

Ciência da leitura: literatura infantil como ferramenta de inclusão na educação especial

Science of reading: children's literature as a tool for inclusion in special education

DOI:10.34117/bjdv7n4-583

Recebimento dos originais: 26/03/2021

Aceitação para publicação: 26/04/2021

Elder Cardoso Fernandes Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pública e formação de docentes. Graduado no CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA PLENA pelo Centro Universitário de Jales (2005), DIREITO pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2009), graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015) e LETRAS pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2020). Residente à Rua da Laguna, 510, Vila Diniz, São José do Rio Preto – SP, Brasil.

E-mail: eldercardoso@msn.com

RESUMO

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no ambiente escolar é um assunto amplamente debatido. Não obstante, metodologias educacionais que coloquem ações inclusivas em prática são, ainda, alvo de diversos apontamentos que evidenciam a complexidade de o professor efetivar um trabalho que envolva o processo de ensino e aprendizagem capaz de atingir positiva e efetivamente o educando que possui necessidades especiais. Nesse cenário, amparado nos pressupostos de Coelho (1991; 2000); Omote (2006); Zilberman e Silva (1990); Abramovich (1997); Silva e Aranha (2005); Camargo e Bosa (2009); Borba (2000); Silva e Fachin (2002), dentre outros, este artigo busca realizar uma reflexão acerca do papel da Literatura Infantil como uma ferramenta didática capaz de auxiliar os educadores que atuam na Educação Especial, compreendendo as diversas particularidades dos alunos como um fator que enriquece o aprendizado.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Literatura Infantil.

ABSTRACT

The inclusion of people with special needs in the school environment is a widely discussed issue. However, educational methodologies that put inclusive actions into practice are still the target of several notes that show the complexity of the teacher to carry out a work that involves the teaching and learning process capable of reaching positively and effectively the student with special needs. In this scenario, supported by the assumptions of Coelho (1991; 2000); Omote (2006); Zilberman and Silva (1990); Abramovich (1997); Silva and Aranha (2005); Camargo and Bosa (2009); Borba (2000); Silva and Fachin (2002), among others, this article seeks to reflect on the role of Children's Literature as a didactic tool capable of helping educators who work in Special Education, understanding the various particularities of students as a factor that enriches learning.

Key words: Special Education, Inclusion, Children's Literature.

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é capaz de despertar no novo leitor o gosto pela leitura, fazendo com que a criança adentre um mundo de fantasias e imaginação. Todavia, apesar do caráter fantasioso, os livros produzidos para o público infante são capazes de problematizar temáticas importantes que constituem cenários sociais.

Nessa conjuntura, o presente estudo, sustentado pelos pressupostos de Coelho (1991; 2000); Omote (2006); Zilberman e Silva (1990); Abramovich (1997); Silva e Aranha (2005); Camargo e Bosa (2009); Borba (2000); Silva e Fachin (2002), entre outros, visa à compreensão acerca da importância da presença da Literatura Infantil no cenário da Educação Especial, evidenciando que obras pertencentes a esse conjunto podem servir como uma ferramenta significativa no ensino direcionado a alunos com necessidades especiais.

Para cumprir o objetivo delineado, este artigo apresenta, inicialmente, um breve histórico da Literatura Infantil, mostrando suas modificações ocorridas no passar do tempo; na sequência, a função da literatura como elemento capaz de interferir na formação do aluno é exposta. Em um próximo momento, a ótica do trabalho centra-se exclusivamente na questão da Educação Especial e em como as obras literárias infantis atuam em sala de aula no mencionado contexto de ensino e aprendizagem.

2 LITERATURA INFANTIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A abordagem do texto literário deve articular tanto o intrínseco da obra, seu conteúdo com temáticas, tramas e dimensões formais, quanto o extrínseco, referindo-se ao contexto social e temporal em que foi escrita. O contexto do tempo e do lugar com diversas relações sociais, históricas e culturais no qual o texto literário é elaborado, revela sua estética, seu estilo, sua linguagem, sua escola ou movimento, seus significados, os quais são criações coletivas e possuem sentidos, aceitação ou rejeição, nesse ambiente e tempo (CANDIDO, 1985).

O escritor não cria sua obra a partir do nada, uma vez que não se faz literatura sem contato com a sociedade, a cultura e a história; também para Candido (1985) a

criatividade, a imaginação e a originalidade partem de condições reais de determinado tempo e lugar.

