.

2.2 A literatura como um direito em um contexto inclusivo

O primeiro foco que damos é referente à infância, abordando a literatura infantil. Candido (1995) p. 174) aborda a literatura da “forma mais ampla possível”, incluindo:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Não se trata de uma divisão da literatura infantil das demais, trata-se apenas de uma delimitação necessária do tema em questão, visto o espaço que aqui temos e a amplitude e nuances da literatura no contexto geral.

O segundo ponto que discorreremos aqui, acerca da literatura sob o aspecto da criança com TEA, já que o tema em estudo, vem sendo palco de discussões nos últimos anos com o advento da inclusão, tornando obrigatório a educação para todos. Dentro da perspectiva que o acesso à literatura é direito de todos, sendo através dela que se desenvolve a capacidade criativa, imaginativa, habilidade inventiva, adquire-se sensibilidade, assim como conhecimentos proporcionados pela leitura.

Tais habilidades leitoras são despertadas e utilizadas como forma de comunicação intersubjetiva do indivíduo, proporcionando acesso a cultura construída em sociedade. Nesse contexto, partindo do pressuposto de que todo indivíduo tem direito ao acesso à leitura e ao conhecimento, fazendo valer esse direito humano de acesso à cultura e a educação, bem como garantir que todos os membros da sociedade tenham acesso aos livros, para isso se fez necessário promulgação de leis e iniciativas, que possibilitam a garantia do direito ao acesso à leitura.

Desta forma, com a obrigatoriedade das crianças de quatro e cinco anos adentrarem ao espaço escolar, garantido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, onde diz que é dever do Estado, dos municípios e da família a matrícula e permanência da criança na escola. Esta lei determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos. (BRASIL, 2016, p.34). Foi incluída em 2013, pela LDB o pleno direito e a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2016, p.34).

Posteriormente, veio a Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB), nº 9394, que trata da inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018). As referidas Leis foram de suma importância no processo histórico de

integração da Educação Infantil à Educação Básica, assim possibilitando que as crianças chegassem mais cedo aos espaços escolares e ao mundo da literatura a partir da idade da pré escola. A obrigatoriedade das crianças começarem a estudar mais cedo foi de grande relevância pois a criança que lê e tem contato com a leitura desde cedo é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende melhor, pronuncia as palavras com maior clareza e se comunica melhor de uma forma geral.

Concordamos com a ideia de Cândido quando diz que o acesso à literatura desenvolve em nós uma quota da humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos aos problemas dos semelhantes. Dentro dessa visão mais sensível da sociedade que após muitas discussões, entendeu-se a necessidade das crianças atípicas também serem incluídas no acesso à escola e ao contato com a leitura e a cultura através da criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146, 2015).

Enfatiza-se que a inserção e a permanência dos alunos com TEA na Educação básica é amparada por lei desde a Lei nº 12.764, 27 de Dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), que efetivou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista,

Art. 1º. Esta Lei acrescenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo, a reservar no mínimo 10% (dez) das vagas por turma no ensino regular das escolas para crianças e adolescentes com autismo. (BRASIL, 2012, p.2). Sofrendo ajustes na Lei 13.977, de 8 de Janeiro de 2020 (Lei nº 12.746, 2020).

Diante disso, a pessoa com Transtorno Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos efeitos legais (BRASIL, 2012, p.1), conforme os decretos relacionados à pessoa com deficiência citados acima, garantem a obrigatoriedade da pessoa com TEA no ingresso à escola desde a Pré Escola. Conforme o Art 7º. (BRASIL, 2020)

Entretanto, muitas vezes os pais ao procurar a instituição de ensino, desconhecem tal direito e muitas vezes omitem o diagnóstico, o laudo com o CID (Código Internacional de Doença), o que dificulta as intervenções e adaptações pedagógicas necessárias para evolução da aprendizagem, desenvolvimento das habilidades leitoras de forma adequada às suas necessidades.

O acesso à leitura, seja com crianças típicas ou atípicas, é de fundamental relevância, a interação, estratégias que provoquem o interesse ou a curiosidade da criança pela leitura ou escrita são necessárias para seu desenvolvimento. Desta forma, se faz necessário leituras adaptadas que sejam significativas para a criança de forma que possam se identificar serem incluídas no processo, ainda que possam por ventura apresentar dificuldades em detrimento ao grau do transtorno.

Mesmo diante de tantas dificuldades, Oliveira (2015) relata que poucos estudos estão sendo realizados no Brasil acerca das práticas de leitura envolvendo pessoas com TEA.

Quem convive com pessoas com TEA, se deparam diariamente com situações muitas vezes desafiadoras, muitas vezes são rotuladas e impedidas no seu direito de a. Alguns buscam respostas às suas indagações e inquietações, outros se acomodam com a situação sem nem mesmo tentar, se conformando com a ideia que a criança é “diferente” e estão fadadas a não desenvolver, que cada um tem seu tempo, Ideia essa equivocada pois com esse pensamento se perde tempo. As famílias se desgastam, a criança vai crescendo e perdendo a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e o contato com o mundo letrado, sendo-lhe negado o direito de aprender.

De algum tempo para cá, devido às políticas de inclusão, podemos perceber um número maior de crianças atípicas com acesso à educação, principalmente na Educação Infantil. Nesta fase é importante que as crianças sejam apresentadas experiências com a leitura, com a fantasia, experiências que proporcionem o desenvolvimento da oralidade, através das histórias narradas, que as crianças possam contar e recontar as histórias vivenciadas através da leitura.

De acordo com a BNCC, Base Nacional Comum Curricular,

Na Educação Infantil, é importante promover experiências a quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018,p.40).

A BNCC (2018) reforça a importância de as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) participarem de momentos de escuta de textos de diferentes gêneros textuais (Poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc). Neste contexto também trata dos campos de experiências: Escuta, fala e imaginação, também pontua dentro do campo de aprendizagem Eu, O outro e nós pontua os seguintes objetivos:

Dentre as habilidades ressaltadas pela BNCC destaca-se que a criança deve ser oportunizadas a:

- (EI03EF0) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre os gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos recorrendo às estratégias de observação gráfica e ou de leitura.
- (EL03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a própria leitura(Partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das instruções etc)
- (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea (BRASIL, 2018, p.48).

A infância é o momento propício para instigar o gosto pela leitura, não somente como forma de letramento, mas também para o desenvolvimento da sua sensibilidade do imaginário, da escuta, da concentração, do faz de conta que contribui para formação dos leitores. Entender e refletir ainda estratégias que possam contemplar as crianças com autismo é também de fundamental relevância.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Comum Curricular (BNCC), bem como as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI) são documentos oficiais que norteiam a Educação infantil, estas conceituam as crianças como:

Sujeito Histórico e de direitos, que nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ao selecionar uma obra para o público infantil, o mediador precisa estar atento às técnicas utilizadas para narração, fazendo uso de uma linguagem adequada para o público alvo da narrativa, isso tudo é importante para o deleite da leitura. O encantamento não se dá pelas letras e sílabas ou pelas palavras bem escritas do texto, mas pela organização textual que favorece o prazer da leitura. O estudioso alemão Engelen (1995) destacou que as crianças da

Educação Infantil e das séries iniciais, preferem frases curtas, com vozes bem articuladas e imponentes, com uma linguagem clara, em um contexto que ele possa se reconhecer em diferentes aspectos. Uma leitura dentro destas perspectivas, desperta o interesse da e a formação do leitor, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

O contato da criança com os livros e as histórias são de grande importância para a formação da linguagem e da leitura na infância, pois observando o mundo a qual estão inseridas é que a criança inicia as primeiras experiências com os símbolos e as palavras, desta forma passam a perceber que através delas podem traduzir o mundo imaginário contido nos textos.

Ao longo da vida de uma criança ela traz consigo, uma sucessão de experiência de aprendizagem adquiridas de forma espontânea por meio da exploração visual, auditivas, perceptiva através da manipulação dos objetos da natureza, vivenciando novos ambientes, jogos, brincadeiras com seus pares, vivências, através de uma narrativa de história. Todas essas experiências vivenciadas pela criança, influenciam diretamente em seu desenvolvimento de uma forma geral da criança.

No processo de aquisição da leitura da escrita, a criança se depara com um mundo cheio de letras, palavras, textos e histórias que elas podem participar de uma forma ativa, mas para que isso aconteça de fato, a criança necessita que essas experiências com a literatura, sejam de forma lúdica encantadora e prazerosa para ela. A criança aprende com as brincadeiras, interagindo com os espaços e com o meio que a cerca, através das oportunidades que lhes são oferecidas, desta forma o aprendizado se torna afetivo e agradável.

A literatura proporciona essa imersão na ludicidade, no deleite das mágicas histórias contadas, faz com que desperte na criança: a curiosidade, a habilidade investigativa e reflexiva. A partir da experimentação, do contato com o livro de forma prazerosa, é que se desperta o gosto de ler. O adulto é o primeiro mediador desse contato.

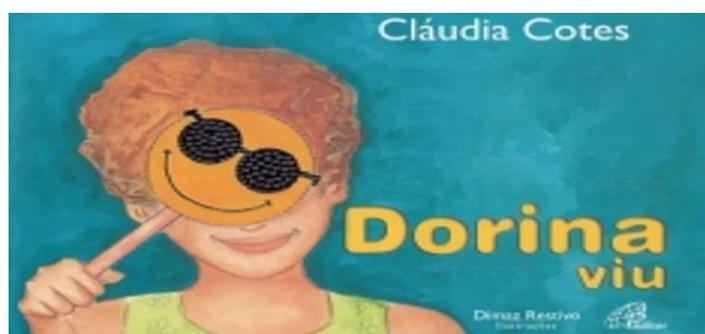
É na infância que a criança deve ser estimulada a sentir-se motivada a buscar interesse em adentrar ao mundo do livro, em conhecer através do folhear as páginas e descobrir um mundo novo e o conhecimento que os livros trazem, pois é nesse período que ela está em desenvolvimento que a criança deve ser motivada de forma precoce a manipular os livros, escutar a narrativas das histórias e da leitura oral. Por meio da literatura, elas são instigadas a expressar seus pensamentos e opiniões através da linguagem, interagem com os personagens, buscam soluções para os conflitos existentes na história, argumentam e questionam, as histórias lidas ou contadas proporcionam o lúdico, o desenvolvimento do imaginário e uma imersão ao mundo fantástico.

