

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

FRANÇOISE BENTO DE SOUSA

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Morrinhos (GO)

2021

FRANÇOISE BENTO DE SOUSA

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão, apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Dr. Ronaldo Elias Borges

Morrinhos (GO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S725l Sousa, Françoise Bento de.
A Literatura infantil como prática pedagógica inclusiva na educação infantil. / Françoise Bento de Sousa. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.
67 f. : il. color.

Orientador: Dr. Ronaldo Elias Borges.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2021.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Educação inclusiva. 3. Prática de ensino.
I. Borges, Ronaldo Elias. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 37:82-93

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **FRANÇOISE BENTO DE SOUSA**

Matrícula: **2016104221310152**

Título do Trabalho: **A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: **03 / 11 / 2021**

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos (GO), **03 / 11 / 2021**.

Local Data

Françoise Bento de Sousa

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Borges

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 93/2021 - CCEG-MO/CEG-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia **27 de outubro de 2021**, às **15h**, via reunião no Google Meet, endereço: meet.google.com/kpe-xice-oor, ocorreu a banca de defesa do Trabalho de Curso (TC) intitulado: **A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** da Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia **Françoise Bento de Sousa**, desenvolvido sob a orientação do(a) professor(a) **Dr. Ronaldo Elias Borges**. A banca de avaliação foi composta pelos (as) professores (as) **Ma. Ilma Célia de Paiva Moura** e **Dr. Sidney de Souza Silva**.

A média obtida foi **8,3 (oito pontos e três décimos)**, sendo considerado (a) o (a) Acadêmico (a):

- () aprovado(a) sem ressalvas.
(x) aprovado(a) com ressalvas.
() reprovado(a).
() reprovado(a) por não comparecer.

Morrinhos, 27 de outubro de 2021.

(Assinado Eletronicamente)

Dr. Ronaldo Elias Borges

Orientador(a)

(Assinado Eletronicamente)

Ma. Ilma Célia de Paiva Moura

Membro

(Assinado Eletronicamente)

Dr. Sidney de Souza Silva

Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ilma Celia de Paiva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/11/2021 19:14:34.
- **Sidney de Souza Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 28/10/2021 08:16:40.
- **Ronaldo Elias Borges, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 27/10/2021 18:20:49.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 323976

Código de Autenticação: b224c0a4f5



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900

FRANÇOISE BENTO DE SOUSA

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão defendido no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, aprovada em 27 de outubro de 2021, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges – IF Goiano – Campus Morrinhos
Presidente da Banca

Prof. Dr. Sidney de Souza Silva – IF Goiano – Campus Hidrolândia
Coorientador

Prof.^a Ma. Ilma Célia de Paiva Moura – IF Goiano – Campus Morrinhos
Membro

DEDICATÓRIA

;

Dedico este trabalho à minha família, em especial a minha querida mãe e aos meus filhos que foram os grandes incentivadores, que apoiou desde sempre e a todos os professores que diariamente se dedicam e sempre buscam melhor para cada aluno.

AGRADECIMENTOS

Neste momento da minha vida as escolhas feitas são reflexões de vários momentos que passamos e de decisões que tomamos ao longo dos anos. Sempre busquei me dedicar aos estudos, mas por ocasiões do passado fui adiando um sonho, que era ser professora. Filhos criados e com vontade de ingressar na vida acadêmica, vi a chance de retornar aos meus estudos. Não foi fácil esta busca, mas com o incentivo de uma das minhas filhas procurei o IF para me matricular no curso de Pedagogia usando a nota do ENEM. Assim comecei minha jornada em busca de conhecimento e aprendizagem, sempre tentando dar o máximo que eu conseguia para obter um bom resultado. Foram 4 anos, e hoje estou aqui para agradecer todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram a realizar este sonho. Mais um ciclo se fecha, para que outro se abra e com a mesma determinação, irei atrás de outros objetivos. Com a sensação de dever cumprido, novos caminhos se abrem para um futuro que refletirá todo o esforço empenhado nesta jornada de me tornar pedagoga. Agradecer é admitir e reconhecer que nossas conquistas dependem de nós. Sendo assim, agradeço imensamente.

A **Deus**, por me fazer forte;

À **minha família**, por me apoiar e compartilhar essa etapa comigo desde o princípio, tornando-a menos adua.

Os meus professores e gestores do IF-Morrinhos, que se dedicam a nos fornecer um curso de excelência.

A **meu Orientador** que esteve sempre ao meu lado nesses 4 anos.

Quero agradecer a mim mesma por não ter desistido, e sempre ter me doado aos colegas de classe.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida ou da morte, da equidade e não da injustiça, do direito ou do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos se não viver a nossa opção.

Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizer e o que fazer.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir aspectos ligados à alteridade e às diferenças, amalgamadas às literaturas e/ou livros didáticos direcionados à educação infantil. Não obstante, pretende-se também, refletir sobre as práticas pedagógicas na garantia da heterogeneidade na inclusão e na diversidade. Procurou-se por meio de pesquisas bibliográficas, livros e trabalhos acadêmicos, considerações acerca da reflexão sobre o uso da literatura infantil/livros literários, como prática pedagógica e a inserção nas discussões sobre temáticas que giram em torno dos aspectos inclusivos e de integração. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter qualitativo que pretende apresentar a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem, pois traz consigo relevantes benefícios para a aprendizagem das crianças e na relação com a representação e afetividade.

Palavras-chave: Literatura infantil. Diversidade e inclusão. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss aspects related to alterity and its differences, amalgamated with literature and/or textbooks aimed at early childhood education. Nevertheless, it is also intended to reflect on pedagogical practices in guaranteeing heterogeneity in inclusion and diversity. Through bibliographical research, books and academic papers, considerations about the reflection on the use of children's literature/literary books, as a pedagogical practice and their insertion in discussions on themes that revolve around the inclusive and integration aspects, were sought. . This is a descriptive, qualitative study that tends to show the importance of reading in the teaching-learning process, as it brings relevant benefits in children's learning and in the relationship with representation and affectivity.

Palavras-chave: Children's literature. Diversity and inclusion. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Capa do livro “Tudo bem ser diferente”	48
Figura 02 – A deficiência visual	49
Figura 03 – A deficiência motora	50
Figura 04 – Os óculos	51
Figura 05 – Capa do livro “Rodrigo enxerga tudo”	52
Figura 06 – O jeito especial de “ver” as coisas	53
Figura 07 – O alfabeto braille	54
Figura 08 – A professora de apoio Solange	55
Figura 09 – A experiência sensorial em sala	55
Figura 10 – Acessibilidade	56
Figura 11 – A lição de cidadania	57
Figura 12 – A igualdade na diferença	57
Figura 13 – Capa do livro “Meu amigo Down, na rua”	59
Figura 14 – O amigo Down	59
Figura 15 – Uma criança como qualquer outra	60
Figura 16 – A festa de aniversário	61
Figura 17 – A reação das pessoas na rua	61
Figura 18 – A pergunta para o leitor	62

SUMÁRIO

1 DIRETRIZES OFICIAIS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.1 O Século XIX	14
1.1.1 A Constituição de 1824 e o pensamento político de Benjamim Constant.....	16
1.2 O Século XX.....	17
1.2.1 O Decreto-Lei nº 7970, de 1927.....	17
1.2.2 O Decreto nº 5.884, de 1933.....	18
1.2.3 A Conferência Geral da UNESCO de 1960.....	18
1.2.4 A psicologia da educação e a educação brasileira no século XX.....	20
1.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024, de 1961.....	23
1.2.6 A Constituição de 1988.....	24
1.2.7 Declaração de Salamanca.....	24
1.2.8 A nova LDB de 1996.....	26
1.3. A educação brasileira no século XXI.....	28
1.3.1 A Lei 12.796.....	28
1.3.2 PCNS.....	29
1.3.3 Coleções: Indagações Curriculares.....	30
1.3.4 BNCC.....	30
2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	31
3 LITERATURA INFANTIL.....	37
3.1 Conceitos.....	37
3.2 Origens.....	38
3.3 Desenvolvimento.....	39
3.3.1 Na Europa.....	39
3.3.2 No Brasil.....	40
3.4 Atualidade.....	45
4 A LITERATURA INFANTIL E INCLUSIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA.....	46
4.1 Tudo bem ser diferente.....	46
4.1 Rodrigo enxerga tudo.....	51
4.2 Meu amigo down na rua.....	57

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

O objetivo desse Trabalho de Curso é compreender o percurso histórico da Educação enquanto prática inclusiva, seus marcos históricos, decretos, leis e diretrizes; além de discutir seus avanços e de que modo essas mudanças contribuíram para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas no ensino da educação infantil no Brasil.

Apoiamo-nos a uma prática educativa e pedagógica, direcionada aos aspectos literários, e do desenvolvimento da leitura, na tentativa de elencarmos as discussões teóricas e metodológicas da literatura/língua portuguesa no ensino fundamental da primeira fase, bem como decretos políticos legais da educação, e o processo de inclusão e sociabilização entre alunos especiais “normais” no ensino regular.