Levando em consideração, portanto, a importância de compreendermos a relação entre a produção literária e o meio social no qual é criada, este artigo apresentará, inicialmente, um breve percurso histórico percorrido pela Literatura Infantil, desde seu início, na Europa, até alcançar o reconhecimento como expressão artística e cultural capaz de interferir positivamente na formação das crianças leitoras.

2.1 LITERATURA INFANTIL: O SURGIMENTO EM TERRENOS EUROPEUS

Durante o período da Idade Média, no Ocidente da Europa, ocorreu o surgimento de uma literatura narrativa oriunda de duas fontes diferentes: uma de origem popular, a prosa narrativa, derivada de narrações orientais ou gregas; e a outra, a narrativa culta, conhecida como prosa aventureira, originária das aventuras de cavalarias com influência ocidental. Se a primeira evidenciava um idealismo extremo em um mundo imaginário de magia no qual existiam maravilhas estranhas à vida concreta, a segunda apresentava a vida cotidiana, com seus problemas e valores de comportamento (COELHO, 1991).

Segundo Coelho (1991), entre os séculos IX e X se inicia, por meio de relatos orais na Europa, a circulação da literatura popular que, séculos mais tarde, iria se tornar o que compreendemos hoje como literatura infantil; posteriormente, através da contação oral ou de manuscritos, as histórias foram transmitidas para outros locais e povos, sofrendo transformações e alterações, uma vez que perpassaram diversas regiões. Coelho (1991) assevera ainda que:

Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, no momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestrelis, rapsodos, trovadores...) era vista como atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas (COELHO, 1991, p. 33).

Devido às várias guerras e combates ocorridos entre os povos daquela época, marcas de violência e crueldade podem ser observadas nas narrativas produzidas no referido período. Tal indício se ausenta conforme o passar do tempo e também de acordo com costumes sociais que gradativamente vão se refinando. Outro fator que implica em temáticas mais ou menos violentas são as várias versões da mesma narrativa, nas quais

se notam modificações realizadas pelos autores; Coelho explica que “isso é facilmente notado nas alterações que se produzem em certos contos, ao passarem da versão de Perrault para a de Grimm e deste para as versões contemporâneas, hoje, transformados em literatura infantil, perderam toda a agressividade original” (COELHO, 1991, p. 34).

Ariès (2006) explica que o conceito de infância foi sendo construído no decorrer do tempo, acompanhando transformações existentes; até o século XII, por exemplo, a imagem infantil era retratada como a de um adulto em miniatura, o que abre espaço para a reflexão de que não havia um local específico destinado à criança no mundo. Carvalho (1983) reitera que a criança começa a ser tratada como criança a partir do século XVII, quando ocorre a criação das primeiras escolas e, na segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia, ela toma seu lugar na família e na sociedade.

Coelho (1991) destaca que as histórias permaneceram vivas na voz popular até o século XVII, passando por um processo de cristalização no qual adquiriram as formas do que é hoje o folclore das nações europeias. A estudiosa também cita algumas das personagens que compunham as narrativas que, paulatinamente, foram escritas:

Cavaleiros andantes, reis, rainhas, princesas e príncipes bons e maus, fadas, bruxas, metamorfoses de criaturas humanas em animais (ou vice-versa), ogres e ogressas canibalescos, maldições, profecias, madrastas, crianças abandonadas, crianças que são entregues a alguém para serem mortas, fantasmas e magos, gênios benfazejos e malfazejos... é a fantástica legião de personagens que a partir do século XVII os escritores cultos vão descobrir na tradição oral dos povos europeus e criar a Literatura Infantil que hoje conhecemos como “tradicional” (COELHO, 1991, p. 66).

No século XVII, durante o Classicismo Francês, na monarquia de Luís XIV, inicia-se um movimento que manifesta sua preocupação com uma literatura direcionada aos públicos infantil e jovem. No final do século, foram produzidas as primeiras obras para crianças das quais temos conhecimento, como exemplo, podemos citar *As Fábulas* (1668), de La Fontaine (1621 - 1695); *Contos da Mãe Gansa* (1697), de Charles Perrault (1628 - 1703); *Contos de Fadas* (8 volumes. - 1696/1699), de Mme. D'Aulnoy e *Telêmaco* (1699), de Fénelon (1651 - 1715) (COELHO, 1991).

Ao citar figuras clássicas, como La Fontaine e Perrault, Coelho (1991) deixa claro que tais nomes não representam a verdadeira autoria das narrativas, dado que eles, assim como outros, foram alguns dos escritores que, movidos pelo interesse pela literatura folclórica, coletaram e reuniram histórias de cunho anônimo que há séculos eram transmitidas oralmente.