A partir da experimentação, do contato com o livro de forma prazerosa, é que se desperta o gosto de ler. O adulto é o primeiro mediador desse contato e é na infância que a criança deve ser estimulada a sentir-se motivada a buscar interesse em adentrar ao mundo do livro, em conhecer através do folhear das páginas e descobrir um mundo novo e o conhecimento que os livros trazem. Nesse período de desenvolvimento, é fundamental que a criança seja motivada de forma precoce a manipular os livros, escutar narrativas e ser envolvida pela leitura oral.

Ao interagir com o universo literário, a criança é instigada a expressar seus pensamentos, sentimentos e opiniões por meio da linguagem, seja durante o momento da leitura mediada, seja nas atividades de reconto, dramatização ou criação de novas histórias. Ela se coloca no lugar dos personagens, busca soluções para os conflitos narrativos, formula hipóteses e estabelece relações com suas próprias vivências. A literatura, portanto, além de ser um meio de formação leitora, atua como um espaço de expressão subjetiva e social, onde a criança é incentivada a verbalizar, argumentar e questionar.

Um exemplo claro dessa potência pode ser observado na obra *Dorina viu*, de Cotes (2011), que apresenta a história real de Dorina Nowill, uma menina que perde a visão e se transforma em uma das maiores defensoras da inclusão no Brasil. A narrativa não apenas informa sobre a deficiência visual, mas instiga o leitor a refletir sobre superações, acessibilidade e empatia. Ao se deparar com a trajetória de Dorina, a criança leitora é provocada a imaginar como seria enxergar com outros sentidos, a questionar por que a escola ou os livros não eram acessíveis a ela, e a valorizar a diversidade de modos de ver o mundo. Essa obra ativa o diálogo entre crianças sobre diferenças, persistência e justiça social, promovendo a linguagem como meio de reflexão e posicionamento.

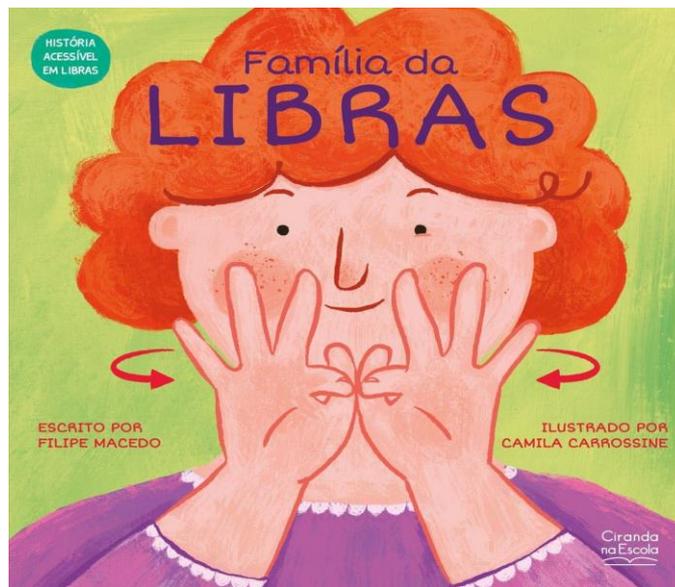
Figura 2 - Capa do livro: *Dorina viu* (2011) de Cláudia Cotes



Fonte: Amazon, 2025. Seção de livros com acervo variado de títulos nacionais e internacionais, incluindo literatura, didáticos e best-sellers. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livros>. Acesso em: 25 mar de 2025.

Outra obra significativa é *A família das Libras*, de Macedo (2019), que introduz o leitor ao universo da Língua Brasileira de Sinais por meio de uma família que se comunica dessa forma. A narrativa, de forma leve e ilustrada, ensina sinais básicos e reforça a importância da comunicação inclusiva, mostrando que todos têm o direito de se expressar e serem compreendidos. Ao acompanhar a rotina dessa família, a criança é convidada a aprender novos gestos e, ao mesmo tempo, a pensar sobre como as barreiras da linguagem podem ser vencidas com empatia e respeito. A leitura dessa obra provoca a criança a pensar: "Como eu posso me comunicar com alguém que não ouve?", "Será que minha escola acolhe crianças surdas?", "Como eu posso aprender Libras para incluir meu colega?".

Figura 3 - Capa do livro: *Família da libras* (2019), de Felipe Machado



Fonte: Amazon, 2025. Seção de livros com acervo variado de títulos nacionais e internacionais, incluindo literatura, didáticos e best-sellers. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livros>. Acesso em: 25 mar de 2025.

Essas narrativas, assim como outras obras que tratam da diversidade, não apenas informam sobre a deficiência, mas envolvem emocionalmente o leitor, convidando-o a refletir, se expressar e se posicionar. A literatura, quando acessível e representativa, abre espaço para uma linguagem crítica, ética e afetiva, em que a criança constrói sentido sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo. Desse modo, as histórias se tornam mais do que enredos encantadores: elas se transformam em ferramentas de formação da consciência e da linguagem, que são base para a cidadania e a inclusão.

A literatura é um dos aspectos mais importantes para aquisição de conhecimentos, linguagem e socialização da criança. O adulto é uma figura importante nesse processo, onde a criança deixa de ver o livro como um mero brinquedo e passa a enxergar a funcionalidade dele, passando a perceber seu verdadeiro sentido e suas grandes possibilidades.

Durante a infância as crianças se tornam mais suscetíveis ao desenvolvimento da leitura porém, faz-se necessário oportunizar a criança elementos que possa ser construído o processo de aprendizagem da leitura através das vivências com a literatura, o adulto por ser um leitor mais experiente, é de fundamental relevância nesse processo, tem a função de apresentar-lhes o mundo da leitura, dando possibilidades de experiências positivas com os livros, através da narração de histórias encantadoras para os pequenos leitores.

Abramovich (1997, p. 23) diz que “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar um leitor” . Ouvir histórias abre possibilidades de encantamento pelo imaginário, possibilita a integração da criança no universo das descobertas e da compreensão do mundo a qual fazem parte. Ouvir narrativas provoca diversos sentimentos, memórias e imaginações, dando mais significados às suas experiências de mundo.

É papel do leitor adulto, mostrar para as crianças o quanto a leitura está presente em vários aspectos do seu cotidiano a fim que as mesmas compreendam o sentido que leitura tem para a sua vida. A criança só é capaz de compreender a importância do mundo letrado, quando ela compreende o seu significado e a diferença entre a fala e a escrita, que são de fundamental importância para aquisição da leitura inicial. É importante que esse contato inicial com a leitura seja de forma prazerosa com instrumentos de leitura próprias da sua vivência, que lhes tragam significado e instiguem a sensibilidade.

A criança está imersa, desde o seu nascimento em uma sociedade a qual se identifica como sujeito histórico, conforme as experiências que são apresentadas a ela, podem ser modificadas em seu comportamento e entendimento de mundo, a partir das interações com o outro e os significados que isso os faz sentir. Daí a importância de ser oportunizada uma boa relação com os textos, pois a própria leitura traz diversas possibilidades de interessar-se por novos conhecimentos , que antes eram desconhecidos ou sem significado.

2.3 A literatura e as temáticas fraturantes na infância

Segundo Pereira e Seffner (2019, p. 153) “[...] a obra literária infanto-juvenil pode ser uma janela tanto para indagar-se a criança sobre um tema sensível, como construir ali, um leitor entusiasmado”. Nesta perspectiva, por meio de leituras acerca de temas sensíveis, o hábito de

leitura poderá se tornar rotina para muitas crianças. (FERREIRA, 2010, p. 693), define a palavra *sensível* como “Que sente, que tem sensibilidade; que recebe facilmente as sensações externas”. De acordo com Ferreira (2010), o verbete “fratura” significa “ato ou efeito de fraturar, ruptura, quebra” (p. 3062). Desta maneira, quando falamos em temas fraturantes, na infância, nos referimos a temas difíceis, complicados de serem abordados, no tocante da sociedade, tais temas estão cada vez mais inseridos dentro das obras infantis.

Um outro significado, que podemos pensar para literatura com temas “sensíveis” é o termo “polêmico”, que causa impacto, que diverge em opinião, existindo quem concorde ou discorde do tema e ponto de vista apresentado, os chamados “tabus”, muitas vezes devido a convicções estabelecidas no contexto histórico por décadas. Por se tratarem de temas polêmicos, muitos ainda acreditam que não é adequado inseri-los dentro da literatura infantil. “[...] subestima as potencialidades das crianças e ignora o papel de seus mediadores no âmbito escolar: professores, bibliotecários e outros” (SOUZA; RODRIGUES, 2020, p.125).

Ao apresentarmos temas fraturantes na formação literária da criança, oportunizamos um momento de reflexão acerca dos assuntos mais densos existentes na sociedade, colocando-as como indivíduos que estão adquirindo suas próprias convicções, autonomia de pensamento e ações. Portanto ainda conforme a autora:

A formação do leitor, ao qual nos referimos desde o início do presente texto, requer abertura para o diálogo. Trazer obras literárias que tematizam conflitos e dramas humanos, pode possibilitar aos leitores- mesmo que criança-pensarem sobre suas próprias vidas e experiências e ressignificá-las (SOUZA; RODRIGUES, 2020, p. 197).