Como objetivos específicos nos dispusemos a refletir e discorrer sobre: a) as políticas educacionais e os documentos oficiais para a educação infantil e formação de professores, a compreensão do uso de livros literários e como podem aumentar a noção de realidade no contexto do cotidiano escolar na pós-modernidade; b) percepção de potencialidade que o livro pode oferecer a criança no processo de desenvolvimento e alfabetização/letramento; c) compreensão sobre a adequação curricular necessária para o processo de aprendizagem e acessibilidade dos alunos de maneira inclusiva; d) Como a ampliação de novos métodos e novas pesquisas podendo fomentar a criação de edições de novos livros que em suma dirijam-se a conduzir os indivíduos ao processo de compreensão, reflexão, sociabilização e senso crítico; e) como o aspecto da afetividade pela leitura podem oferecer aos indivíduos o hábito pela leitura e também como podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa se divide em quatro capítulos, nos quais discorreremos sobre uma perspectiva histórica da educação, sabendo que em suma, não abarcaremos densamente os aspectos inteiramente políticos, jurídicos e sociais. No primeiro capítulo, desse trabalho, foi feita uma análise das diretrizes oficiais desde o século XIX até o século XXI. No segundo capítulo buscamos mostrar uma trajetória histórica da concepção de infância. O terceiro capítulo traz o conceito de literatura Infantil, sua origem, desenvolvimento, repercussão na Europa e no Brasil além da perspectiva atual dessa temática. Por fim, no quarto capítulo, discorreremos sobre a literatura como prática pedagógica na educação infantil e os possíveis

caminhos para o processo de inclusão e sociabilização, abarcando as obras literárias utilizadas como amostras materializadas de uma análise relacional empírica.

1 DIRETRIZES OFICIAIS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 O Século XIX

Esse capítulo tem como objetivo compreender melhor alguns aspectos da educação inclusiva. Abordar essa temática de uma maneira geral, conhecer as Leis, tais como Constituições, Artigos, Decretos, Declarações que contribuíram e / ou norteiam a inclusão desde a história antiga até os tempos atuais, além de avaliar os avanços e as tecnologias que interferiram no processo inclusivo. Nos tópicos seguintes abordaremos questões referentes aos marcos legais da inclusão.

A educação de surdos e demais deficientes ainda não era foco nos debates no Brasil, nos séculos XIX e XX. Esses períodos foram marcantes na história e da própria modificação social, onde a luta pela universalização do ensino básico que discutiremos mais a frente, já atingiam seus objetivos nos países desenvolvidos e já alcançava os marginalizados na França, pelo trabalho de L'Épée.

O século XIX, foi um período de grandes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e de trabalho, movidas pelo pensamento moderno positivo, a acumulação de capital e relações de produção estruturante da Revolução Industrial. Obteve-se nesse período, grandes desenvolvimentos nas áreas científicas, técnicas e de produção agrária alcançando assim, outros países europeus como França, Alemanha, Itália ao norte e Rússia. Nos Estados Unidos, as primeiras indústrias foram instaladas ao final do século XVIII, mas seu desenvolvimento se deu na segunda metade do século XIX. Assim, o capitalismo, inicia-se triunfante, trazendo grandes transformações para a humanidade.

De um modo geral, a Revolução Industrial é um conjunto de mudanças que transformam as relações e o conceito de trabalho. A revolução industrial se divide em três fases, essas fases correspondem às mudanças tecnológicas e econômicas que foram responsáveis por instaurar o capitalismo e por introduzir novas formas de se organizar o trabalho.

A primeira fase da revolução industrial iniciou-se na Inglaterra no século XVII e se estendeu até meados do século XIX. Propiciada pelo surgimento das manufaturas, pela invenção da máquina a vapor e devido ao grande acúmulo de capital por parte da burguesia inglesa. Essa fase foi marcada pela introdução das máquinas e por descobertas científicas que impulsionaram a expansão da indústria têxtil, metalúrgica e siderúrgica por exemplo.

A substituição das manufaturas para a maquinofaturas foi responsável pela expansão do comércio internacional e pelo aumento do mercado consumidor. Entretanto, as condições de trabalho nessa época eram péssimas. Os trabalhadores recebiam baixos salários; cargas de horas exaustivas, em alguns casos essas cargas chegavam a 16 horas por dia; as mulheres e as crianças recebiam o salário menor do que o dos homens e não existiam direitos trabalhistas.

Essa nova conjuntura social que deu início à modernidade, trouxe consigo uma nova ciência, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a ideia de boas maneiras.

[...] em destaque o papel de renovação exercido pela economia do mercado e seus efeitos sobre a mentalidade, mas também sobre a religião reformada [...] estabelecendo uma estreita relação entre “ética protestante” e “espírito do capitalismo. (CAMBI, 1999, p. 278).

Foi no século XVII que se começou a renovar os processos educativos, as instituições de formação e as teorias pedagógicas. A educação da sociedade se liberta da oficina artesanal e da formação estreitamente de caráter bíblico para dar lugar às academias e às escolas técnicas, que além de ensinar sobre o trabalho, exercia também o controle social, ensinando o novo estilo de vida civilizado e regulado por códigos de conduta. As manufaturas e posteriormente as fábricas, são responsáveis por transformar a mente do trabalhador, a própria consciência de si e as suas ideologias.

As novas instituições educativas são geralmente as tradicionais, já da sociedade pré-moderna, como a família, a escola, a Igreja, mas agora elas assumem uma feição nova: a família se torna cada vez mais lugar central da formação moral e estende o seu controle sobre o indivíduo; a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos [...] a Igreja se organiza cada vez mais como espaço educativo e instrutivo [...] (CAMBI, 1999, p. 279).

Vale ressaltar que em meio a esse processo, mesmo que moderno, o pensamento filosófico se destaca no âmbito educacional. Como a igreja ainda dominava a escola e impunha no processo educativo os seus dogmas, para o filósofo Jean-Jacques Rousseau, a ideia de educação, buscava superar dois aspectos com a sua proposta pedagógica: a fé que prevalecia sobre a razão e o fato de as crianças serem tratadas como adultos em miniatura, ou seja, ainda não se existia o conceito de infância propriamente dito.

Para Rousseau, toda a formação do homem deriva de três aspectos: a natureza, os outros homens e as coisas. Até então, a educação tinha como finalidade formar o indivíduo para Deus e para viver em sociedade, Rousseau acreditava que o homem deveria ser educado

para ele mesmo. O ensinar trata-se de harmonizar essas influências formativas, onde o processo educativo é contínuo. Iniciando-se desde o nascimento e seguindo até a vida adulta. Ele defendia que a educação deveria ser pública, além de contribuir com os seguintes aspectos: valorizar a criança e o descobrir da infância; a educação deveria ser guiada pela razão e não pela fé; uma pedagogia natural, onde a criança é livre para viver e aprender; propôs que a criança começasse a aprender brincando e fazendo; era contra o elitismo na educação e centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor.

1.1.1 A Constituição de 1824 e o pensamento político de Benjamin Constant

Em uma análise das diretrizes oficiais desde o século XIX até os dias atuais, esses históricos, sociais e políticos da educação, abarcando a priori, aspectos da primeira Constituição brasileira outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824. Onde, tal documento apoia-se a uma pluralidade de experiências constitucionais em uma matriz teórica, vivenciadas nos países como a Espanha (1812) e França (1814) bem como o pensamento político de Benjamin Constant.

A Constituição definia juridicamente aqueles que usufruiriam da condição de cidadão, e a quem ficava assegurada a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Que estava constitucionalmente assegurando direitos a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, à propriedade, a instrução primária gratuita, a independência do poder judicial, o fim do foro privilegiado, o acesso ao emprego público por mérito, entre outros direitos previstos no Art. 179, Título VIII da Constituição (1824). Onde, o Art. 179 da Lei nº XXXII, assegura a Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos e a Lei nº XXXIII, que se presa também pela garantia dos princípios educacionais, Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes.

Entre os cidadãos, o texto constitucional incluiu os ingênuos e libertos nascidos no Brasil, os filhos de pai brasileiro, os ilegítimos de mãe brasileira nascidos no exterior que fixassem domicílio no Império e os filhos de pai brasileiro em serviço em país estrangeiro, ainda que não se estabelecessem no Brasil, além de todos os nascidos em Portugal e suas possessões que residissem no país por ocasião da Independência como estabelece o Art. 6º da constituição.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL. Constituição (1824), art. 6º).

Nesse contexto, o modelo expresso na Constituição de 1824, resultou da tentativa de conciliar os princípios do liberalismo à manutenção da estrutura socioeconômica e da organização política do Estado monárquico e escravocrata que emergira da Independência. A Constituição outorgada não apenas modelou a formação do Estado, como teve importante papel na garantia da estabilidade institucional necessária à consolidação do regime monárquico.