2.2 LITERATURA INFANTIL: ENTRE O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO PÚBLICO LEITOR

Durante o século XVIII, a Inglaterra era a maior potência comercial e marítima, uma vez que possuía matéria-prima necessária e passou pelo processo de industrialização contando com um mercado consumidor que se encontrava em constante expansão na Europa. Por meio da industrialização, a sociedade inglesa ampliou-se e modernizou-se com as tecnologias disponíveis; nesse cenário, a literatura infantil assumiu a condição de mercadoria. Na esteira dessas ideias, Lajolo e Zilberman (2010) explicam:

No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facilitando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 18).

Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (2010) destacam que as publicações direcionadas ao público infantil emergiram na primeira metade do século XVIII, período em que a industrialização – classificada como revolucionária – desencadeou atividades inovadoras nos campos econômico, político, ideológico e social.

Zilberman e Magalhães (1987) reforçam essa ideia, afirmando que o progresso das técnicas de industrialização alcançou a arte literária, desencadeando produções em série, de fácil e rápida distribuição e consumo, o que foi, posteriormente, designado como cultura de massas¹.

Nesse cenário, a literatura infantil surgiu com características próprias, tais como a promoção da sociedade burguesa e a nova condição da família, da escola e da criança no meio social com o qual convivia. As histórias elaboradas e direcionadas ao público infantil foram dotadas de caráter pedagógico e, portanto, como ponderam Zilberman e Magalhães (1987), careceram de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhes negada já a partir daí reconhecimento em termos de valor estético. Desse modo, a literatura infantil não obteve a oportunidade de fazer parte do meio literário, posto que ele se caracterizava por ser bastante seletivo.

¹ A expressão *cultura de massa* designa a cultura dominante difundida nas massas. É a concepção da vida, a forma de valorização da existência, a ideologia vivida dominante e, em geral, o uso maciço e determinante dos meios de comunicação de massa, tais como são utilizados em dado momento (BIROU, 1982).

Tornando-se classe social, a burguesia incentivou que demais instituições sociais trabalhassem ao seu favor. Dentre essas instituições, encontra-se a família, que tem seu modo de vida doméstico, sem grandes participações públicas, estimulado pelo Estado absolutista. Nesse panorama, Lajolo e Zilberman (2010) explicam:

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 17).

Como consequência disso, a criança passa a desempenhar um novo papel, estimulando o surgimento de objetos industriais, como os brinquedos, e culturais, como o livro, bem como o despontamento de áreas como as da psicologia infantil, pediatria e pedagogia. De acordo com Lajolo e Zilberman (2010), a função da criança é simbólica, visto que ela passa ser o alvo do interesse e atenção do adulto, ressaltando de modo negativo características como a fragilidade e a dependência.

Ao lado da família, a escola é outra instituição social que colaborou com a solidificação ideológica e política da burguesia, sendo, inicialmente, facultativa e dispensável até o século XVIII. Assim, passa por movimento de inclusão na vida da criança que precisou, portanto, ter frequência em sala de aula. Sobre essas ideias, Lajolo e Zilberman (2010) explicam:

Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas [...] a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 17).

A escola passou a ser, então, obrigatória para as crianças de todas as classes sociais, e não somente da burguesia, diminuindo o número de operários mirins nas fábricas. A literatura e a escola se uniram para habilitar a criança a consumir as obras impressas e, nessa tentativa, a literatura se tornou um elemento intermediário entre a criança e a sociedade do consumismo, além de auxiliar a escola na promoção e estímulo de circulação de livros. Lajolo e Zilberman (2010) afirmam que essas obras visam a um mercado específico e dependem da escolarização das crianças, adotando posturas pedagógicas para serem utilizadas na escola.

Os livros de literatura infantil passaram a apresentar aos seus leitores histórias que representavam maneiras como o adulto desejava que a criança enxergasse e compreendesse o mundo, a ficção infantil trouxe com maior liberdade a aceitação da fantasia e da imaginação, permitindo que criança ultrapassasse as fronteiras do concreto. Segundo Lajolo e Zilberman (2010), tal propriedade, levada às últimas consequências, permitiu que a criança fosse exposta a um mundo idealizado e, conseqüentemente, melhor que o real.