Vale ressaltar que ao longo dos anos a literatura infantil vem passando por transformações históricas. Autores clássicos da literatura infantil universal como Perrault, os Irmãos Grimm, Jean La Fontaine, além de Monteiro Lobato, são apresentados cada um na sua época, abordando temas fraturantes conforme a sociedade naquele período histórico. Na clássica narrativa de Perrault, *Chapeuzinho vermelho*, a menina que desobedece à mãe e fala com o lobo acaba sendo devorada. Embora muitas releituras posteriores tenham amenizado o final trágico, a versão original é marcada por um tom moralizante e severo. A fratura, no entanto, está justamente na exposição de temas considerados inapropriados para crianças na época: o perigo sexual (representado pelo lobo), a desobediência e o fracasso da autoridade materna. A história evidencia que a infância não está protegida das ameaças do mundo, abrindo espaço para que o medo e a complexidade do crescer fossem tematizados. Em vez de promover uma visão idealizada da infância, Perrault insere a criança num mundo repleto de perigos

simbólicos. Já no clássico *João e Maria*, dos Irmãos Grimm, a pobreza extrema leva dois irmãos a serem abandonados na floresta pelos pais. A trama toca em feridas sociais profundas, como a fome, o abandono infantil e a sobrevivência. A bruxa canibal representa a perversão do cuidado, enquanto os irmãos precisam usar da astúcia para sobreviver. A fratura aqui é clara: a família, geralmente idealizada como espaço de proteção, aparece como lugar de dor, abandono e violência simbólica. Ao permitir que crianças enfrentem o horror e vençam com inteligência, os Grimm rompem com a imagem da criança passiva e inocente, abrindo margem para novas compreensões da infância como potência. Apesar do tom moralista de muitas de suas fábulas, *La Fontaine* instiga o leitor a refletir sobre comportamentos sociais e morais. Em *A cigarra e a formiga*, por exemplo, a cigarra é punida por não ter trabalhado — uma leitura que, à primeira vista, reforça o valor do esforço e da produtividade. No entanto, há uma fratura sutil: ao mostrar a rigidez e a falta de empatia da formiga, o autor permite uma leitura crítica sobre a lógica do trabalho e do individualismo. A obra abre espaço para se discutir justiça, solidariedade e os diferentes modos de viver. A fratura está em tensionar a moral imposta com o sofrimento da cigarra artista, que representa o sensível, o lúdico e o poético, tão marginalizados em sociedades produtivistas. Na literatura infantil nacional o autor Monteiro Lobato foi pioneiro na valorização do folclore brasileiro dentro da literatura infantil. Na construção do personagem *Saci*, ele dá protagonismo a uma figura popular da cultura negra e indígena brasileira, o que já é, por si só, fraturante em um contexto de forte influência eurocêntrica. No entanto, ao mesmo tempo que promove a cultura nacional, Lobato também carrega contradições: há passagens com marcadores racistas e estereótipos que hoje geram debate e desconforto. Essa ambivalência pode ser lida como uma fratura do seu tempo — ao mesmo tempo em que avança na democratização do imaginário infantil, revela os limites históricos do pensamento dominante. O contato com o diferente, a valorização da oralidade e das crenças populares são elementos que rompem com a tradição elitista da literatura infantil da época.

Esses autores, cada qual em seu tempo, foram essenciais para moldar os contornos da literatura infantil que hoje conhecemos. Suas obras continuam sendo revisitadas justamente porque carregam fraturas — espaços de tensão que permitem múltiplas leituras e aberturas críticas. Ao dialogar com valores sociais, eles não apenas educam, mas também questionam, desestabilizam e provocam. É essa potência da literatura infantil que, hoje, ganha nova força ao abordar temas como inclusão, diversidade, antirracismo, pluralidade de afetos e subjetividades – questões urgentes da nossa contemporaneidade. De lá para cá, muitas foram as transformações e valores sociais foram sendo construídos, transformados e até mesmo rompidos. A literatura infantil contemporânea passou a valorizar mais a pluralidade, a

subjetividade e as emoções complexas da infância, deslocando-se da função meramente moralizante para se tornar um espaço de escuta, acolhimento e representação da diversidade. Hoje, temas como deficiência, racismo, identidade de gênero, perdas, imigração e saúde mental fazem parte do universo literário das crianças, marcando uma ruptura importante com os modelos tradicionais e ao invés de oferecer respostas prontas ou moralidades fechadas, as obras atuais criam espaços de escuta, acolhimento e questionamento. Nesse sentido, os livros *Lá Fora* (2022), de André Neves, *Enquanto Seu Lobo Não Vem* (2022), de Telma Guimarães, e *A Cor de Caroline* (2021), de Alexandre Rampazo, são exemplos potentes dessa transformação, pois rompem com estruturas clássicas e abraçam temas fraturantes da contemporaneidade — como o medo, o preconceito racial, a escuta etc.

Figura 4 - Capa dos livros: *Lá fora* (2022), de André Neves, *Enquanto seu lobo não vem* (2022), de Telma Guimarães e *A cor de Caroline* (2021), de Alexandre Rampazo.



Fonte: Amazon, 2025. Seção de livros com acervo variado de títulos nacionais e internacionais, incluindo literatura, didáticos e best-sellers. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livros>. Acesso em: 25 mar de 2025.

Essas três obras demonstram que a literatura infantil mudou não apenas na forma, mas no conteúdo, na linguagem e nos propósitos. Elas não buscam ensinar apenas “boas maneiras”, mas formar leitores críticos, afetivos e conscientes — capazes de habitar e transformar o mundo. São livros que respeitam a inteligência emocional das crianças e abrem espaço para escutas plurais, complexas e profundamente humanas.

Em *Lá Fora*, Neves (2022) traz uma narrativa poética e visual que rompe com a linearidade e convida o leitor a mergulhar no universo interior de uma menina que observa o mundo de sua janela. A história não traz um conflito clássico, nem uma lição clara no final. Ao

contrário, propõe uma fruição sensível do tempo, do olhar e da escuta — valores muitas vezes desprezados na lógica acelerada da vida moderna. A obra representa a fratura ao valorizar o silêncio, o subjetivo e o contemplativo, apostando numa linguagem literária que respeita a inteligência e a sensibilidade da criança, além de provocar o leitor adulto a rever seus próprios modos de ver e sentir o mundo.

Já, *Enquanto Seu Lobo Não Vem* de Guimarães (2022), é uma releitura do clássico conto de terror com uma abordagem mais atual e reflexiva. Aqui, o "lobo" deixa de ser um vilão unidimensional para tornar-se uma figura de múltiplas interpretações — símbolo do medo, do desconhecido e até da espera ansiosa. A obra fratura a ideia de perigo absoluto ao desconstruir o arquétipo do vilão e propor outras camadas de sentido à figura do lobo. Com linguagem lúdica e inteligente, a autora também explora a autonomia da personagem principal, que não é apenas passiva diante do medo, mas elabora, questiona, inventa. Essa mudança na construção dos personagens e dos conflitos é central na literatura contemporânea.

Por fim, *A Cor de Caroline*, Rampazo (2021), trata com delicadeza e profundidade o tema do racismo na infância. Caroline é uma menina negra que não entende por que sua cor de pele não está no estojo de lápis de cor, o que a leva a uma jornada poética de descoberta e valorização de sua identidade. O livro é um exemplo contundente de como a literatura atual busca combater as desigualdades sociais desde a infância, oferecendo narrativas representativas e potentes. A fratura está na recusa de uma infância homogênea e na denúncia do silenciamento histórico de crianças negras — um rompimento com a literatura infantil eurocentrada que por muito tempo ignorou essas vozes. Ao invés de reforçar estereótipos, a obra convida à empatia, ao reconhecimento e à valorização da diferença.

Desta forma, surge a necessidade de temas sensíveis serem cada vez mais contemplados pela literatura infantil, de modo a contribuir para a compreensão da criança e da sociedade atual a qual fazem parte.

2.4 Análise das obras literárias à luz de suas representações do autismo

As obras propostas nesta pesquisa abordam temas fraturantes - *Autistas podem voar?* (2022), *Lilás – Uma menina diferente* (2009) e *Meu amigo faz iiiii* (2022) e mostram a criança autista como indivíduo capaz de todas as coisas, inclusive estar presente em todos os espaços e vida em sociedade.

Figura 5 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: *Autistas podem voar?* (2022)



Figura 6 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: *Lilás - uma menina diferente* (2009)



Figura 7 - Capa da obra analisada nesta pesquisa: *Meu amigo faz iiii* (2022)



Fonte: Amazon, 2025. Seção de livros com acervo variado de títulos nacionais e internacionais, incluindo literatura, didáticos e best-sellers. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livros>. Acesso em: 25 mar de 2025.

Desta forma, a literatura infantil, sempre trará em suas linhas novos questionamentos, novas emoções, sentimentos e reflexões que fazem parte do mundo não somente imaginário mas também do real de nossas crianças. Muitos autores utilizam a fantasia e despertam a imaginação da criança para narrarem o que está presente todos os dias à sua volta, desta maneira compreender a sociedade e o contexto a qual estão inseridas e que se faz necessário respeitar e aprender conviver dentre as adversidades da vida cotidiana.

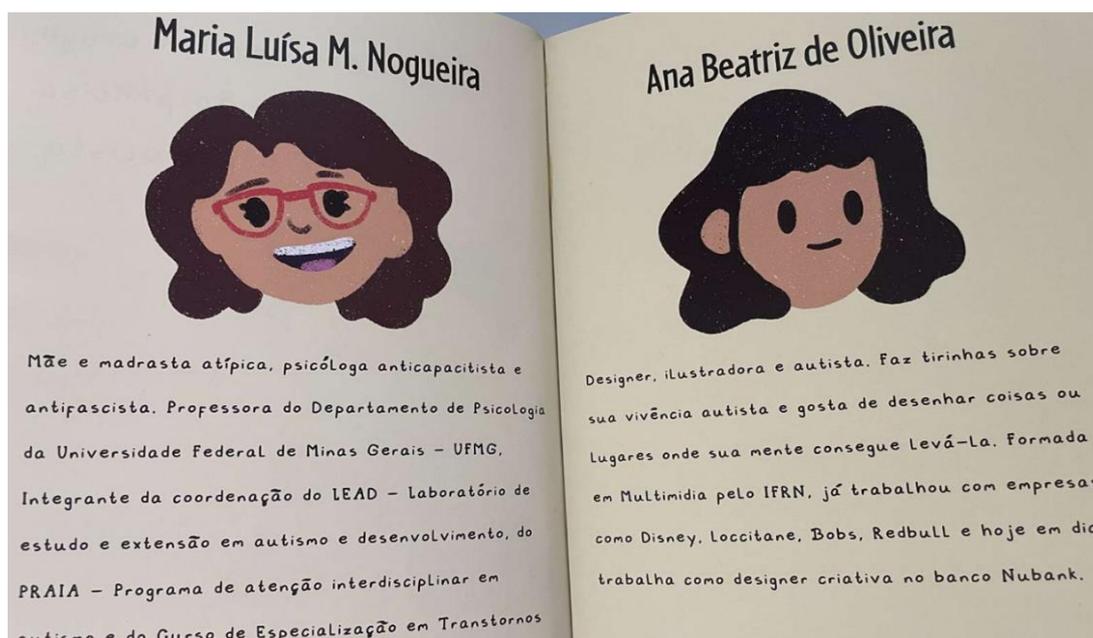
A forma com que a criança interpretará a obra será da forma que for mais propício para ela, e que os livros são justamente para proporcionar a reflexão de ideias, sentimentos, temas que provoquem mudança de comportamento de forma a impactar a vida do sujeito em transformação.