O pensamento político de Benjamin Constant Botelho Guimarães, também foi de essencial importância no processo da reforma educacional no século XIX, de 1890, estabelecendo o decreto nº 981, das novas diretrizes para a instituição pública, e reforma curricular do ensino primário e secundário do Distrito Federal, antigo município da corte. Propondo assim, a descentralização da mesma, a construção e infraestrutura de prédios apropriados e novas escolas, inclusive Escolas Normais para a formação adequada de professores e instituição de um fundo escolar no qual segue como primeiro diretor, a atual Instituição Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

1.2 O século XX

1.2.1 O Decreto-Lei nº 7970 DE 1927

No início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências no Brasil apareceram sob impacto de ideias já difundidas na Europa comungadas por estudiosos daqui. A atenção sobre o que foi considerado “anormal” pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período. Decretos de

diferentes estados atestam essa posição, como o decreto-lei 7970 de 1927 de Minas Gerais que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com “incapacidade física ou mental” e indigentes, “enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência [...], o vestuário indispensável à decência e à higiene” (KASSAR, 2011, p. 43).

1.2.2 O Decreto nº 5.884 DE 1933

O estado de São Paulo, por meio do Decreto 5.884, quando normatizou sua “Educação Especializada”, entendeu como parte de seu alunado os “débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdos-mudos” e os “delinquentes” (BRASIL, 1933). A formação de um grupo de “anormais”, para a época, era utilizada seja para seu impedimento de frequência à escola, seja para atenção de uma educação especializada, preferencialmente em escolas especializadas. (KASSAR, 2011, p. 43)

1.2.3 A Conferência Geral da Unesco de 1960

Dentre as reuniões internacionais visando uma educação para todos destacam-se: a Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994; e, a mais recente no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal) com o título de “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”

Sendo que nesse último Fórum, os chefes de Estado e ministros da educação do mundo adotaram o compromisso com a educação inclusiva, a qual foi assumida num acordo da Conferência realizada em Jomtien, sendo esta organizada pelo UNICEF, UNESCO, Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas e pelo Banco Mundial. A política de Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Esses documentos demonstram que a proposta de Educação Inclusiva está oficialmente instituída no Sistema Educacional Brasileiro. O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi estabelecido em 1961, pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, o qual prepondera o direito dos “excepcionais” ao ensino, preferencialmente dentro do sistema geral de educação. Para

gerenciar a educação especial no Brasil o MEC instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, este sob a égide integracionista, estimulando ações educacionais dando enfoque ao indivíduo deficiente, configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 em que afirma:

O direito de todos à educação constando no artigo 55, que é obrigatório que os pais ou responsáveis matriculem seus filhos na rede de ensino regular, podendo os pais em caso de contrariar a lei, ter a perda ou suspensão de seus direitos familiares, de acordo com o artigo 24. E no Capítulo IV – Do Direito a Educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer, Artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”: Inciso II – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino. A Política Nacional de Educação Especial é publicada em 1994, norteando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1990, p. 19).

Em relação, ainda sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a PNEE constitui um grande avanço em relação à compreensão do papel da Educação Especial no processo de inclusão de “alunos com deficiência”. Sendo assim, termo “condutas típicas” se refere a uma multiplicidade de comportamentos, o que tem dificultado o alcance de ajuste em torno de um só significado. A abordagem sobre o conceito de Condutas Típicas entra nesse contexto para se pensar a ação inclusiva, e por serem manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

A esse respeito Hardman (1993) afirma que as causas discutidas variam de acordo com a habitação teórica sobre o assunto em questão e considera a noção de condutas típicas divididas em cinco propriedades causais: as derivadas de condições biológicas; as fenomenológicas; as psicológicas; as comportamentais e as sociológicas/ecológicas.

As causas biológicas: derivam das heranças genéticas, condicionadas a sofrerem anormalidades bioquímicas, que afetam significativamente os genes receptores desse código; Já as anormalidades neurológicas: são derivadas de lesões no sistema nervoso central – SNC, ocasionadas por diferentes causas acidentais; Como causas fenomenológicas: encontram-se atitudes comportamentais apresentadas por devaneios, conhecimento equivocado sobre si mesmo, o uso inadequado de mecanismos de defesa, sentimentos, pensamentos e eventos subjetivos; Como causas psicológicas: são percebidas anormalidades no trato psicológico, no funcionamento da mente (id, ego e superego), nas predisposições herdadas (processos instintivos), e por experiências traumáticas ocorridas na primeira infância; Como causas comportamentais: eventos ambientais, tais como: Falha na

aprendizagem de comportamentos adaptativos, aprendizagem de comportamentos não adaptativos e o desenvolvimento de comportamentos não adaptativos por circunstâncias ambientais estressantes; Como causas sociológicas/ecológicas: a rotulação, a transmissão cultural, a desorganização social, a comunicação distorcida, a associação diferencial, e interações contrárias a outras pessoas. As intervenções utilizadas no tratamento das condutas típicas consistem em diferentes tipos de terapia, tais como terapia fenomenológica, ludoterapia, psicoterapia de grupo, terapia comportamental, terapia familiar e conjugal e terapia medicamentosa, tanto para criança, como para seus pais, bem como diferentes ações educacionais implementadas na sala de aula (MEC, 2002).

1.2.4 A psicologia da educação e a educação brasileira no século XX

A terceira fase da Revolução Industrial surge na metade do século XX e se desenvolve até os dias atuais em uma condição fordista e pós-fordista. O período que vivenciamos hoje é marcado pelo enorme avanço da ciência e da tecnologia, da informática bem como o surgimento dos computadores e da internet, da eletrônica e da robótica. Vale destacar também os avanços nas áreas das ciências, como a engenharia genética e biotecnológica que garantem os avanços na medicina, psicologia e na produção em massa de medicamentos. Essa fase é responsável pelo desenvolvimento da globalização, que traz consigo um novo cenário de relações econômicas dentro e fora das empresas, bem como as conquistas de novos direitos trabalhistas e a valorização do empregado.

Nesse contexto de uma educação precária e de formação exclusiva para o trabalho, não se desenvolvem conceitos básicos da pedagogia, como trabalho em equipe, cooperação, relações pessoais e interpessoais. A educação é tratada como fator de desenvolvimento econômico na teoria do “capital humano”.

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o capital humano de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. (HILSDORF, 2013, p. 123).

A instalação do método de ensino tecnicista transforma os professores em precursores apenas em precursores do conhecimento e os alunos apenas em receptores, sendo assim, aos alunos cabe apenas a missão de assimilar passivamente os conteúdos.

Nesse período de pós Segunda Guerra Mundial, nascia a pedagogia de Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990). Com o surgimento da industrialização e produção em grande

escala, deu início a necessidade de se moldar o comportamento humano para garantir maior eficácia no processo de produção. Skinner se debruçou nos problemas do sistema educacional americano, deparando-se com um aumento significativo no número de alunos e a existência de poucos professores.

Tinha como base para o seu estudo as correntes filosóficas, orientadas pelos pensamentos de Ivan Pavlov (1849 – 1936), que inaugurou a psicologia científica atrelada à neurofisiologia. Desenvolveu a teoria do condicionamento clássico, onde realizou experimentos com cães, em que, a ideia era que após certo número de ensaios, ao utilizar algum estímulo, o cão emitiria uma resposta referente ao condicionamento anterior.

O de John Watson (1878 – 1958), que foi o grande esquematizador do behaviorismo e da psicologia S-R estímulo resposta, que acreditava que todo comportamento humano pode ser previsto, observado e manipulado e o Behaviorismo radical de Skinner, no qual defendia a análise experimental do comportamento, desenvolvendo através da ideia de que o comportamento pode ser moldado, os conceitos de condicionamento operante, reforço positivo e reforço negativo.

O processo educativo em sua visão, e de seus agentes, possuíam determinadas características direcionadas a aprendizagem e a figura do professor. Ele firmava a ideia de que a aprendizagem ocorre da aquisição de novos comportamentos e a correção de comportamentos indesejáveis através de estímulos e reforços e que a figura do professor não perderia a sua importância no processo educativo, muito pelo contrário, ele é a peça fundamental para elaborar um plano de currículo que facilite a apreensão do conteúdo pelo aluno, ele também é o arranizador das contingências necessárias para que o aluno sinta interesse pelos estudos.

O professor nesse contexto, também recebe a missão de incutir no aluno o interesse em aprender. Acredita que o aluno deve receber o conteúdo passivamente, ele valoriza o individualismo de cada um, reconhecendo que cada indivíduo possui o seu próprio ritmo e se desenvolve em seu tempo e que a avaliação não possui o caráter de punição, pois, não é uma etapa a parte do processo, ocorre dentro da ação educativa e não deve ser usada senão como forma de medir o desenvolvimento do aluno e verificar o grau de aprendizado.