Do grande número de obras infantis publicadas no século XVIII, há poucos registros que confirmam a permanência de muitas, todavia, o sucesso dos contos de fadas de Perrault foi um dos fatores que assegurou a regularidade na criação e consumo de obras destinadas ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

O século XIX iniciou-se com forte aceitação da coleção de contos de fadas de Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Carl Grimm (1785 – 1859), os Irmãos Grimm², publicada pela primeira vez em 1812, que se tornaram sinônimo de literatura infantil; a partir daí, ficou delineado quais os tipos de histórias encontravam melhor aceitação do público leitor constituído por crianças.

2.3 LITERATURA INFANTIL EM TERRAS BRASILEIRAS: PREOCUPAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Coelho (1991) assegura que, durante a primeira metade do século XIX, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, o país inicia uma trajetória em busca de independência política, progresso econômico e conquistas culturais com o propósito de se colocar entre as nações civilizadas do Ocidente. De acordo com Carvalho (1983), dois momentos históricos, a chegada da Família Real e a vinda de D. João VI para o Brasil, impulsionam novos horizontes à educação e novas perspectivas à vida cultural do país.

No mencionado cenário, o ensino em solo brasileiro demandava imediatas melhorias, de acordo com Coelho (1991), a educação era o setor que mais preocupava os mentores do desenvolvimento do país, já que:

² Os famosos *Contos de Grimm* (1812 – 1815) foram reunidos pelos pesquisadores e folcloristas alemães Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Carl Grimm (1785 – 1859), popularmente conhecidos como *Irmãos Grimm*. A obra trata-se de narrativas de fundo popular, com influência de mitologias nórdicas. Entre elas, as mais conhecidas são *A Branca de Neve e os Sete Anões*; *João e Maria* e *Os músicos de Bremen* (COSTA, 2005).

[...] o Brasil enfrentava ainda as consequências da supressão do ensino jesuíta, sem que outro sistema viesse substituí-lo, apesar de algumas tentativas isoladas, em diferentes pontos do país. Entre as primeiras medidas oficiais tomadas por D. João VI, estava a criação de Academias, Cursos, Escolas, etc., visando atender, com urgência, à formação de profissionais competentes em todos os setores da Sociedade (COELHO, 1991, p. 203-204).

Após a abolição da escravatura em 1888 e com a proclamação da República em 1889, o sistema escolar nacional incorporou a produção de uma literatura voltada para crianças e jovens. Concomitantemente ao aumento de adaptações e traduções de obras literárias infantojuvenis, começa a se fixar no Brasil a consciência da urgente necessidade de uma literatura própria, dirigida ao referido público, que valorize o nacional (COELHO, 1991).

Seguidamente da implantação da Imprensa Régia, em 1808, a atividade editorial se iniciou oficialmente no Brasil, e iniciou-se, nesse contexto, a publicação de livros destinados às crianças. Porém, as publicações eram ainda escassas nessa época, não sendo possível a caracterização de uma produção literária pueril (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010). Em 1811 a primeira tipografia brasileira foi instalada na Bahia, sendo possível, então, a circulação de jornais (CARVALHO, 1983).

Aproximadamente na segunda metade do século XIX, a leitura de textos de autores brasileiros tornava-se um hábito até certo ponto arraigado entre aqueles que, por fazerem parte de uma camada social privilegiada economicamente, assinavam os jornais, nos quais escritores consagrados em nosso cenário literário publicavam folhetins, crônicas, poemas e textos de crítica literária. Figuras de renome, como Machado de Assis (1839 – 1908) e Olavo Bilac (1865 – 1918), faziam da vida literária um ponto de referência para a ascensão cultural daqueles anos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

Na sequência, surge em 1831, em Salvador, o primeiro jornal infantojuvenil, *O Adolescente*. Dando continuidade, outros jornais dedicados ao público infantil e juvenil surgem em demais estados, como Rio de Janeiro, São Paulo e Maranhão. A literatura infantil brasileira é, portanto, antecedida por uma intensa atividade de jornais e traduções, sendo esse movimento considerado como a primeira fase da literatura infantil em chão brasileiro (CARVALHO, 1983).

Lajolo e Zilberman (2010) esclarecem que entre o fim do século XIX e o início do século XX, houve uma rápida urbanização no país, pois o crescimento do número de trabalhadores na indústria cafeeira acarretou em um aumento na quantidade de bancos e

casas exportadoras, o que gerou uma ampliação do quadro de funcionários públicos; com isso, cresceu também as redes ferroviárias e a movimentação nos portos. A partir desses fenômenos, a população das cidades aumentou e esse foi um momento favorável para um maior aparecimento da literatura infantil, como Lajolo e Zilberman (2010) ponderam:

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: As sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 25).