Os temas fraturantes na infância, abordados na literatura estão sendo cada vez mais presentes nas obras infantis. Temas dos mais diversos, temáticas muitas vezes difíceis de apresentar às crianças, porém de extrema relevância por fazerem parte da vida em sociedade. Temas tais como: homossexualidade, morte, medo, violência, sexualidade, raiva, adoção, conceito de família contemporânea e as diferenças entre pessoas. Muitos são os temas essenciais para compreendermos como as crianças interagem com esses livros que, abordam temas que ainda são considerados como tabu para a sociedade, muitas vezes tratados de forma preconceituosa, principalmente quando refletimos na perspectiva dos pais, que preferem na maioria dos casos evitar o assunto, proteger os filhos de determinados temas, mas que acabam por limitar o conhecimento da criança em relação a assuntos que fazem parte da vida cotidiana.

Cada vez mais se torna necessário determinados temas serem discutidos e abordados de uma forma adequada e moldada de acordo com o tempo para o público infantil. Além disso, pensar em temas fraturantes abordadas na literatura infantil é, ao mesmo instante, refletir em como as crianças conseguem lidar com as suas próprias emoções e sentimentos. Normalmente, as obras infantis são direcionadas em dois espaços: dentro da família e dentro do espaço escolar, sendo de fundamental relevância, entendermos de que forma a abordagem de determinado assunto como centro da leitura pode ser importante para a formação da criança, seja na forma dela pensar ou de agir diante dos outros, de algum desafio ou de alguma situação específica. As três obras analisadas aqui compartilham um aspecto fundamental: todas são concebidas como instrumentos que transcendem o prazer estético da leitura e adquirem potência formativa, seja no âmbito familiar ou no escolar. Elas foram escritas para tocar e transformar — não apenas emocionar — e, por isso, dialogam profundamente com os espaços de socialização primária (a família) e secundária (a escola), reconhecidos por Vygotsky (2001) como os pilares da formação cultural e subjetiva da criança.

Em *Autistas podem voar?*, a presença da família é explícita e estruturante: a autora, Maria Luísa Nogueira, é mãe de uma criança autista e a ilustradora da obra, Ana Beatriz, também está no espectro. No livro, a autora e a ilustradora se apresentam dessa forma:

Figura 8 - Apresentação da autora Maria Luisa M. Nogueira e da ilustradora Ana Beatriz Oliveira da obra *Autista podem voar?*



Fonte: NOGUEIRA, Maria Luíza M. *Autistas podem voar?*. Ampla, 2022.

- Maria Luísa M. Nogueira

Mãe e madrastra atípica, psicóloga anticapacitista e antifascista. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Integrante da coordenação do LEAD – Laboratório de estudo e extensão em autismo e desenvolvimento do PRAIA – Programa de atenção interdisciplinar em autismo e do Curso de especialização em Transtornos.

- Ana Beatriz Oliveira

Designer, ilustradora. Faz tirinhas sobre sua vivência autista e gosta de desenhar coisas ou lugares onde sua mente consegue levá-la. Formada em multimídia pelo IFRN, já trabalhou em empresas como Disney, L'Oréal, Bobs, Redbull e hoje em dia trabalha como designer criativa no banco Nubank.

Essa composição familiar não apenas legitima a voz narrativa, como também transforma o livro em uma ferramenta de psicoeducação para outros pais, mães e cuidadores, além de oferecer às escolas um recurso literário afetivo para compreender e representar o autismo com sensibilidade. Sua qualidade está em ser uma obra escrita de dentro da experiência – e não de fora – o que lhe confere autenticidade, sensibilidade e respeito.

Já em *Lilás: a menina que pensava diferente* (2009), embora a família não esteja nomeada diretamente, a personagem é conduzida por um olhar poético que acolhe suas percepções singulares do mundo, oferecendo à criança leitora a possibilidade de se ver representada, independentemente do contexto familiar. É uma obra que pode ser lida em casa como uma ponte afetiva entre pais e filhos, e na escola como instrumento de letramento sensível. A qualidade de sua atuação está no caráter simbólico e imaginativo, o que facilita adaptações pedagógicas e leituras plurais em ambientes diversos.

A obra *Meu amigo faz iiiii* (2022), por sua vez, é pensada explicitamente como uma obra educacional e formativa, com linguagem simples e direta, ideal para crianças pequenas. Cláudia Werneck, ativista pela inclusão, constrói a narrativa de forma a romper com tabus e naturalizar a convivência com a deficiência, seja na escola ou no cotidiano. A obra se propõe a ser mediada por adultos — pais, cuidadores e educadores — que promovam o diálogo sobre as diferenças. Seu mérito está na clareza, na acessibilidade textual e na valorização do convívio entre crianças com e sem deficiência.

Muitos autores do público infantil vêm buscando trazer em suas obras temas sensíveis nos dias de hoje. Quando escutamos o termo “sensível” nos remete de uma forma geral a tudo que nos causa emoção, que sensibiliza; tudo que é motivacional, triste ou que causa dor ou alegria, vivências do dia a dia que passam a ser memórias, sensibilidade está ligado entretanto, a forma que vemos e entendemos o mundo, a forma com que lidamos com o positivo ou o negativo, por isso a sensibilidade está diretamente ligado a literatura infantil.

As obras trazidas nesta pesquisa abordam temas sensíveis e fraturantes não apenas por tratarem de deficiência, mas por fazerem isso a partir de olhares comprometidos com a ética, a inclusão e o rompimento de estereótipos. De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil tem a missão de formar o leitor e, ao mesmo tempo, formar consciência — e essas obras cumprem esse papel ao colocarem no centro da narrativa a diferença como potência e não como ausência.

Autistas podem voar? trabalha com a fratura do capacitismo, desafiando a visão social que enxerga o autismo como limitação. A metáfora do voo é a imagem poética da superação não no sentido meritocrático, mas na possibilidade de existir plenamente sendo quem se é. Isso rompe com a lógica da “normalização” e propõe uma literatura anticapacitista (Mantoan, 2022), afirmando o lugar do autista como sujeito de direitos, linguagem e afeto.

A imagem seguir traz uma página de livro infantil com a provocadora pergunta:

“Autistas podem fazer bagunça? Dar gargalhadas, dançar e pular até chegar no nunca”, ao lado, vemos crianças com diferentes tonalidades de pele, em posições de movimento e

alegria, cercadas por estrelas e notas musicais. A cena é festiva, expressiva, lúdica — e, ao mesmo tempo, política e poética. A interrogação inicial já rompe com o discurso capacitista e normativo que ainda atravessa práticas escolares, sociais e discursivas. Ela carrega um tom provocador, como quem responde à sociedade com uma piscadela: por que não poderiam? Quem foi que disse que o corpo autista deve ser contido, vigiado, comportado, silenciado?

A fratura está no desafio à forma única de pensar e sentir, pois essa interrogativa literalmente racha a rigidez de uma ideia de infância domesticada, moldada por padrões neurotípicos de comportamento e comunicação.

O trecho “dar gargalhadas, dançar e pular até chegar no nunca” (figura 9) é profundamente lírico e libertador. Ele amplia os limites da linguagem literal e racional, abrindo espaço para uma expressão poética do corpo e da alegria. O “nunca” é um lugar imaginado, impossível, que aponta para o infinito das possibilidades sensoriais e subjetivas. É o oposto do enquadramento, da linearidade, da norma. Essa explosão de possibilidades subverte o empobrecimento comunicativo contemporâneo, que muitas vezes reduz a linguagem ao útil, ao funcional, ao eficiente. Aqui, ao contrário, há poesia, jogo, ludicidade, um convite à imaginação radical — e isso é, também, uma forma de linguagem. O uso do termo “bagunça” traz uma tensão interessante, em contextos escolares, muitas vezes é o nome que se dá a comportamentos que “fogem à norma” — especialmente de corpos neurodivergentes. No entanto, nesta obra, a bagunça é reivindicada como potência de vida, de presença, de corpo no mundo. Trata-se de uma fratura discursiva que restitui o direito de existir fora da lógica do controle, da produtividade, do silêncio esperado. A pergunta inicial funciona como gatilho para desmontar estereótipos e abrir espaço para outras infâncias — mais expressivas, ruidosas, dançantes.

Essa imagem e essas pequenas perguntas são potentes em sua simplicidade. Eles rasgam a normatividade ao afirmar que a diferença não precisa ser contida — ela pode, e deve, dançar. A crítica ao empobrecimento subjetivo está na reinvenção da linguagem, na celebração da diversidade expressiva e no convite à imaginação. A fratura, aqui, é uma abertura: para o voo, para o “nunca”, para o que ainda não foi permitido ser. E isso é profundamente literário, político e necessário.

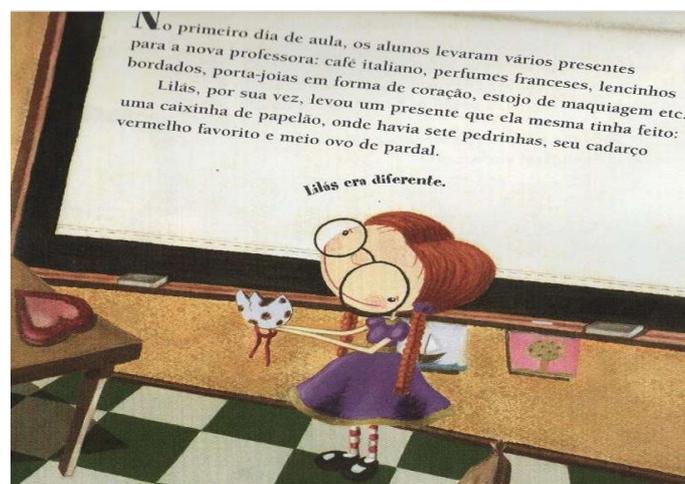
Figura 9 – Livro: *Autistas podem voar?*



Fonte: NOGUEIRA, Maria Luiza M. *Autistas podem voar?*. Ampla, 2022.