Acredita que a escola da vida, em termos não formais e informais, não é bem uma escola. Não o é porque ninguém aprende, mas porque ninguém ensina metodologicamente e teoricamente da forma necessária. Mais uma vez ele reconhece o valor do professor para o aprendizado e o papel da escola para a formação do homem. Como foi o precursor dos

computadores na escola, defendia o ensino individualizado e o ensino programado, através desses postulados, ele criou a Máquina de Ensinar¹.

Acreditava nesse sentido, tendo uma visão coerente diante de seu tempo, onde as influências modernas e modernistas de vanguarda, que a máquina de ensinar supriria os déficits no processo educativo, pois através dela, o aluno caminharia no seu próprio ritmo. Eliminando o erro em seu processo utilizando atividades sequenciadas e quase impossíveis do aluno não saber a resposta correta, ele acreditava que o erro é aversivo e não faz com que o aluno aprenda, mas sim faz com que ele se desmotive.

Com tudo, a partir da máquina de ensinar, o aluno mais lento não teria que acelerar o seu ritmo para acompanhar os demais, e os que fossem mais avançados, não teriam que atrasar o seu aprendizado em função dos outros. Observa-se então que os conceitos de formação do homem e de formação do homem para o trabalho se modificam através dos séculos desde os primórdios da humanidade. Visto que, a educação se modifica para atender as necessidades de determinada sociedade, em tempo e espaço.

Piaget também aparece nesse cenário do século XX, onde, afirma que todas as pessoas passam por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo; estágio sensório-motor que vai do nascimento aos dois anos de idade, estágio pré-operacional que vai dos dois aos seis, sete anos de idade, estágio operatório concreto dos seis, sete anos até os onze ou doze anos de idade, estágio lógico-formal dos doze em diante. Em cada um desses estágios, o pensamento se organiza de uma maneira específica.

Segundo Piaget, não é possível pular os estágios e nem retroceder, todas as pessoas passam por todos os estágios na mesma sequência. O desenvolvimento neurológico, é a transição de um estágio para o outro, o amadurecimento do cérebro, para suportar novas formas de raciocínio.

Sendo assim, a revisão teórica desse tópico, mostra que o homem sempre foi educado para o trabalho, seja através do próprio trabalho ou da escola. Desde os primórdios da humanidade, a educação sempre esteve presente e, é através dela que o ser humano se educa para o trabalho. Quando se fala em terceira Revolução industrial em um contexto mundial, é importante compreender também a realidade brasileira, que, devido ao Golpe Militar de 1964, por ser até então um país subdesenvolvido e com altos níveis de

¹ Skinner, na década de 1960, desenvolveu as “máquinas de ensinar”. Estas máquinas eram programadas com vários exercícios que deveriam ser respondidos por cada aluno. Cada resposta correta era corrigida na mesma hora (reforço imediato) e cada aluno resolvia os módulos (grupo de exercícios) em seu tempo. O professor passa a ser um monitor, tirando dúvidas e explicando apenas o necessário para cada módulo. (SMITH, 2010, p. 20)

analfabetismo, possui algumas características diferentes no quesito educação, economia e cultura.

Visto que, no período da segunda guerra mundial, instaurou-se no mundo o medo da implementação do comunismo, no Brasil não foi diferente, a classe média e a elite temiam que as ideias comunistas chegassem ao Brasil. A instabilidade política durante o governo de João Goulart, propiciou o golpe militar no país. Os militares brasileiros receberam apoio dos setores conservadores, da igreja católica, da classe média e dos Estados Unidos para a instauração do golpe em 1964.

O golpe militar transformou uma educação que já era ruim em algo pior, o ensino ganhou um caráter técnico. Além de não ser favorável para a ditadura formar cidadãos críticos e questionadores, o país necessitava de mão de obra barata e em grande quantidade, essas questões propiciaram assim a instalação do modelo de ensino tecnicista defendido pela ditadura. O golpe durou até 1985, deixando marcas desastrosas em todos os setores da sociedade, principalmente na educação que estava marcada por altos níveis de analfabetismo e evasão.

Com o fim do Golpe Militar em 1985 e a criação da nova constituinte brasileira em 1985, a educação brasileira apesar de sofrer modificações, ainda não deixou para trás as marcas da educação tecnicista. Ainda que em 1996 tenha sido criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a fim de reestruturar o ensino, a escola brasileira hoje está longe do ideal de educação. A realidade é que as escolas são precárias, os professores possuem baixos salários, os alunos não aprendem o conteúdo básico e saem do Ensino Médio sem desenvolver conceitos básicos da pedagogia.

1.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024 de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reconhece a educação dos “excepcionais” quando indica sua matrícula “dentro do possível” na rede regular de ensino, mas ao mesmo tempo garante apoio financeiro às instituições especializadas. Chama a atenção a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, cerca de trinta anos antes, eram dispensados da escola. A adesão do país a acordos internacionais pós-1948 pode ser considerada impulsionadora dessa ação, além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e a disseminação de preceitos da Escola Nova. (KASSAR, 2011)

1.2.6 A Constituição de 1988

Com a Constituição Federal de 1988 que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação dos portadores de necessidades educativas especiais. A Educação Especial passou a ser prevista, sendo de competência comum da União, Estado, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, traz da mesma maneira que as metas fundamentais, podem promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação.

Sendo assim, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

1.2.7 Declaração de Salamanca

De acordo com Borges (2004), da conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha e foi através desse evento que a concepção de escola inclusiva passou a ser discutida de forma mais abrangente, e o principal objetivo, era o avanço de um trabalho pedagógico de qualidade, direcionado ao aluno, permitindo a aprendizagem a todos.

Com a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, a escola regular passou a aceitar alunos com necessidades educacionais especiais. Isso surgiu como uma forma de democratização no ensino. Esse documento aborda as recomendações relativas às políticas e às práticas de reconhecimento e atenção às

necessidades educacionais especiais. Ressaltam-se alguns trechos que criam as justificativas para que a criança com necessidades educacionais possa ser aceita na escola regular.

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 implementado 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 aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA,1994, s/n).

Nesse sentido, com o surgimento dessa Declaração é que o termo inclusão foi oficializado, mas incluir não se restringe em depositar todos os alunos com deficiências sem dar suporte à escola e ao professor e não ignorar que esses alunos são seres únicos, mas que tem necessidades educacionais especiais e que para desenvolver as potencialidades desses indivíduos é necessária uma nova visão desse aluno e uma mudança no currículo e nas metodologias utilizadas pelos professores.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel – chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Porém, segundo Stainback (1992), as inclusões de todos os alunos na escola regular surgiram somente ao final da década de 1970, e no início da década 1980. Muitos alunos com alguma deficiência começaram a ser integradas nas escolas regulares de ensino, e já no final da década de 1980, a sua proposta, era desenvolver maneiras de atender os alunos portadores de deficiências em classes regulares em educação especial os processos de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com estas necessidades especiais, e uma resolução adotada pela associação de pessoas com deficiências graves, reivindicava a integração da educação especial e regular, para um sistema unificado de educação.

Exclusão e inclusão tem sido uma questão de pauta na sociedade e na educação, das escolas. No ano de 1970, a Secretaria Estadual De Educação (SEED), foi renovada e

passou a contar com o Departamento de Educação Especial – DEE – dividido em setores que correspondem aos atuais Serviços de Educação de Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Altas Habilidades; Condutas Típicas e o grupo de apoio à profissionalização. Através dessas instituições foi promovido o ensino especializado e atividades voltadas à prevenção, identificação, avaliação e atendimento educacional, em: Instituições Privadas – APAE e programas especializados na rede pública de ensino como se segue:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados para todas as minorias e para as crianças que são discriminadas por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (REVISTA NOVA ESCOLA, Entrevista MONTOAN, maio, 2005).

Segundo também, a Conferência Mundial sobre Educação Especial Declaração de Salamanca (1970), ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que foram vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

1.2.8 A nova LDB de 1996

Em 1996 é promulgada a lei nº 9.394, derivada da Constituição Federal, que passa a estabelecer às diretrizes e bases a educação nacional. No seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 3).

O artigo 58 da LDB, no entanto vai mesclar um pouco das esferas clínica e pedagógica ao definir educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida,

preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais”. No parágrafo 1º, do artigo 58. Da LDB, o legislador aponta que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

No entanto, a sociedade passou por um momento de transição em que coexistiram dois movimentos: o de Integração e o de Inclusão. A integração objetivava a participação do indivíduo com necessidades educacionais especiais na sociedade, obedecendo aos valores de igualdade, respeito e participação. A inclusão por sua vez refere-se ao processo de educar e ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educacionais especiais, durante parte ou totalidade do tempo de permanência na escola. No entanto, muitas vezes essa inclusão realmente não acontece, muitas vezes por falta de estrutura ou por falta de preparação de nossos profissionais educacionais.