Ao fim do século XIX as leituras infantis começaram a ser planejadas. Contos maravilhosos; literatura de ficção; contos folclóricos; fábulas; peças teatrais; revistas e poemas foram alvos de adaptações para serem usados como objetos de recreação e instrução visando a que a criança, ao crescer, se constituísse em um adulto de espírito sadio (CARVALHO, 1983).

Em 1894, pela Editora Quaresma, foi publicado o primeiro livro destinado às crianças, *Contos da Carochinha*. A obra foi escrita por Alberto Figueiredo Pimentel (1869 – 1914), considerado o precursor da literatura infantil brasileira, e reunia quarenta contos populares trazidos para o Brasil. Dois anos depois, o mesmo autor publicou *Histórias da Baratinha*, outra obra produzida a partir de adaptações europeias (CARVALHO, 1983).

Assim como Carvalho (1983), Lajolo e Zilberman (2010) também evidenciam a importância das adaptações de Alberto Figueiredo Pimentel no contexto que se desenvolvia. As autoras afirmam que a produção *Contos da Carochinha* (1894) inaugura a coleção *Biblioteca Infantil Quaresma*. Em 1915, a Editora Melhoramentos deu início à *Biblioteca Infantil Melhoramentos*, sob a direção de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925), publicando como primeiro volume da coleção o conto europeu *O patinho feio*, originalmente escrito por Andersen (1805 – 1815).

2.4 A LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A LITERATURA NÃO ADULTA

Um dos principais autores da literatura Infantil brasileira, José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882 – 1948), iniciou sua carreira de autor de livros infantis com a publicação da obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*, em 1921, trazendo a possibilidade de novas

perspectivas na leitura direcionada ao público infantil brasileiro. Cunha (2003) afirma que Monteiro Lobato criou uma literatura centralizada em algumas personagens que percorrem e unificam o universo ficcional no qual criam vida.

Acerca da produção voltada ao público infantil feita pelo autor, Sandroni (1987) explica que, a partir daí, ocorreu um salto qualitativo comparado aos autores que o precederam, devido ao modo que temas públicos, históricos ou contemporâneos, são frequentemente problematizados em suas obras de modo que possam ser compreendidos pela criança leitora.

Anteriormente à produção infantil de Monteiro Lobato, temáticas complexas não eram consideradas apropriadas ao debate e entendimento pueril. Assuntos como guerras, política e ciência passam, com a literatura de Monteiro Lobato, a serem incorporados ao mundo da criança e, apesar de retratados de uma maneira simples, clara e por vezes didática, não perdem a importância que têm; a simplicidade da linguagem, marcada pelo coloquialismo, característica do autor, visam a tornar a leitura agradável e compreensível para o pequeno leitor (SANDRONI, 1987).

Carvalho (1983) identifica o mencionado autor como o maior clássico da literatura infantil brasileira, levando em conta, sobretudo, o fato de ele produzir suas histórias não mais a partir de narrativas já existentes, mas sim, de fato, criá-las. A partir daí, explica:

Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoa a sua imaginação. Reencontrou a criança, amalhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil (CARVALHO, 1983, p. 133).

Para Coelho (1991), Monteiro Lobato criou uma nova literatura infantil, dado que, buscando a ruptura de estereótipos, trouxe novas ideias que foram incorporadas aos modos de escrita do autor.

Com a criação do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, Monteiro Lobato apresentou personagens que participam de histórias constantemente permeadas por situações de aventura. Assim, o Sítio do Pica-pau Amarelo, propriedade de Dona Benta, senhora que vive acompanhada por sua neta Lúcia, conhecida por Narizinho, e de uma fiel cozinheira, Tia Nastácia, parece, em um primeiro momento, um espaço grande habitado por poucos moradores; porém, a inclusão de outras personagens, tanto humanas (o menino Pedrinho, por exemplo), quanto mágicas (como Emília e Visconde, bonecos falantes), além de animais falantes (o porco Rabicó; o burro Conselheiro; o rinoceronte Quindim) e os seres aquáticos, originários do Reino das Águas Claras, localizado nas proximidades do Sítio, evidenciam a multiplicação de personagens que protagonizam as aventuras narradas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

Esse grupo de personagens simboliza a união e a família; nesse contexto, o universo criado por Monteiro Lobato retrata uma concepção acerca da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras infantis. As obras de Lobato representam a sua época, acrescentando à literatura infantil valores, comportamentos, representação da realidade com detalhes e a valorização do relacionamento entre as personagens (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010). Para Sandroni (1987),

Com Lobato, os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento de inúmeros problemas concretos do país e da humanidade em geral. Ele desmistifica a moral tradicional e prega a verdade individual. Instauro, portanto, a liberdade. Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação (SANDRONI, 1987, p. 53).