Lilás – uma menina diferente (2009) é uma obra fraturante por subverter a lógica da normatividade sensorial e perceptiva. Ao colocar uma menina que “pensa diferente” como protagonista, a autora desloca o leitor de sua zona de conforto, obrigando-o a refletir sobre sua própria rigidez cognitiva e afetiva. A fratura está no desafio à forma única de pensar e sentir, e na crítica ao empobrecimento subjetivo e comunicativo (Parmeggiani, 2022), tão presente na sociedade contemporânea. A história já inicia nos apresentando Lilás com gesto peculiar, como vemos na figura 10:

Figura 10 – Livro: *Lilás, uma menina diferente*



WHITCOMB, Mary E. *Lilás: uma menina diferente*. Tradução de Eliana de Almeida. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

Nessa passagem inicial do livro, a autora apresenta uma cena delicada, mas profundamente significativa no campo da literatura infantil. A personagem Lilás, em contraposição aos demais alunos que oferecem presentes convencionais à nova professora — como café italiano, perfumes franceses e estojos de maquiagem —, leva um presente singelo, artesanal e cheio de subjetividade: uma caixinha de papelão contendo sete pedrinhas, um cadarço vermelho e meio ovo de pardal. A narração encerra com a frase: **“Lilás era diferente.”**

No primeiro dia de aula, os alunos levaram vários presentes para a nova professora: café italiano, perfumes franceses, lencinhos bordados, porta-joias em forma de coração, estojo de maquiagem etc.

Lilás, por sua vez, levou um presente que ela mesma tinha feito: uma caixinha de papelão, onde havia sete pedrinhas, se cadarço vermelho favorito e meio ovo de pardal. (Whitcomb, 2009).

Parmeggiani (2022) aponta como uma desabilidade na lógica dominante: o rompimento com uma forma única de pensar, sentir e expressar. A sociedade contemporânea, marcada pela padronização de gostos, consumo e linguagem, muitas vezes empobrece as formas de subjetivação e de comunicação. Nesse sentido, o gesto de Lilás atua como resistência simbólica. Ela não apenas oferece algo que não se enquadra nos valores mercadológicos e estéticos vigentes (presentes caros ou socialmente valorizados), mas reivindica outra lógica de valor: a do afeto, da memória, da singularidade. Seu presente fala de si mesma — é quase um autorretrato poético — e, por isso, traz um elemento comunicativo poderoso, embora não convencional. A escolha de Lilás é uma crítica silenciosa à lógica do consumo como linguagem universal. Os outros presentes seguem o padrão do que se espera socialmente: utilidade, sofisticação, status. Já o presente de Lilás desafia esse repertório, propondo que o valor está na intimidade do gesto, na criatividade subjetiva, e não em seu preço ou funcionalidade. A imagem complementa essa ruptura com traços expressivos: o olhar ampliado de Lilás (com seus enormes óculos), sua postura tranquila, seu vestido roxo (cor que remete à originalidade, à sensibilidade), e o cenário que contrasta com a mesa onde repousa um porta-joias em forma de coração — símbolo da padronização do “bom gosto”.

Dessa forma, personagem pode ser lida como uma metáfora da criança que ainda não foi completamente capturada pelos dispositivos de normalização da sensibilidade, como as mídias, os algoritmos, o ensino tecnicista. Ela comunica com objetos que carregam histórias e sentidos pessoais, promovendo uma linguagem alternativa à lógica dominante. É aqui que reside a fratura no direito à diferença, à multiplicidade de formas de viver e comunicar

(Parmeggiani, 2022). A imagem e o texto produzem um tensionamento entre a lógica do comum e a singularidade da experiência. Lilás, ao oferecer um presente feito com as mãos e com a memória, interrompe a ordem esperada, abrindo brechas para outras formas de existir. Sua diferença não é um problema, mas uma potência. Nesse sentido, a fratura é fértil: ela denuncia o empobrecimento subjetivo da contemporaneidade e propõe, ainda que sutilmente, um modo mais sensível e criativo de estar no mundo.

A obra *Meu amigo faz iiiii* (2022) rompe com a invisibilidade da deficiência ao tratá-la como parte natural do convívio social. O que é fraturante aqui não é o tema em si, mas a maneira como ele inverte a lógica do estranhamento: ao apresentar personagens com deficiência em situações cotidianas e amistosas, a obra desestabiliza o olhar normativo, convidando o leitor a reconhecer a alteridade com leveza, humor e verdade. Na imagem abaixo extraída da obra, vemos uma cena cotidiana da educação infantil, mas que carrega uma fratura significativa na lógica normativa do pensar e sentir, conforme propõe Parmeggiani (2022).

Figura 11 – Livro: *Meu amigo faz iiiii*



Fonte: WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo: Lago de Histórias, 2022.

A narrativa visual e textual apresenta um encontro entre duas crianças: uma menina negra, sentada tranquilamente no chão da sala de aula, e um menino que, ao chegar, não responde ao "oi" verbalmente, mas se expressa de outra forma — passa a mão no cabelo dela, cheira e sai falando consigo mesmo.

A fratura, aqui, manifesta-se com potência justamente na recusa do menino em se comunicar da forma esperada — ou seja, através da resposta verbal "oi". Em vez disso, ele se

expressa com o corpo, com os sentidos, com o gesto e com a fala que não necessariamente responde à interlocutora. Para uma sociedade condicionada à supremacia da linguagem verbal, direta e "racional", esse comportamento pode parecer inadequado, esquisito ou até incorreto. Mas é aí que reside a crítica poderosa: por que atribuímos menos valor às formas de comunicação não convencionais?

A atitude do menino representa uma subjetividade que resiste à normatividade — que pensa e sente de forma múltipla, sensorial, afetiva. Esse gesto, aparentemente banal, é uma convocação à escuta mais ampla, à ampliação dos sentidos de presença e diálogo. Ele desafia o empobrecimento comunicativo contemporâneo, denunciando o quanto nossas relações estão amarradas a códigos rígidos, que pouco acolhem a diversidade da infância, especialmente a neurodivergente.

A cena apresentada acontece em um espaço lúdico — com blocos de montar, lápis de cor, livros e brinquedos espalhados no chão — que representa um lugar seguro de experimentação e expressão. Contudo, mesmo nesse ambiente aparentemente acolhedor, os códigos de comportamento ainda são esperados e monitorados. Ao subverter esses códigos com um gesto sensorial e não-verbal, o menino nos mostra que a ludicidade não está apenas nos objetos, mas também nas formas alternativas de estar no mundo. Ele se comunica com o corpo e com os sentidos, como muitas crianças autistas fazem. Isso amplia nossa concepção de linguagem e desafia a pedagogia tradicional a se abrir para a diversidade comunicacional.

Essas temáticas são fraturantes porque atuam no campo do sensível, do simbólico e do político, rompendo com uma tradição literária infantil que, por muito tempo, evitou ou estereotipou personagens com deficiência. Nas três obras analisadas, o autismo é apresentado não como deficiência a ser corrigida, mas como uma forma legítima e diversa de estar no mundo — o que já configura uma ruptura com discursos normativos que regem a infância e a educação.

Em *Lilás era diferente*, a fratura se expressa na personagem que escolhe presentear a professora com objetos singulares, carregados de afetividade e subjetividade, em contraste com os presentes padronizados dos colegas. Embora não se nomeie o autismo diretamente, Lilás representa a criança que foge à lógica do consumo, da homogeneização e da previsibilidade. Sua diferença comunica, com potência, a resistência à domesticação da sensibilidade — convocando o leitor a acolher expressões não-hegemônicas de afeto e criatividade.

Na segunda obra, *Autistas podem voar?* (2022), há uma celebração poética da liberdade sensorial e da alegria corporal. Aqui, o autismo é assumido com orgulho, em sua potência lúdica e expressiva. A fratura, portanto, ocorre na quebra da imagem estigmatizada do autista como alguém exclusivamente retraído, silencioso ou inexpressivo. O livro rompe com a ideia de que

há uma maneira “certa” de brincar, de se comunicar ou de ser criança. A linguagem poética e as ilustrações coloridas potencializam essa multiplicidade e fazem do texto uma crítica ao empobrecimento comunicativo, ao mesmo tempo em que ampliam os sentidos do que é pertencer.

Já na terceira obra, *Meu amigo faz iiii* (2022) o menino que chega à sala de aula e não responde verbalmente ao “oi” da colega opta por tocar e cheirar seu cabelo — um gesto sensorial, que escapa às convenções sociais da linguagem falada. Essa cena ilustra com delicadeza como o autismo se manifesta por outras vias comunicativas, corporais e afetivas. O estranhamento que esse comportamento pode causar não está na criança em si, mas nas expectativas rígidas que temos sobre o que é interagir “corretamente”. A fratura, aqui, reside justamente nesse deslocamento: a obra desafia a forma única de pensar, sentir e se comunicar, denunciando os limites de uma pedagogia que não se abre à diferença. Em todas as três obras, portanto, o autismo aparece como uma chave de leitura para a diversidade subjetiva e como crítica ao modelo de infância regulada e normatizada.

A seguir, apresento um quadro comparativo entre as três obras literárias que compõem o corpus da sua pesquisa: Essa tabela foca nos principais eixos de análise literária, conforme sua proposta de crítica: espaço de circulação, temática, linguagem, representação da diferença e fratura provocada no discurso social.

Quadro 1: Comparativo entre as três obras literárias abordadas nesta pesquisa

Eixo de Análise	<i>Autistas podem voar?</i>	<i>Lilás: a menina que pensava diferente</i>	<i>Meu amigo faz iiii</i>
Espaço de circulação	Escola e família (obra mediadora e de psicoeducação).	Escola e família (narrativa simbólica, poética, aberta a mediação afetiva).	Escola e família (uso didático direto, linguagem acessível para mediação).
Protagonista	Criança autista representada com afeto e autonomia.	Menina sensível, criativa, metafórica e com pensamento divergente	Amigo com deficiência apresentado pelo olhar afetivo de outra criança
Temática principal	Visibilidade do autismo e combate ao capacitismo.	Diferença cognitiva como riqueza e possibilidade poética.	Diferença como parte da convivência cotidiana.