Segundo o Plano Nacional de Educação, (PNE), da Lei nº10.172/2001, destaca que:

“O grande avanço que a década da educação deverá produzir seria construção de escola inclusiva que garanta ao atendimento à diversidade humana”, ao combinar os objetivos e metas para que o sistema de ensino a ajudam o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, mas também aponta uma carência, referente a oferta das matrículas para alunos com deficiência das classes comum do ensino regular, o desenvolvimento do docente e de fácil acesso física e ao atendimento educacional especializado. (Plano Nacional de Educação, (PNE), da Lei nº10.172/2001).

Segundo o MEC, ajustar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares que são: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão de processo educativo.

De acordo com o MEC (2002) os desafios para a inclusão, especialmente quando trata dos profissionais ligados a Educação Especial, é a Inclusiva no Brasil no aspecto de incluir todos, em instituições de ensino regulares, enfrenta fortes barreiras nas acessibilidades nos alunos com deficiências ou sem deficiências. E para terem o reconhecimento nas práticas e na formação de atendimento na educação especializada na inclusão, e são destinados a omissão das dificuldades que as pessoas com deficiências tem para se relacionar com o meio externo.

Segundo Fernandes (2010), as pessoas de inclusão passaram, da inclusão para outras formas de participação que na época, representaram o respeito ao desafio os cidadãos.

Podemos interpretar a inclusão como um processo proativo, do grupo social, política, cultural, econômica para o seu melhor desenvolvimento de suas capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Essa prática impede o seu desenvolvimento intelectual, e faz com que eles estejam sempre em atraso em relação ao ouvinte, não consegue falar bem e nem fazer uma ampla leitura labial. É preciso ir mais além, e uma visão que mantém limitação, por algum motivo, de pessoas com inclusão, quer dizer talvez estejam gerando barreiras mais difíceis a serem preparadas para as limitações.

1.3. A educação brasileira no século XXI

As conquistas obtidas no século XX em relação a inclusão ganharam reforço no século seguinte. Apesar de apenas duas décadas, é perceptível o quanto a sociedade brasileira progrediu em relação a esse assunto e cada vez mais podemos notar discussões e polêmicas envolvendo a necessidade de se estabelecer políticas inclusivas no Brasil. Nesse sentido algumas leis, projetos de lei e documentos oficiais têm sido construídos de modo a garantir uma educação voltada pelo respeito às diferenças. É o caso da lei 12. 796/2013.

1.3.1 A Lei 12.796

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”. Num sentido mais amplo, a obrigatoriedade e gratuidade deste período destas etapas da Educação Básica aumentam o tempo de escolaridade da população brasileira, o que trará futuramente inúmeros benefícios, principalmente por assegurar a pré-escola entre os quatro e cinco anos.

No artigo 4º, inciso III, esta Lei aponta que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, esse atendimento deve ser “transversal” a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro ponto importantíssimo alterado na LDB é o artigo 58, onde o termo “educandos com necessidades especiais” é substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013)

1.3.2 PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, vieram nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

O período da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no final dos anos 1990, o Ministério da Educação – MEC, lançou as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no campo da Educação Especial, as estratégias para o trabalho com alunos necessidades educativas especiais, que tinha como propósito oferecer orientações aos professores sobre a adaptação dos estudantes com especialidades educacionais especiais.

Estas Adaptações Curriculares visavam basear a educação em pluralidades e assim trabalhar ritmos e estilos da aprendizagem, contrariando a tese de que todos aprendem no mesmo ritmo e ao mesmo tempo (BRASIL, 1999).

1.3.3 Coleções: Indagações Curriculares

A coleção Indagações sobre Currículo, publicada em 2008, é uma coletânea constituída por cinco Cadernos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), cuja finalidade consiste em subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares. No caderno “Indagações sobre currículo: diversidade e currículo”, a autora Nilma Lino Gomes (2008), inicialmente, propõe explicações sobre a diversidade biológica, que, segundo sua abordagem, é entendida numa perspectiva sociocultural, na qual o homem está inserido. Nessa concepção, a natureza é formada por vários tipos de ambientes e seres vivos que, nela, se adaptam, e, ao mesmo tempo, apresentam diferenças entre si.

Os portadores de especificidades biológicas devem ser vistos como sujeitos que possuem direitos tanto quanto as pessoas rotuladas de “normais”. O olhar pedagógico sobre os esses sujeitos deve se voltar para além do fator biológico, seja ele genético ou adquirido. É

preciso respeitar a criança que apresenta singularidades corpóreas como um todo, levar em consideração os seus valores e princípios. Cabe a escola realizar um processo de reeducação do olhar sobre as práticas pedagógicas direcionadas aos diferentes. Haja vista que não basta apenas incluir, nas escolas, os que portam singularidades, é preciso todo um trabalho que promova a diversidade, a socialização entre os alunos e toda a equipe que compõem a escola. Assim como o currículo escolar deve ser pensado, planejado e organizado com vistas a atender às especificidades dos alunos portadores de necessidades educativas especiais. (GOMES, 2008)

1.3.4 BNCC

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1998, encaminhou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, tendo a pretensão de ser as diretrizes nacionais da educação. No entanto, ao longo do Plano Nacional de Educação, em 2014, indicou que fosse realizada uma Base Nacional Comum, visando garantir a qualidade social á educação nos diferentes grupos sociais (MOREIRA, 2010).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da LDB de 1996), que está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva com fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018)

2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A História social da infância teve início na historiografia a partir do século XIX, portanto ainda é um assunto muito recente. O alargamento dos recursos e mecanismos de pesquisa que ocorreu no século XX tornou possível a investigação do percurso trilhado por crianças e adolescentes no passado. Esse percurso histórico inicia-se na Idade média, onde, Ariès foi um dos iniciadores nas pesquisas que trouxeram para a infância um olhar curioso a entender e perceber crianças de todas as idades como sujeitos históricos, essa percepção iniciou-se, mais precisamente a partir da década de 1970 após a publicação do livro “História Social da Infância e da Família”.

Desde então, pesquisadores e historiadores começaram a criar conceitos a respeito desta fase muito importante da vida humana. Durante a Idade Média as crianças e adultos eram tratados igualmente, as crianças recebiam cuidados apenas até serem capazes de realizar suas atividades desacompanhadas, isto resultava na facilitação da violência, abuso e exploração, de acordo com Ariés (1981).

A partir de seus retratos, analisou as famílias e crianças na Europa da Idade média, notando que as crianças eram mostradas como um “adulto em miniatura”, o autor diz ainda que a palavra “adolescente” era considerada sinônima de criança até o século XVIII, e o termo infância trazia a ideia de dependência, como diz o autor:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da idade média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como a puerilidade e a senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções. (ARIÉS, 1981, p. 4)

Saliente-se ainda, os índices de mortalidade e infanticídio cometido por mulheres na idade média. Relata que era tratado como algo extremamente comum a perda de filhos pequenos nas famílias, o que não causava espanto, já que estes logo seriam sucedidos por outros. E mesmo a figura do amor materno fora construída posteriormente, o autor estabelece ainda que:

De onde tiraste a ideia, meu irmão, vós que possuí tantos bens e tendes uma filha “de mandar para convento? A pequena não contava por que podia desaparecer. Perdi

dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero (ARIÉS, 1981 p. 99).

O autor também exemplifica que se a construção do sentimento de infância fosse vista de perto, esta seria dividida em séculos, devido ao seu surgimento que se deu em ordem temporal. Tal que a juventude se realçaria no século XVIII, a infância no século XIX e a adolescência no século XX (ARIÉS, 1981). Nos dias atuais as divisões de idade são bem distintas, percebemos com clareza a fase da infância, da adolescência, fase adulta e velhice.

No Brasil colonial e Imperial, a história contada pelos europeus, também havia ausência do sentimento de infância, mas o que realmente determinava o tratamento da educação recebida pela criança era o da sua origem. Tendo em vista que habitavam o território inicialmente as indígenas, que foram as primeiras no processo educativo através dos portugueses, logo vieram as africanas, trazidas para serem escravizadas, e no decorrer foi ocorrendo a miscigenação surgindo assim as divisões de classes entre as crianças pobres, livres, as nascidas em território brasileiro e as crianças de família rica.

Há de se enfatizar também, a história das crianças indígenas, com a chegada dos portugueses no Brasil encontra-se duas culturas totalmente diferentes, os indígenas nus e selvagens, povo inocente, enquanto a cultura europeia e portuguesa, Católica Apostólica Romana, mais precisamente o movimento da Companhia de Jesus, que representava expansão e desenvolvimento educativo de universalização, moral e cívico. Logo, para que fosse possível a execução dos planos para aquele território, inicia-se o adestramento, por meio da religião. Em seu artigo “Domesticação Adestramento e Barbárie: Os Limites e as Esperanças da Educação no Brasil”, o autor Claudemiro Godoy do Nascimento afirma:

Era preciso transformar os animais do mato em animais da casa, da sociedade e que, a partir daí, pudessem estar adaptados ao modelo da sociedade europeia, vista dogmaticamente como a única verdadeira. [...] Catequese e domesticação funcionavam como práxis pedagógicas hegemônica na luta contra a cultura do pecado, contra os mitos, contra toda a cultura de povos que tinham a obrigação de sair “esclarecidos” de que o verdadeiro Deus e o verdadeiro mundo haviam chegado. Catequizar para cristianizar os índios pagãos e domesticar para lucrar, para que fossem utilizados como mão-de-obra nas conquistas mercantis dos portugueses. (NASCIMENTO, 2008, p.32).