De acordo com Coelho (1991), paralelamente à representação do real, Monteiro Lobato também emprega em suas produções a psicologia infantil, de maneira que o real e o maravilhoso possam se mesclar e, muitas vezes, não precisem ser separados. Em suas histórias, os limites entre o mundo real e o não real vão tornando-se difusos, chegando a desaparecer completamente.

Monteiro Lobato não é somente o nome que representa um marco na literatura infantil brasileira, ademais, ele é, de acordo com Zilberman e Magalhães (2010), sua maior referência. Seus livros encantam, incentivam a imaginação e a inteligência, educando até hoje os leitores que se aventuram pelo sítio do PicaPau Amarelo.

3 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A Literatura Infantil possui a capacidade de agir sobre a mente do pequeno leitor, oportunizando a ele a ampliação, a transformação e o enriquecimento de experiências. Nesse cenário, é extremamente importante considerar o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra, dado que isso interfere, inclusive, no tipo do livro lido: conforme o leitor passa pelo processo de evolução na leitura, as ilustrações dos livros são reduzidas e o texto ganha espaço, bem como ocorre a diminuição do tamanho da fonte em uso.

As fases evolutivas da inteligência são iguais para todos os indivíduos; todavia, as idades correspondentes a cada uma podem diferir de acordo com as particularidades da criança e do meio no qual ela está inserida. Coelho (2000) explica que as mencionadas fases são classificadas em:

Pré-leitor: período que abrange a primeira e a segunda infância (do nascimento até, aproximadamente, os seis anos); os livros devem conter gravuras de seus brinquedos, nomeados pelos adultos, além de apresentar situações que os relacionem à

criança. Durante a segunda infância, a literatura precisa ofertar vivências norteadas pelo cotidiano familiar ao leitor iniciante, a partir dos seis/sete anos; a literatura deve construir situações simples, lineares e personagens reais ou simbólicas.

Leitor em processo: corresponde à faixa etária de oito/nove anos; as narrativas precisam conter uma situação central, com problema, conflito e um fato definido a ser resolvido.

Leitor fluente: a partir dos dez/onze anos; aqui, ocorre o surgimento de personagens principais, tais como os heróis, sobretudo humanos, participantes de lutas por ideais humanitários e justos; características como idealismo, emotividade e desafios à inteligência são fatores básicos.

Leitor crítico: a partir dos doze/treze anos; é a fase na qual ocorre o completo domínio da leitura, bem como o da linguagem escrita, e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Cada estágio de desenvolvimento do sujeito relaciona-se com determinada certa faixa etária, por conseguinte, a escolha do livro a ser trabalhado com a criança deve decorrer de um ato atento e responsável, pois precisa resultar em uma ação de aprendizagem. Desse modo, a inclusão do leitor em determinada categoria depende não somente de sua faixa etária, mas também da inter-relação entre sua idade cronológica e nível de maturidade (COELHO, 2000).

Coelho (2000) assegura que visando o contato harmonioso e efetivo entre o leitor infantil e a obra literária, a importância dela não pode estar centrada apenas em ser uma ferramenta útil no processo de alfabetização, ensinando o aluno a ler corretamente, mas sim em servir como meio pelo qual o leitor aprenderá a interpretar e compreender o que lê.

A literatura, respeitando as fases do desenvolvimento das crianças, e também possibilitando o prazer literário acompanhado da leitura efetivamente crítica e reflexiva, proporciona ao leitor o desenvolvimento das habilidades de escrita, auxiliando fortalecendo sua criatividade, visto que o ato de ler e o ato de escrever estão ligados. Desse modo, Coelho (2000, p. 27) afirma que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p.27).

No que tange à Literatura Infantil utilizada como ferramenta didática, o educador pode usá-la na busca por um trabalho que amplie os conhecimentos das crianças, desenvolvendo-lhes o senso crítico e o hábito da leitura literária como fruição. De acordo com Zilberman e Silva (1990), a literatura é “palavra em liberdade, de infinitos caminhos e direções, puxando o interlocutor para a prática da participação e do prazer” (ZILBERMAN; SILVA 1990, p. 21).