Linguagem e estilo	Poético, afetivo, com ilustrações feitas por pessoa autista	Poético, lírico, metafórico	Direta, objetiva, lúdica, voltada para a primeira infância.
Relação com a diferença	Apresenta o autismo como forma de ser e estar no mundo.	Ressignifica o pensar diferente como potência criativa.	Naturaliza a convivência entre crianças com e sem deficiência.
Função na formação leitora	Estimula empatia, compreensão do espectro, reflexões profundas.	Expande o imaginário, incentiva escuta, tolerância e pensamento simbólico.	Introduz linguagem inclusiva e estimula o diálogo em espaços educativos.
Tipo de fratura provocada	Rompe com o mito do “autista isolado”; desestabiliza discursos capacitistas.	Rompe com a norma da cognição linear; denuncia empobrecimento subjetivo.	Rompe com o silenciamento; mostra a diferença com leveza e alegria.
Potencial pedagógico	Pode ser utilizado por educadores, terapeutas e famílias.	Favorece leitura simbólica e discussão sobre subjetividade e diferença.	Excelente para projetos de inclusão e formação inicial.

Essas três obras convergem em seu objetivo de democratizar a literatura e ampliar o universo simbólico da infância, atuando como instrumentos críticos, afetivos e inclusivos. Cada uma, à sua maneira, rompe com padrões normativos, provocando deslocamentos no leitor e abrindo espaço para a escuta da diferença como valor.

Essa abordagem literária, que lida com temas sensíveis e fraturantes, reforça os princípios de autores como Antonio Candido (2014), ao afirmar a literatura como um direito universal de humanização, e como Mantoan (2022), ao defender que a verdadeira inclusão começa pelo reconhecimento das subjetividades que compõem a diversidade humana.

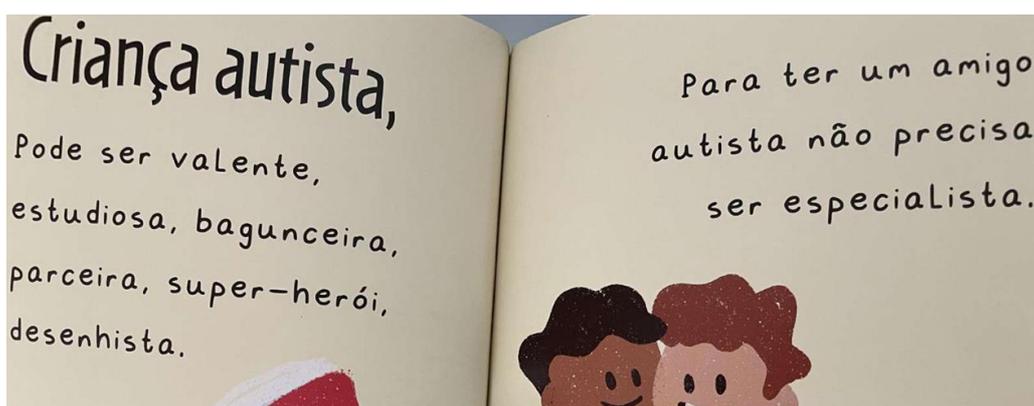
Há que se enfatizar ainda a leitura como prática cultural. Para a autora francesa Michèle Petit (2010), a literatura e a arte não são apenas entretenimento, mas formas de reconstrução interior, de elaboração da vida e do mundo. Para ela, literatura pode ajudar as crianças a colocarem em palavras o que sentem, a nomear medos, a descobrir possibilidades. A estética, nesse sentido, traduz o invisível — como o afeto, o respeito à diversidade ou o olhar sobre o

outro — em formas visíveis, como os gestos dos personagens e a escolha de cores. Daí a enorme relevância do papel das imagens e da linguagem poética nos livros infantis

Na literatura infantil, a autora destaca o papel da estética como linguagem que acolhe, resgata e dá sentido. As ilustrações, os silêncios, os ritmos das palavras – tudo isso compõe uma estética que ajuda a criança a sentir, pensar, imaginar.

A leitura crítica das três obras selecionadas revela uma contribuição significativa da literatura infantil para a promoção da inclusão, da empatia e do respeito à diversidade. Cada obra, a seu modo, rompe com a lógica excludente da normatividade e convida o leitor infantil — e também os mediadores de leitura — a olhar para o outro com sensibilidade, escuta e abertura, como vemos nestas passagens das obras em análise:

Figura 12 – Livro: *Autistas podem voar?*



Fonte: NOGUEIRA, Maria Luiza M. *Autistas podem voar?*. Ampla, 2022.

“Criança autista pode ser valente, estudiosa, bagunceira, parceira, super-herói, desenhista. Para ter um amigo autista não precisa ser especialista. Para ter amigo autista não precisa ser especialista” Aqui Ana Beatriz Oliveira retrata a criança por meio de uma escrita leve, rimada e lúdica, que enumera qualidades diversas e humanas como “valente”, “estudiosa”, “bagunceira”, “parceira”, “super-herói” e “desenhista”. Ao pluralizar os modos de ser da criança autista, o texto rompe com estereótipos redutores e essencialistas, que muitas vezes limitam essas crianças a um comportamento fixo ou à ideia de “deficiência”. Em vez disso, apresenta um espectro de possibilidades de ser, valorizando a individualidade e desafiando a normatividade da infância padronizada.

A segunda parte da imagem completa esse gesto de desconstrução com uma frase simples, porém profundamente significativa: “Para ter um amigo autista não precisa ser

especialista.” Essa afirmação é um gesto literário de acolhimento e inclusão que combate o distanciamento social causado pela ignorância e pelo capacitismo. Em consonância com os princípios do lúdico na educação, essa literatura reconhece o brincar, a convivência e a afetividade como formas potentes de aprendizagem e socialização. Assim, a imagem e o texto juntos reafirmam a potência da literatura infantil como instrumento de sensibilização, empatia e transformação social.

Na ilustração Ana beatriz Oliveira utiliza uma paleta vibrante e terrosa, com tons de vermelho, verde, azul, roxo e laranja sobre um fundo bege claro, o que confere leveza e destaca os elementos principais (livro, crianças e texto). As cores são chapadas, sem degradês ou sombras, remetendo a uma estética lúdica e acessível, próxima da linguagem visual das crianças. Os traços são simples, arredondados e propositalmente “infantis” — há um certo aspecto artesanal na forma como os elementos são desenhados, o que reforça o tom acolhedor da obra.

A tipografia escolhida, não só nessa, mas em todas as páginas, simula uma letra manuscrita, remetendo à caligrafia infantil. Isso cria proximidade com o leitor mirim, pois a fonte parece escrita por uma criança, facilitando a identificação. O texto em toda a obra está distribuído de maneira equilibrada nas duas páginas, com uma divisão clara entre a descrição da criança autista (esquerda) e uma mensagem de acolhimento e inclusão (direita). Essa separação também cumpre um papel didático, auxiliando na leitura sequencial.

Já as figuras humanas são representadas com traços simples e expressões sorridentes, evidenciando afeto, amizade e aceitação. Um dos elementos mais potentes é o abraço entre duas crianças, destacando o vínculo afetivo, sem distinções visíveis entre uma criança autista e outra. Isso reforça visualmente o que o texto diz: para ser amigo de uma criança autista, basta acolher, não é preciso saber tudo.

O livro aberto com respingos de tinta na página da esquerda remete à criatividade e diversidade de interesses da criança autista — seja ela desenhista, super-herói ou bagunceira. Esse elemento agrega dinamismo à cena e expande as possibilidades de ser autista além de rótulos.

Já esta passagem da obra *Meu amigo faz iiii* é emblemática ao representar uma mudança significativa nas abordagens sobre o autismo na literatura infantil. Nela, a personagem principal decide observar e registrar o comportamento de Nil, seu colega autista:

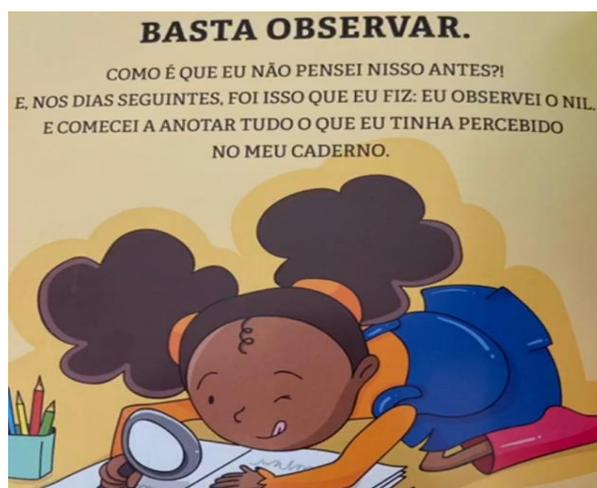
Basta observar.

Como é que eu não pensei nisso antes?!

E, nos dias seguintes, foi isso que eu fiz, eu observei o Nil e comecei aa notar tudo o que eu tinha percebido no meu caderno (OLIVEIRA, 2022).

A frase central, “**Basta observar**”, revela uma virada pedagógica e afetiva: o entendimento sobre o outro parte do interesse genuíno, da escuta sensível e da atenção às singularidades — não de julgamentos, estereótipos ou diagnósticos técnicos.

Figura 13 – Página do livro *Meu amigo faz iiiii*



Fonte: WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo: Lago de Histórias, 2022.

Ao invés de interpretar as ações de Nil como estranhas ou erradas, a menina muda sua perspectiva: ela se dedica a conhecê-lo. Esse gesto representa um deslocamento importante em relação ao que se espera das interações sociais com pessoas autistas. A obra ensina às crianças (e aos adultos leitores) que a convivência empática e a curiosidade respeitosa são ferramentas poderosas de inclusão. A lente de aumento na imagem simboliza exatamente isso: uma atenção ampliada e cuidadosa à subjetividade do outro.

Essa cena, portanto, dá corpo a uma literatura fraturante, pois rompe com a lógica capacitista que exige que a criança autista se adapte aos padrões normativos. Aqui, é a protagonista que se transforma ao observar Nil, e com isso, a narrativa desloca o foco da “normalização” para o reconhecimento da diversidade. A literatura infantil, assim, se mostra como um espaço de formação ética, abrindo caminhos para que temas sensíveis como o autismo sejam abordados com respeito, profundidade e afeto desde a infância.