Contudo, as crianças eram tratadas de forma diferente, sendo mais vulneráveis, eram facilmente induzidas ao processo de catequização e ensino, o que era de responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus. Elas passavam por processos de aculturação sendo-lhes desprezada a sua própria cultura ou religião de forma danosa. Desse

modo os Jesuítas acreditavam salvar as suas almas. O processo de colonização foi intitulado por Nascimento (2008) como “cristianizar e domesticar”. Mas a intenção real não tinha como embasamento a educação ou aprendizagem, o real interesse dos colonizadores eram tomar posse daquelas terras e tornarem os povos que ali viviam “mão de obra” para o mercado. Segundo a autora Juliana Magalhães Linhares:

Para os colonizadores, as comunidades que habitavam a terra, com todos os aspectos de sua cultura representavam atraso e, portanto, não havia necessidade de assistência e educação, fatos que contribuíram para a desumanização dos povos indígenas, desvalorização de suas tradições culturais e religiosas, justificadas, por exemplo, a escravidão e a ausência das escolas, mesmo as catequistas. A escola tornou-se restrita aos mais abastados. (LINHARES, 2016, p. 32).

Nesse contexto, uma vez que não se obteve sucesso no adestramento dos índios a ponto destes se tornarem escravos, as crianças africanas tornam-se alvo desse processo e que por sua vez, surge então um novo cenário nas terras indígenas, africanos começam a ser trazidos para realizarem trabalhos forçados nos engenhos de açúcar, café e nas residências dos mais ricos, oferecendo trabalho escravo.

As crianças realizavam de igual modo todos estes serviços, assim que completavam idade suficiente para realizar serviços sozinha, eram vendidas, e assim como acontecia aos índios também se fez com os africanos, sofriam aniquilamento cultural e eram forçados ao batismo, porém, enquanto as crianças nascidas na terra eram apenas tratadas com descaso, as africanas eram ignoradas. Nascimento (2008) relata que:

Os negros foram caçados, tirados de suas terras e trazidos em navios como se fossem animais violentos e perigosos. Aliás, a própria Igreja, em comunhão com os ideais da Coroa Portuguesa, entendia que os “filhos de Caim”, ou “descendentes de Cam”, eram os herdeiros da desgraça de Deus ao serem marcados pela cor. (NASCIMENTO, 2008, p. 33).

A primeira legislação para proteger as crianças escravas, foi promulgada em 1871, a lei de número 2.040 de 28 de setembro de 1871, artigo 1 e 2, a lei Ventre Livre, como fora conhecida, garantiu direitos como liberdade das crianças e proibição da venda de crianças com idade inferior a 12 anos. Os jesuítas foram expulsos do Brasil no século XVIII pelo Marquês de Pombal, na tentativa de colocar a metrópole no caminho do iluminismo europeu, aniquilando de forma não intencional o único ensino atuante que era o católico. No século XIX, a corte portuguesa fugindo de Napoleão se muda para o Rio de Janeiro, em 1822 o Brasil conquista a independência. Daí surgem as primeiras instituições de ensino superior no

país e, também, escolas no Rio de Janeiro e Minas Gerais. Pelas palavras do autor Simon Schwartzman:

O ensino primário, quando existia, ficava a cargo dos governos das províncias, de tutores particulares e padres das paróquias, exceto na capital do país, onde começaram a tomar forma os rudimentos de um sistema de ensino público. A Igreja também foi responsável por vários estabelecimentos religiosos, inclusive a famosa escola na serra do Caraça em Minas Gerais, mantida pelos padres lazaristas, que durante muitos anos foi uma das poucas alternativas para os jovens que desejavam estudar, mas não podiam ir para o Rio de Janeiro ou para o exterior. (SCHWARTZMAN, s/d, p.11)

No Brasil, observou-se um movimento a favor da infância a partir do final do século XIX, intelectuais da época como médicos, educadores começam a perceber a criança/infância como aspectos a serem considerados, nesse sentido desde a questão higiênica, até questões educativas de legislação, cuidados pessoais e sociais e muito mais.

O desenvolvimento do sentido de infância deu-se também a partir do desenvolvimento do sentimento de família, Bedin (1998). No século XVIII a família começa a ter um caráter mais privado, o que facilita com que as crianças tenham o entendimento de sua própria identidade social enquanto criança.

Pode observar a base educacional como um agente motivacional, onde Freire foi o percussor que sem os muros sociais, buscou compreender a população como um todo, e não apenas uma divisão de classes, onde segundo a teoria Marxista demonstra o mecanismo de alienação social e educacional, atuante ao longo dos anos, para que a ideia social, intelectual e humana fosse tão engessada e manipuladora necessário foi romper com parâmetros estabelecidos na antiguidade educacional.

Durante a Ditadura Militar dos anos de 1945 a 1964, inicia-se um processo de avanço nas propostas político-pedagógicas, os conflitos entre os católicos e liberais diminuem, surge o novo método de alfabetização de Paulo Freire (1987) tornando acessível a educação para pessoas do campo, o país caminhava de maneira gradual a um caminho que daria o acesso as pessoas mais pobres a escola pública, estatal e laica. Entretanto, com a instauração do regime militar todos os avanços conquistados durante este período retrocederam. A Ditadura Militar perdurou por 20 anos, segundo a visão de Nascimento (2008):

Os anos de chumbo da Ditadura Militar construíram-se, em nossa concepção, o terceiro momento de Barbárie que se constata na história da educação brasileira. [...] A ordem era “progresso e desenvolvimento” e quem se colocasse contrário aos mandamentos e desmandos do regime era perseguido, torturado, morto ou exilado. (NASCIMENTO, 2008, p.35).

Como resultado da urbanização e das desigualdades sociais enfrentadas, e o descaso das autoridades para com a população mais pobre, aumenta-se o nível de criminalidade. Tal que ressalta a autora Juliana Magalhães Linhares em sua obra “História Social da Infância” as crianças sempre foram vistas como a “semente do futuro”. Sendo assim, embasados em tal conceito as autoridades tentam solucionar os problemas enfrentados “cuidando” das crianças como diz a autora, cuidado esse que esse dava por meio de obrigações e punição dos crimes cometidos pelos menores através do trabalho. O trabalho era utilizado como punição tanto para os meninos quanto as meninas. A autora relata que a educação não era vista como ferramenta para o controle social somente o trabalho era enxergado desta maneira. A autora afirma:

Foram as crianças e os adolescentes, em função da pouca idade, quem herdaram diretamente este tipo de punição. Chama nossa atenção como à sociedade fazia “do abandono, do desamparo, da delinquência e da criminalidade infantojuvenis, uma justificativa louvável para a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência” (LINHARES, 2016, p. 45).

As crianças demoraram muito para ganhar a atenção necessária no decorrer da história. As principais conquistas em prol da educação se deram em 1970, políticas educacionais nesta modalidade só abrangiam crianças com 04 e 06 anos. Em 1974 surgiu a Coordenação Pré-escolar (MEC/COEPRE), acontecimento muito importante.

A partir da democratização da Educação Básica e da inserção dos menores de 07 anos na escola, a criança passou a ser vista como um ser social, capaz de estabelecer relações, capacidades cognitivas desenvolvidas e aptas a serem inseridas no sistema educacional. (LINHARES, 2016, p. 45).

Ao final da década de 1980 a Constituição Brasileira é promulgada, a partir daí o estado começa a ter a responsabilidade da educação infantil, crianças e adolescentes agora gozam dos seus direitos previstos em um estatuto legal, que proibiu o trabalho infantil e garantiu o acesso e continuação da educação dentre outros. Além disso chegado ao fim a ditadura militar, instaura-se o processo de redemocratização, com efeito, movimentos sociais discussões sobre as políticas para a Educação Infantil, culminou na promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8.069/90 em 13 de julho de 1990. Indubitavelmente, o ECA trouxe muitos avanços na conquista dos direitos humanos como relata a autora Juliana Magalhães, a partir da promulgação do estatuto, debates sobre exploração infantil e violência contra crianças surgiram no território nacional, tendo em foco principalmente o trabalho infantil requerendo uma rápida solução.