4 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O LIVRO LITERÁRIO COMO INTERMÉDIO PARA A INCLUSÃO

Enquanto educadores, devemos refletir sobre práticas inclusivas na Educação Especial que respeitem as especificidades de cada aluno, sendo ele, portanto, compreendido como sujeito único. Desse modo, o estudante não estará apenas inserido no contexto escolar, mas sim incluído em interações indispensáveis para que um ensino de qualidade ocorra.

A inclusão escolar, ofertada a alunos com necessidades especiais, é uma forma de luta pela defesa da igualdade de direitos. Nesse cenário, a escola e os profissionais que a constituem precisam estar organizados e preparados, ofertando aos estudantes práticas verdadeiramente inclusivas. Omote (2006) corrobora que os anseios pela inclusão estão presentes na história da humanidade há bastante tempo; todavia, a partir da década de 90 a proposta e a defesa da inclusão escolar ganharam maior visibilidade, ocupando o espaço de pautas obrigatórias em discussões.

Diante dessa perspectiva, as diferenças características dos alunos deixam de ser entendidas como uma dificuldade a ser enfrentada pelo educador, passando a ser vistas como um incentivo para o planejamento do professor que vê na educação inclusiva uma possível alternativa para que haja uma melhor adequação de recursos. Omote (2006) explica que “o professor precisa aprender a lidar com essa diversidade mediante o uso criativo de diferentes estratégias de ensino para a consecução dos mesmos objetivos com todos os alunos” (OMOTE, 2006, p. 258).

Salientando a relevância de ampliar o hábito da leitura prazerosa da Literatura Infantil e, conseqüentemente, aprendizagens derivadas desse ato, o trabalho pedagógico com as obras literárias pode ser conduzido por esse viés, buscando fazer com que o aluno compreenda que, desde seu nascimento, ele está vivenciando sua história, passando por emoções e carregando sentimentos; descobrindo, paulatinamente, a importância de sua

existência, atribuindo-lhe significados. Nessa conjuntura, Abramovich (1997) esclarece que:

Querer saber de todo o processo que acontece, do nascimento até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança, pois se trata da vida em geral e da sua própria em particular... saber sobre seu corpo, sua sexualidade, seus problemas de crescimento, sua relação (fácil ou dificultosa) com os outros faz parte do seu perguntar sobre si mesma e do precisar encontrar respostas... Querer discutir relações familiares fáceis, difíceis, conflituadas, dispersivas, gregárias, simpáticas, etc., e até a nova estruturação das famílias – nestas décadas onde há tantos casamentos desfeitos e refeitos – faz parte do repertório indagativo e questionador de toda pessoa (ABRAMOVICH, 1997, p.98).

A necessidade da existência de práticas docentes consistentes que possibilitem a conscientização e a reflexão do professor é inerente ao contexto de ensino. O papel do educador deve ser desenvolvido a partir de atitudes que oportunizem, de fato, a inclusão do aluno com necessidades especiais, na “construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 378).

Ressaltamos aqui a importância da interação social no processo de inclusão escolar, inclusive para que haja o compartilhamento de regras em vigor no contexto social, que é coletivo. O professor, enquanto figura que faz a mediação do conhecimento, precisa planejar, da melhor maneira, essa interação, de modo que os alunos passem por situações efetivas de convivência, conhecendo seu entorno, assim como as de exploração do autoconhecimento. Camargo e Bosa (2009) asseguram que as crianças devem vivenciar interações com as pessoas de maior poder social (pais, professores); e com companheiros da mesma idade. Essas interações são importantes para o desenvolvimento da competência social, que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental.

As obras de Literatura Infantil, ao problematizarem temáticas relacionadas às interações, auxiliam no processo de apreensão. A partir da leitura literária, os alunos da Educação Especial podem se reconhecer nas narrativas, enxergando, também, características semelhantes àsquelas vivenciadas por eles.

Fazer uso de livros que abordem a questão das diferenças é uma ferramenta extremamente profícua, capaz de criar possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a literatura é linguagem, ou seja, língua em suo; e a língua,

por sua vez, necessita do outro, da interlocução, do contato entre as pessoas com suas particularidades e diferenças (COSTA, 2005).