Do ponto de vista estético, esta página da obra *Meu amigo faz iii* se destaca por uma composição visual que harmoniza texto e imagem, além de utilizar elementos gráficos e cromáticos que favorecem a leitura e a empatia a ilustradora Kelly Vaneli utiliza uma paleta de cores quentes — com predominância do amarelo, laranja e azul — cria um ambiente acolhedor

e otimista. O fundo em amarelo suave contribui para destacar o texto e dá leveza à cena. A personagem central, uma menina negra com cabelos em dois coques presos por laços laranjas, está desenhada com traços arredondados e expressivos, o que reforça a estética da infância e da afetividade. Nesta cena, a posição da personagem, deitada com uma lupa nas mãos, demonstra curiosidade e engajamento, isso sugere uma narrativa de descoberta e atenção ao outro, que é também o eixo temático do livro. O sorriso e os olhos fechados transmitem concentração e alegria, reforçando que a observação é um ato positivo e afetivo. Assim como nesta imagem, percebemos uma interação verbo-imagética ao longo de toda a narrativa. Essa sinergia entre texto e imagem é típica da literatura infantil contemporânea, que busca envolver o leitor por múltiplas linguagens.

Na obra *Lilás, uma menina diferente* (2009), observamos um momento simbólico em que a personagem Lilás, com apenas oito lápis de cor, desenha uma maçã que encanta toda a turma. A reação dos colegas — hipnotizados pela beleza do desenho — marca um ponto de virada importante: a valorização da sensibilidade artística de Lilás, que, apesar de “diferente”, revela uma percepção estética e sensorial profundamente singular:

Figura 14 – Livro: *Lilás - Uma menina diferente*



WHITCOMB, Mary E. *Lilás: uma menina diferente*. Tradução de Eliana de Almeida. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

Lilás desenhou uma maçã sobre um fundo azul-marinho.
 – Isso é apenas uma fruta – protestou Ângela.
 Mas todos estavam hipnotizados pela beleza do desenho de Lilás.
 – É tão real que dá vontade de comer – alguém disse.
 – Parece até que posso tocá-la – falou outro aluno.

A verdade é que, com apenas oito lápis, Lilás desenhou a maçã mais linda que toda a turma já vira (WHITCOMB, 2009).

O comentário da colega Ângela — “É apenas uma fruta” — revela uma visão limitada, que representa o olhar normativo e redutor sobre as produções de sujeitos que não se encaixam nos padrões esperados. Já os outros colegas, fascinados pela obra, revelam o quanto a diferença pode produzir beleza, emoção e fascínio. Lilás não precisa falar para se comunicar; sua linguagem é visual, e por meio dela, impacta profundamente seus interlocutores.

Assim, essa página representa a literatura fraturante ao subverter as expectativas sobre o que é ser “habilidoso” ou “inteligente” em sala de aula. A obra provoca um deslocamento de valores: o talento de Lilás não está no que é convencional, mas no que é sensível, único e expressivo. Ao romper com a lógica capacitista e valorizar outras formas de ser, sentir e comunicar, *Lilás* se inscreve como uma obra que amplia as possibilidades de representação da neurodiversidade e convoca leitores — crianças e adultos — a repensarem suas próprias formas de olhar o outro.

A fratura, aqui, está justamente na quebra de expectativas sobre o que é ser diferente. Lilás, rotulada por muitos como “estranha” ou “fora do comum”, se revela uma menina com enorme potência sensível e criativa. A narrativa contesta a ideia de que há um único jeito “correto” de perceber, de criar, de interagir. Ao fazer isso, ela desafia o empobrecimento comunicativo típico da sociedade contemporânea, que muitas vezes marginaliza o que não entende. A beleza da maçã de Lilás é, portanto, um símbolo da riqueza que pode emergir da diversidade — desde que se esteja disposto a ver para além das aparências.

Do ponto de vista literário e estético, na obra a ilustradora Tara Kalahan King utiliza a imagem e o texto em profunda sinergia para expressar o universo interior da personagem. A paleta de cores, o traço expressivo das ilustrações e os olhares atentos das crianças ao fundo criam um ambiente de suspensão — como se o tempo parasse diante da arte. Esse encantamento ilustra o quanto a literatura infantil contemporânea tem avançado na representação de temas sensíveis, como o autismo, não pelo viés do déficit, mas da potência. Ao fazer isso, a obra assume um papel transformador, colocando a alteridade no centro da experiência estética e humana da infância.

O autismo, como um dos temas fraturantes da contemporaneidade, tem encontrado espaço na literatura infantil como forma de dar visibilidade à neurodivergência e combater o estigma social. Nessas três obras, as crianças autistas são apresentadas com características singulares, mas também comuns às demais crianças, subvertendo estereótipos e ampliando o

repertório de representações na literatura. Essas representações mostram que a literatura infantil atual tem se tornado um espaço de formação humanizadora, onde temas como autismo, diversidade racial, empatia e escuta são tratados com delicadeza e profundidade.

Ao longo deste capítulo, buscou-se apresentar o Transtorno do Espectro Autista não apenas sob o viés clínico ou jurídico, mas também como tema emergente e transformador da literatura infantil contemporânea. A análise crítica das três obras do corpus evidenciou como o autismo — e, de forma mais ampla, a diferença — pode ser tratado com respeito, beleza, delicadeza e profundidade poética. Essas narrativas quebram o silêncio sobre a deficiência, humanizam o olhar do leitor e promovem a inclusão não apenas como política institucional, mas como experiência estética, ética e sensível.

Ao incluir a deficiência em suas páginas, a literatura infantil amplia o direito à leitura e ao reconhecimento simbólico de todas as infâncias. E ao fazê-lo de modo fraturante — ou seja, instigando o leitor a rever suas certezas —, ela cumpre seu papel transformador, conforme propõe a crítica literária engajada com a inclusão.

2.5 As contribuições da literatura para o letramento de crianças com TEA

A literatura infantil, ao oferecer experiências simbólicas e emocionais profundas, é um recurso valioso para a formação leitora e humana de todas as crianças — inclusive daquelas com deficiência. Sua função vai muito além do entretenimento: ela cria sentidos, amplia repertórios linguísticos, provoca reflexões e contribui para o desenvolvimento da empatia, da linguagem e da identidade. Quando tematiza a diferença, e especialmente a deficiência, a literatura se transforma também em instrumento de inclusão e reconhecimento, permitindo que crianças atípicas se vejam representadas como protagonistas de suas próprias narrativas.

As três obras selecionadas como corpus desta pesquisa — *Autistas podem voar?*, de Maria Luiza Nogueira (2022), *Lilás: a menina que pensava diferente* (2009), de Mary E. Whitcomb, e *Meu amigo faz* (2022), de Andréa Werner — abordam com sensibilidade e compromisso temas considerados fraturantes, ou seja, que historicamente foram invisibilizados, negados ou tratados com estigmas na literatura infantil tradicional. A presença do autismo como tema central dessas obras representa um avanço significativo em direção a uma literatura mais democrática, representativa e transformadora.

Autistas podem voar? (2022) oferece uma narrativa poética que celebra o autismo sob uma perspectiva anticapacitista. Ao ressaltar os pontos fortes e os modos únicos de ser da criança autista, a obra contribui para a formação leitora ao criar um espaço de identificação

positiva e de autonomia interpretativa. O uso de rimas, a musicalidade do texto e a mediação sensível do adulto potencializam o engajamento da criança com a linguagem, o que é especialmente relevante para crianças com TEA, que muitas vezes enfrentam dificuldades de linguagem expressiva e receptiva. Dessa forma, propõe uma abordagem lúdica, poética e informativa sobre o TEA. Escrita por uma mãe-professora atípica e ilustrada por uma jovem autista, a obra apresenta uma perspectiva anticapacitista ao deslocar o olhar do déficit para as potencialidades do sujeito. Como instrumento de letramento, este livro contribui para ampliar o vocabulário emocional da criança autista, por meio de rimas e imagens vibrantes que estimulam a identificação simbólica com o texto. Como defendem Zilberman (1995) e Andruetto (2010), o livro literário é também um espaço de subjetivação e diálogo com o outro — inclusive com o "outro interior", tão essencial ao autoconhecimento das crianças com TEA. Ao trazer frases curtas, linguagem acessível e imagens complementares ao texto, a obra favorece tanto a mediação oralizada quanto a leitura compartilhada, prática recomendada por estudiosos como Teberosky (2020) e Petit (2008).

Em *Lilás: a menina que pensava diferente* (2009), o leitor acompanha o percurso de uma menina que vivencia o mundo com outras formas de percepção. A metáfora do “pensar por imagens” serve como um recurso literário poderoso para expressar as experiências sensoriais de muitas crianças autistas. A obra é eficaz no desenvolvimento da linguagem simbólica, no reconhecimento das emoções e na construção da autoestima. Lilás ensina que pensar diferente não é erro, mas outra possibilidade — e, nesse processo, a criança leitora é desafiada a refletir sobre si mesma e sobre o outro. Lilás, por pensar em imagens e possuir dificuldades de adaptação a rotinas escolares rígidas, dialoga diretamente com características descritas no DSM-5 (APA, 2014) e em estudos como os de Chicon *et al.* (2019). Seu percurso de descoberta e empoderamento, baseado em sua diferença e não apesar dela, apresenta um modelo de representação positivo que contribui para o desenvolvimento da autocompreensão e da linguagem emocional. Do ponto de vista do letramento, a obra trabalha com imagens simbólicas, metáforas visuais e estruturas narrativas que favorecem o reconhecimento de padrões textuais e a organização do pensamento — aspectos fundamentais para a criança com TEA, como destacam Sasaki (2003) e Parmeggiani (2022).

Já *Meu amigo faz iiiii* (2022) promove o encontro entre o mundo da criança autista e o da criança típica por meio da voz de um narrador amigo. O texto simples e repetitivo, aliado a imagens complementares e afetivas, favorece o engajamento de leitores iniciantes, especialmente aqueles que necessitam de estruturas previsíveis. Ao naturalizar os comportamentos do amigo autista e expressar admiração por ele, a obra contribui não apenas

para a formação da empatia, mas também para a socialização e o letramento social — competências fundamentais na trajetória da criança com TEA. Werner, introduz uma dimensão ainda pouco explorada: a mediação afetiva da leitura na perspectiva de um observador empático — um amigo. A narrativa em primeira pessoa descreve o comportamento do colega com TEA sem estigmas, valorizando suas ações e suas expressões de afeto, mesmo quando diferentes. Essa abordagem, conforme discutido por Andruetto (2010), é essencial para a formação ética do leitor e para o desenvolvimento de habilidades sociais da criança com TEA. O livro atua diretamente na escuta da diferença e na valorização da diversidade, oferecendo à criança leitora (autista ou não) elementos para a compreensão de si e do outro. A estrutura repetitiva e previsível do texto, combinada com ilustrações que reforçam o conteúdo verbal, atende ao princípio da previsibilidade e segurança narrativa, importante para leitores neurodivergentes.