A exploração do trabalho infantil, passou a ser visto como algo que precisava ser combatido através de políticas públicas que assegurassem o bem-estar das crianças brasileiras. [...] O combate ao trabalho infantil foi a mais intensa ação do ECA, a partir de sua publicação, surgiram no país inteiro denúncias de exploração e até condições análogas à escravidão. (LINHARES, 2016, p. 45)

O teórico da educação Paulo Freire, através da obra *Pedagogia da Infância*, também possibilitou um novo romper de paradigmas educacionais que aprisionam o educador e educando. Viabilizou uma educação com práticas dialéticas e libertadoras. Propiciou o espaço para debates com cunho educação que possibilite um pensar revolucionário e problematizador. A Constituição Federal traz por lei Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EMC, 064,2010).

Como se observa no

artigo criado mais tarde do que se deveria, salienta os cuidados e deveres de cada cidadão, garantidos por lei. Freire muito além de sua época já possuía visões e ações revolucionárias, que gerou através de suas vivências, na África, Angicos, Chile, São Paulo, Rio, em Recife, um conhecer de mundo e social que retirou de seus olhos as vendas para um “novo mundo” um “novo olhar” um novo posicionamento intelectual e social.

Não poderia experimentar-se na unidade da denúncia e do anúncio. Denúncia da realidade a ser criada com a transformação radical daquela. Desta forma, tanto quanto as classes sociais dominantes, às quais se atrela, não pode ser utópica, profética ou esperançosa. (FREIRE, 1976, p. 111-112).

3 LITERATURA INFANTIL

3.1 Conceitos

A literatura como um todo, mais especificamente a infantil, registra o meio social em que nasce e, ao mesmo tempo, transforma este meio e as pessoas que nele vivem. A literatura infantil transforma porque forma leitores adultos ou não, devido ao seu potencial de diálogos, que podem nascer e ser produtivos entre seus leitores; seus leitores e o escritor; seus leitores e outros interlocutores, como os profissionais da escola, em especial os professores; e seus leitores e seus próprios pensamentos e sentimentos.

A literatura infantil, antes de qualquer possibilidade de diálogo, é expressão artística, como diria Coelho (2000, p. 27) “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”, sendo, portanto, capaz de representar e transformar o homem e seu mundo. Afinal, a literatura, arte por si só, pode agir sobre as ações e os sentimentos do ser humano, porque é capaz de mesclar sonhos, divagações à vida cotidiana, o imaginário à realidade. A literatura e a literatura infantil podem ampliar e modificar as experiências de vida e a própria vida dos homens, mulheres e crianças que com elas se relacionam.

Cademartori (2010) coloca que a literatura infantil é a literatura destinada às crianças, que tem como objetivo principal oferecer-lhes, através do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos.

A literatura infantil também é produto histórico de relações do homem com seu meio cultural, inicialmente, por exemplo, de acordo com Zilberman (2005), a literatura era alimentada por textos destinados aos adultos. Somente no século XVIII, é que nasce a literatura infantil com o surgimento dos livros publicados para os miúdos. Posteriormente, com base na concepção de infância na qual a criança é vista por sua singularidade e individualidade, em meio à pluralidade, as obras literárias abrandam o caráter pedagógico e começa-se a produzir outras diversificadas que privilegiam o registro do cotidiano infantil.

Apesar de em seus primórdios a literatura infantil ter herdado uma denominação de forma literária inferior, na contemporaneidade, ela se modificou por que seu próprio público, a criança, mudou e passou a ser visto com outros olhos pela sociedade. Cenário que comprova a interrelação entre as histórias da infância e da literatura infantil, e que interfere

não só nas publicações literárias infantis como nas práticas docentes com a literatura na pequena infância.

3.2 Origens

A história da literatura infantil mescla-se à história da literatura geral, especificamente à modalidade oral, uma vez que inicialmente as narrativas contadas eram destinadas a todos os ouvintes, fossem adultos ou crianças. Não se escrevia para as crianças.

Assim, a literatura infantil origina-se somente a partir de mudanças na estrutura da sociedade dos séculos XVII e XVIII, em especial no que se refere à forma de se visualizar a infância, uma vez que o adulto passa a idealizar a infância e a criança é vista como indivíduo inocente e dependente devido à falta de experiência da realidade. Desse modo, deveria receber uma educação que a preparasse para a vida adulta. Os livros que trazem essa concepção são escritos, então, com o objetivo de educar e de ajudar as crianças a enfrentarem a realidade. E a escola ganha papel de auxiliar tal processo.

A literatura infantil surge, conseqüentemente, dos livros publicados especialmente para as crianças com intuito pedagógico e que transparecem os ideais e valores do mundo burguês, de maneira que promovessem padrões comportamentais nas crianças.

Em seus primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica, já que era inacessível à humanidade o conhecimento científico. Essa mágica acabou transformando-se em literatura infantil, pois atrai espontaneamente as crianças. Afinal, por meio do maravilhoso, tudo o que acontece não obedece às leis naturais como de espaço e tempo. Cunha (2006) expõe que nos caminhos que se percorreu para encontrar uma literatura adequada para a infância é possível observar duas tendências: uma dos clássicos (que foram adaptados) e outra do folclore (com apropriação dos contos de fadas, que não eram, especificamente, para as crianças).

Segundo Zilberman (2005), inicialmente, a literatura infantil era alimentada por obras que possuíam outras finalidades sociais, sendo pois, destinadas aos leitores adultos e com adaptações; transmitidas oralmente e, com o passar do tempo, destinadas às crianças; além, é claro, de algumas obras destinadas às escolas. Neste processo, indiscutivelmente, Charles Perrault e os Irmãos Grimm reuniam as narrações folclóricas e estão ligados à gênese da literatura infantil, pois tiveram seus contos adaptados e publicados novamente infinitas vezes.

3.3 Desenvolvimento

3.3.1 Na Europa

É na Europa, inicialmente, onde a literatura infantil toma sua forma.

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23).

Seguindo com a história da literatura, Cademartori (2010) remete o olhar a um escritor muito importante quando se fala sobre a literatura infantil mundial.

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança. No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil. (CADEMARTORI, 2010, p. 33).

Ora, visto essa necessidade de se pensar numa literatura infantil, Cademartori (2010) volta a salientar, as obras de Perrault, onde ele, que foi considerado o precursor da literatura infantil mundial, escreve considerando atentamente à faixa etária a qual se destinam suas obras.

Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza da literatura infantil como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular. (CADEMARTORI, 2010, p. 34).

Deve-se considerar um pouco mais sobre a história do precursor da literatura infantil, Charles Perrault

Charles Perrault, coletor de contos populares, realiza seu trabalho após a Fronde, movimento popular contra o governo absolutista no reinado de Luís XIV, cuja repressão deixou marcas de terror na França. Os contos chegam à família Perrault através de contadores que, na época, se integravam à vida doméstica como servos. Considere-se que se trata de um momento histórico de grande tensão entre as classes. O burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares e, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica. (CADEMARTORI, 2010, p. 35-36).

Do mesmo modo, em outros pontos do mundo a literatura infantil, através de seus incansáveis autores, também vai tomando seu lugar no decorrer da história, como traz, novamente, Cademartori (2010):

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituem-se em padrões de literatura infantil. (CADEMARTORI, 2010, p. 33-34).

Analisando todos esses autores citados, bem como suas contribuições, percebe-se que a literatura infantil surgiu tardiamente, de fato, pois a criança, inicialmente não era vista como um ser distinto ao adulto, portanto as primeiras literaturas escritas no mundo eram direcionadas a um público em geral, onde posteriormente, com um olhar mais atento a faixa etária infantil, pensou-se numa literatura voltada a ela.

Assim, de acordo com Cunha (1991), a história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

3.3.2 No Brasil

No Brasil, por sua vez, a literatura infantil, surge mais tardiamente ainda, de acordo com Zilberman “[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”. (2005, p. 24).

Dentre as transformações ocorridas no Brasil, pode-se citar a mudança que ocorreu em torno da escolarização das crianças, como Zilberman aponta

Até o final dos anos 60, a escolarização da infância e da juventude dividia-se entre o ensino primário, obrigatório, com a duração de cinco anos, e o ensino secundário, em duas etapas, conhecidas como ginásio, em quatro anos, e colégio, em três anos. A essa etapa seguia-se o ensino superior, ministrado pela universidade. (ZILBERMAN, 2005, p. 46).

Anos mais tarde há uma nova mudança em torno da escolarização das crianças, onde

A partir da reforma implantada no começo da década de 1970, o ensino passou a repartir-se em fundamental, obrigatório como o antigo primário, mas com a duração de oito anos, médio, em três anos, e superior. A principal providência, em termos organizacionais, disse respeito ao ensino fundamental, pois a faixa de escolarização obrigatória estendeu-se de cinco para oito anos, fazendo aumentar numericamente o número de alunos na escola. (ZILBERMAN, 2005, p. 47).