Costa (2005), explica que a proposta de educação inclusiva tem sua origem na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em 1990, ocorrida na Tailândia. Por meio de um Plano de Ação, foi estabelecida uma orientação político-filosófica relativa às propostas educacionais dirigidas aos alunos com necessidades educacionais especiais que contemplem questões básicas de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/MEC, as dificuldades de aprendizagem absorvem uma diversidade de necessidades educacionais especiais, e atuar na direção de uma educação efetivamente inclusiva significa adotar mudanças profundas no cotidiano escolar, nas condições de trabalho do professor, permitindo-lhe refletir sobre sua prática.

O artigo primeiro da Conferência resultante no Plano de Ação afirma que a leitura é um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem no sistema de educação inclusiva, acompanhando o desenvolvimento de compreensões sobre habilidades, valores e atitudes como conteúdos básicos.

Nesse cenário, consideramos que a prática da leitura em sala de aula pode acarretar inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos alunos. O trabalho com obras que, inclusive, apresentem personagens portadores de necessidades especiais, tais como os alunos, pode servir para estimular o reconhecimento dos educandos, enxergando representatividade e representação nas histórias lidas, contadas e escutadas.

Pode-se observar que a leitura possui diversos aspectos relevantes, dentre eles, Borba (2000, p. 83) a destaca como leitura “um processo sensorial, um processo perceptual, uma resposta aprendida, uma tarefa de desenvolvimento, um interesse emotivo, um processo de aprendizagem, um processo de linguagem e um processo de integração”.

As atividades de leitura para portadores de necessidades especiais são importantes, pois contribuem como auxiliar em algumas dificuldades de aprendizagem. Silva e Fachin (2002) afirmam que a leitura para alunos portadores de deficiência com necessidades especiais favorece aos alunos um maior desenvolvimento crítico e intelecto, bem como estimula o seu imaginário, permitindo que algumas barreiras e conceitos sobre a pessoa portadora de deficiência com necessidades especiais sejam quebradas.

A leitura direcionada a portadores de necessidades especiais precisa ser estimulada de forma diferenciadora, tendo em mente as já mencionadas particularidades

do sujeito aluno. O professor precisa, a partir de suas metodologias, buscar o desenvolvimento do aprendiz, observando seu perfil e suas potencialidades, aplicando procedimentos adequados para uma maior estimulação em busca de uma aprendizagem eficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais é um assunto amplamente discutido; porém, ações efetivamente inclusivas encontram barreiras impostas pelo próprio sistema educacional, exemplos disso são a falta de estrutura das instituições de ensino e de formação continuada que possibilite aos educadores uma melhor compreensão de fatores e técnicas capazes de melhorar e fixar práticas inclusivas.

Dentro desse contexto defasado, o trabalho com a leitura literária em sala de aula apresenta-se como uma possibilidade capaz de ofertar ao aprendiz situações nas quais suas necessidades especiais são reconhecidas como características próprias dos seus portadores, não capazes de impedir o desenvolvimento de habilidades e competências.

Pôde-se concluir, a partir da pesquisa bibliográfica realizada para a produção deste artigo, que a leitura literária no contexto escolar, amparada em teorias que sustentam essa prática, é considerada eficiente na tarefa de inserir no ambiente educativo a representação dos sujeitos portadores de necessidades especiais, dando origem a ações que visam uma maior aceitação do aluno da Educação Especial que, vendo-se representado obras literárias, passa não somente pelo processo de amadurecimento e humanização que ocorre em outras práticas de leitura literária, mas também pelo movimento de sentir-se reconhecido e inserido em uma sociedade que, indo na contra mão da evolução, ainda perpetua diversas formas de exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2006.
- BIROU, Alain. **Dicionário das ciências sociais**. 5ª Ed. Publicações Dom Quixote, 1982.
- BORBA, Mátria do Socorro de Azevedo. Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar. In. AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**. Natal: Editora da UFRN, 2000. p. 79-116.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais de educação especial na educação básica (Parecer CNE/2 de 11/09/2001)**. Brasília, 2002.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: **Revisão Crítica da Literatura, Psicologia & Sociedade**; v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: Estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- CARVALHO, Barbosa Vasconcelos de. **A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1983.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria – Análise - Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COSTA, Marta Moraes da. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESD, 2005.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil – Teoria e Prática**. 18ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- OMETE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n. especial, p. 251-272, jul/dez, 2006.
- SANDRONI, Laura. De **Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bóries. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 7, n. ½, p. 148-156, 2002.

SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre Professora e Alunos em Sala de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva. **Revista Brasileira Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set/dez, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.