O impacto dessas obras na formação leitora de crianças com deficiência é duplo: por um lado, elas ajudam a desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e interpretativas, elementos centrais do letramento literário. Por outro, promovem a valorização das diferenças, o fortalecimento da autoestima e a construção de vínculos afetivos com a linguagem escrita. Como enfatizam Candido (2014) e Zilberman (1995), a literatura é um direito e uma necessidade humana — e, nesse sentido, negar seu acesso ou representação a crianças com deficiência é não apenas uma falha pedagógica, mas uma forma de exclusão simbólica.

As três obras, portanto, contribuem para o letramento de crianças com TEA não apenas no sentido estrito da alfabetização, mas enquanto práticas de construção de sentido, desenvolvimento da linguagem simbólica, autonomia leitora e representação identitária. Elas se alinham ao pensamento de Antonio Candido (1988), ao reafirmarem que a literatura é um direito humano e, como tal, deve ser garantida a todos — inclusive (e sobretudo) àqueles que historicamente foram silenciados ou excluídos do universo dos livros. Nesse sentido, a literatura não apenas humaniza, como também democratiza e potencializa.

Conforme observamos, a literatura infantil pode promover avanços significativos no comportamento leitor, na imaginação, na linguagem e na autoestima da criança autista. No entanto, conforme apontado no Capítulo 1, o acesso a essas obras ainda é limitado, seja por barreiras econômicas, ausência de políticas públicas de distribuição, ou pela falta de formação adequada de mediadores. Garantir o acesso à leitura literária, como defendem o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei 13.696/2018), exige não apenas acesso físico, mas simbólico, estético e afetivo — em consonância com o que afirma Parmeggiani (2022) ao denunciar a “desabilidade” de uma sociedade que ainda não escuta o outro.

Reconhecer e valorizar obras que tematizam o autismo e outras condições neurodivergentes é fundamental para a construção de um ambiente literário mais inclusivo, sensível e formador. Essas obras não são apenas exemplos de boas práticas — são, acima de tudo, convites a repensar o modo como educamos, lemos e convivemos com a diversidade.

Apesar dos avanços legais e conceituais em torno da inclusão, ainda persistem inúmeros desafios no que se refere ao acesso efetivo de crianças com TEA à literatura. No contexto escolar — ambiente formal de educação —, observa-se que, embora exista um discurso inclusivo, as práticas pedagógicas ainda carecem de intencionalidade estética, formação docente e materiais acessíveis que dialoguem com as singularidades do espectro autista. A literatura, muitas vezes, não está presente como um direito assegurado, mas como um recurso opcional ou suplementar, o que reforça a ideia de que o livro ainda não é, para todos, um instrumento de formação integral.

Ambientes educativos não formais, como bibliotecas comunitárias, centros culturais, rodas de leitura e espaços familiares, têm se mostrado promissores, mas enfrentam as mesmas limitações: escassez de obras representativas, falta de formação mediadora e barreiras econômicas que restringem o acesso a livros sensíveis à diversidade. Iniciativas como a publicação de obras com personagens atípicos, como as que compõem o corpus desta pesquisa, já demonstram uma mudança de paradigma importante no campo editorial. Entretanto, a democratização da leitura só será efetivada quando essas obras estiverem ao alcance de todas as crianças, em diferentes suportes e formatos, e forem mediadas por leitores experientes e sensíveis.

A análise crítica da obra *Autistas podem voar?*, por exemplo, permitiu reconhecer como uma literatura comprometida com a representatividade e a linguagem acessível pode transformar o olhar da criança autista sobre si mesma e sobre o mundo. O estudo de *Lilás: a menina que pensava diferente* nos possibilitou compreender a potência das metáforas visuais e da narrativa identitária na construção do sujeito leitor com TEA. Já *Meu amigo faz* evidenciou o valor da empatia e da mediação afetiva na leitura, abrindo espaço para o convívio, o acolhimento e o diálogo entre o diferente e o comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, evidenciamos que a literatura infantil, quando construída com intencionalidade estética, acessibilidade e representatividade, pode ser uma ferramenta potente de inclusão, expressão e formação leitora para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Reconhecendo que o letramento é mais do que o domínio da decodificação textual — mas envolve práticas sociais de leitura, produção de sentidos e formação do sujeito —, torna-se urgente pensar como a literatura pode acolher diferentes formas de ser e perceber o mundo. As obras analisadas nos revelam que a literatura infantil pode e deve romper com paradigmas capacitistas ao propor outras formas de subjetivação e pertencimento. Foram elas que abriram caminho para discutirmos a inclusão para além do acesso físico ao livro, compreendendo que o verdadeiro direito à literatura exige condições materiais, simbólicas, emocionais e pedagógicas para que toda criança possa se constituir como leitora. Buscou-se integrar aqui uma base teórica com autores representativos da área da crítica literária e da inclusão, análise textual e um olhar sensível às práticas de leitura na infância. Esse percurso permitiu compreender não apenas as potencialidades do livro, mas também suas limitações e os caminhos possíveis para superá-las. Percebe-se que as estratégias atuais — ainda que significativas — não dão conta, sozinhas, de garantir uma prática literária verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, ainda há muito a ser feito. É necessário ampliar as formações continuadas de professores, incentivar políticas públicas que promovam a distribuição de obras inclusivas, ampliar as representações diversas na literatura infantil e fortalecer o papel da escola como espaço de acolhimento e criação simbólica. Do mesmo modo, cabe à família e à sociedade civil, como sujeitos corresponsáveis, garantir que a literatura seja parte do cotidiano da criança — não como obrigação, mas como direito e como possibilidade de ser mais humano.

A criança com TEA precisa encontrar nos livros não apenas histórias, mas espelhos, portais e pontes. A literatura, como mostrou esta pesquisa, pode ser o elo entre mundos diferentes — e é nesse gesto de escuta, imaginação e linguagem que a verdadeira inclusão começa. Dessa forma, podemos concluir que a literatura infantil, ao ser utilizada como instrumento sensível, acessível e crítico, possibilita que a criança com TEA não apenas aprenda a ler, mas leia para se formar, se expressar e se reconhecer. Mais do que uma ferramenta pedagógica, ela se mostra como um espaço de pertencimento, de narrativas possíveis e de encontros com a alteridade. E é nesse ponto que a crítica literária encontra sua potência transformadora: ao desvelar na literatura as margens, as vozes, os silêncios — e também os voos.

A literatura infantil, ao oferecer experiências simbólicas e emocionais profundas, é um recurso valioso para a formação leitora e humana de todas as crianças — inclusive daquelas com deficiência. Sua função vai muito além do entretenimento: ela cria sentidos, amplia repertórios linguísticos, provoca reflexões e contribui para o desenvolvimento da empatia, da linguagem e da identidade. Quando tematiza a diferença, e especialmente a deficiência, a literatura se transforma também em instrumento de inclusão e reconhecimento, permitindo que crianças atípicas se vejam representadas como protagonistas de suas próprias narrativas.

Dessa forma, podemos concluir que a literatura infantil, ao ser utilizada como instrumento sensível, acessível e crítico, possibilita que a criança com TEA não apenas aprenda a ler, mas leia para se formar, se expressar e se reconhecer. Mais do que uma ferramenta pedagógica, ela se mostra como um espaço de pertencimento, de narrativas possíveis e de encontros com a alteridade. E é nesse ponto que a crítica literária encontra sua potência transformadora: ao desvelar na literatura as margens, as vozes, os silêncios — e também os voos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICHI, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. São Paulo: E-book Autoral, 2014.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BALDI, E. **Literatura nas séries iniciais: uma postura para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2010.
- 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.696**, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2021.

CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil**. Redalyc, Espanha e Portugal, n. 15, s./p., jan. /jun. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701505>>. Acesso em: 15 out. 2024.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In_ Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

_____, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989**. Disponível em: <http://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

_____, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.

CAVALCANTE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHICON, J. F. et al. **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vitória, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. DOI 10.1016/j.rbce.2018.01.017.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria e análise**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COTES, Cláudia. **Dorina viu**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOMERCHER, Bibiana Massem et al. **Observações materna: primeiros sinais do Transtorno do Espectro Autista maternal**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 20, n. 2, p. 540, 2020.

ISHIHARA, Mariana Katsumi; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. **Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e fala e Transtorno do Espectro Autista**. CoDas [online]. 2016, v. 28, n. 6, p. 753-757.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/3trwMMZmFTW77nZ7wqk89Kk/?lang=pt>.

Acesso em: 25 abril. 2025.

MACEDO, Felipe. **A família das Libras**. São Paulo: Panda Books, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 15. ed. São Paulo: Summus, 2022.

MATSUMOTO, Marina. **Benefícios da leitura para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Diversa. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/beneficios-da-leitura-para-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista/>>. Acesso em: 8 maio 2025.

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura infantil: entre o real e a fantasia**. 2010. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

NEVES, André. **Lá fora**. Belo Horizonte: Editora Paulinas, 2010.

NOGUEIRA, Maria Luiza M. **Autistas podem voar?**. Ampla, 2022.

OLIVEIRA, M. A. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a leitura infantil na escola**. São Paulo, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PARMEGGIANI, Roberto. **A pequena árvore em mim**. São Paulo: Pulo do Gato, 2018.

_____. **Desabilidade e educação**. Bologna: La Linea, 2021.

PEREIRA, M. V.; SEFFNER, F. **Entre o dito e o não-dito: a morte na literatura infantojuvenil**. Revista Textura, v. 21, n. 45, p. 148-174, jan. /mar. 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

_____, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular – entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Maisa Barbosa da. **Políticas públicas para a leitura e literatura no Brasil**. Belém-PA, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, R.; VAGULA, V. **A morte na literatura infantil de Hans Christian Andersen**. Caderno Seminal Digital, v. 1, n. 23, jan. /jun. 2015. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, Clara Etiene Lima de; SOUZA, Rafael Batista de. **Literatura infantil: um convite à reflexão**. In: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Beatriz Cândida (Orgs.). Ludoteca: infância, brincadeira e arte na comunidade. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2020.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TUSSI, Rita de Cássia; ROSING, Tânia M. K. **Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. Acesso em: 8 maio 2025.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo: Lago de Histórias, 2022.

WHITCOMB, Mary E. **Lilás: uma menina diferente**. Tradução de Eliana de Almeida. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1995.