Diante de tais mudanças, começou-se a pensar sobre uma literatura que pudesse satisfazer os anseios dessa nova faixa etária, a infantil. Entretanto, como já citado anteriormente, a literatura infantil surgiu através de obras, primeiramente criadas e destinadas a adultos, Zilberman (2005) ainda faz refletir quando afirma

A literatura não contraria a velha lei de Lavoisier, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma. Ainda que se considere que um escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele. Esse ponto de partida é muito amplo, de modo que as variações são infinitas, e as obras, bastante diferentes entre si. O escritor dispõe também de grande liberdade, pois, somando experiência e imaginação, ele pode ir longe, inventando pessoas, lugares, épocas e enredos diversificados. Contudo, ele não pode ir longe demais: os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência. (ZILBERMAN, 2005, p. 13).

Entretanto, visto a necessidade de se pensar numa literatura infantil, e que não havia ninguém apto ainda a fazê-lo é que se remete a lei de Lavoisier como Zilberman (2005) volta a frisar

O Brasil daquele período estava mudando de regime político. [...] O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente. É nesse ponto que um novo mercado começa a se apresentar, requerendo dos escritores a necessária prontidão para atendê-lo. O problema é que eles não tinham atrás de si uma tradição para dar continuidade, pois ainda não se escreviam livros para crianças na nossa pátria. O jeito então era apelar para uma das seguintes saídas: traduzir obras estrangeiras; adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos; reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático; apelar para a tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas. Essas soluções não foram inventadas pelos brasileiros, e é aí que se explica pela primeira vez com a lei de Lavoisier, mencionada antes. (ZILBERMAN, 2005, p. 14).

Como se pode perceber, portanto, no intuito de atender a demanda desta nova faixa etária “[...] ocorre no nosso país, ao final do século XIX, [...] o aparecimento dos

primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros”. (ZILBERMAN, 2005, p. 14)

Sendo assim, Souza e Feba afirmam que “A literatura infantil é um gênero recente na história [...]”. (2011, p. 7) Reafirmando a colocação de Souza e Feba quanto à “idade” da literatura infantil brasileira Zilberman (2005) complementa.

Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história. Por isso, aparece nas recordações de escritores consagrados, como o Viriato Correia citado por Scliar. A experiência do novelista difere, pois, do que se passou aos autores nascidos no começo do século XX, como Erico Veríssimo, que reteve na lembrança outros nomes, quase todos nascidos na Europa, como Júlio Verne, um dos prediletos de sua geração. Jorge Amado, da mesma época, relembra Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift, enquanto Carlos Drummond de Andrade tem nostalgia do Robinson Crusoe, de Daniel Defoe. Moacyr Scliar e contemporâneos seus como Affonso Romano de Sant’Anna, conforme esse declara no poema “O Burro, o Menino e o Estado Novo”, fizeram-se leitores a partir do acervo brasileiro, variado e disponível por ocasião das respectivas infâncias. (ZILBERMAN, 2005, p. 11).

Deste modo, pondera-se que, no intuito de enriquecer cada vez mais a literatura infantil, “No Brasil, desde o século XIX, especialistas [...] vêm coletando literatura popular oral e escrita”. (FARIA, 2008, p. 23)

Dentre muitos autores que se destacam na história da literatura infantil, Zilberman (2005) coloca

Vale a pena mencionar os nomes desses pioneiros. Um deles, Carl Jansen (1823 ou 1829-1889), nasceu na Alemanha, mudando-se, jovem, para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriadas para os alunos e entre, aproximadamente, 1880 e 1890 tratou de traduzir alguns clássicos [...]. O outro, Figueiredo Pimentel (1869-1914), era brasileiro e, como Jansen, militava na imprensa. Quando decidiu dedicar-se à literatura infantil, preferiu seguir o caminho sugerido pelos irmãos Grimm. (ZILBERMAN, 2005, p. 17).

Analisando ainda a obra de Zilberman (2005), complementa a lista de autores importantes da história da literatura destacando

Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac são os desbravadores da literatura infantil brasileira. Praticaram, cada um a seu modo, a lei de Lavoisier, já mencionada. Sem eles, talvez os livros nacionais para as crianças demorassem a aparecer; mas “fé e orgulho” teremos em/de Monteiro Lobato, o sucessor desse núcleo original, aquele que ainda hoje se lê e relê, graças ao patrimônio literário que legou. (ZILBERMAN, 2005, p. 19).

Em continuidade a pesquisa, destaca-se que as primeiras literaturas, portanto, foram adaptações de histórias já existentes. Os primeiros livros que, quando foram editados, destinavam-se principalmente às crianças continham histórias recolhidas da tradição oral e

redigidas agora com o olho nas potencialidades do novo público. Originalmente, narrativas como “Chapeuzinho Vermelho” ou “João e Maria” eram ouvidas por adultos, que as herdaram dos antepassados, também maiores de idade. (ZILBERMAN, 2005).

Enfim, é nos anos 70 que acontece uma reformulação na literatura infantil, e essa reformulação como aponta Zilberman (2005) foi de suma importância para que a literatura infantil fosse reconhecida pela escola.

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta. (ZILBERMAN, 2005, p. 52).

Concordando com a ideia de Zilberman, Silva (2009) também afirma que

A partir dos anos 70, a qualidade da produção literária voltada para a criança despertou o interesse da escola, empenhada em reconquistar para a leitura crianças e jovens, cada vez mais seduzidos pela cultura da imagem que se oferecia eletronicamente, ao comando de um botão. A escola, então, redescobriu a literatura, e as editoras descobriram a escola. (SILVA, 2009, p. 11).

Em consonância as transformações ocorridas durante os anos 70 na literatura infantil, um autor que se destaca é o renomeado Monteiro Lobato, sendo este o grande precursor da literatura infantil brasileira, como Cademartori (2010) aponta

A literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. Se isso, por um lado, prestigiou o gênero no seu surgimento, por outro, fez com que, após Lobato, por muito tempo, a literatura infantil brasileira vivesse à sombra de seu nome. (CADEMARTORI, 2010, p. 43).

Com o propósito de reafirmar esta ideia, Cunha (1991) traz em sua fala que “Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira”. (p. 24).

Sendo assim, em conformidade com as ideias de Cademartori e Cunha, Abramovich (1994) salienta ainda que “O homem lobato impressionou a todos! E o escritor infantil faz parte do melhor pedaço da memória dos tempos de criança dos adultos de hoje [...]”. (p. 35).

Lobato, portanto, se destaca dos demais autores por suas ideias ousadas, pois Monteiro Lobato tinha a convicção de que a Literatura Infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer. Como não

confiava na eficácia da escola, tratou de preencher com as aventuras do Sítio as lacunas que o ensino formal deixava em aberto. (SILVA, 2009).

Cademartori (2010) salienta que o revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos de uma situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro.

Analisando os ideais de Monteiro Lobato, se entende porque ele é visto como o precursor da literatura infantil, pois como Cademartori (2010) traz, Lobato tinha um cuidado especial com o público a qual destinavam suas obras.

Como consequência deste cuidado que Lobato usava para com seu leitor, ele cria obras mais atrativas à faixa etária infantil, ou seja, para as crianças, e mais importante, as obras visam proporcionar, aos mesmos, aprendizados mais significativos, quanto a sua realidade.

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa sempre espaço para a interlocução com o destinatário. (CADEMARTORI, 2010, p. 51).

Cademartori (2010) volta a frisar que “A leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade em que, ao mesmo tempo que são conservadas as vivências já adquiridas, antecipam-se possibilidades a serem experimentadas”. (p. 50).

Para tanto, “O grande desafio das personagens de Lobato é o conhecimento, é através dele que se impõe. A moralidade é dissolvida, o grande valor passa a ser a inteligência. A esperteza, habilidade quase maliciosa da inteligência, é igualmente valorizada”. (CADEMARTORI, 2010, p. 51).

Desse modo, a criação das obras de Lobato parece desafiar ao autor, pois nelas serão transmitidos valores importantíssimos as crianças, e todo cuidado é fundamental, quando se diz respeito a esta faixa etária.

De acordo com Silva (2009), pelo tratamento abrangente e inovador que este ficcionista deu à sua produção literária, pode-se dizer que existem dois tempos na literatura

infantil: antes de Lobato e depois de Lobato.

3.4 Atualidade

Monteiro Lobato incorporou temas do folclore em suas obras, influenciando diversos autores, sobretudo a partir da década de 1970, que produziram um novo modelo de literatura infantil, levantando temas e problemas da sociedade brasileira, utilizando, contudo, uma linguagem inovadora e poética, com enfoque ao humor, o imaginário, possibilitando assim, que a criança leitora se tornasse mais reflexiva e participativa. Lobato acreditava na capacidade dos pequenos leitores em adquirir consciência crítica baseada na simplicidade das palavras que eram compreendidas com facilidade pelas crianças.

Segundo Bordini, (1998), a revalorização da cultura popular foi retomada na década de 1970 e a partir desse acontecimento surgiram grandes autores que procuravam introduzir em suas obras valores conduzidos por Monteiro Lobato para o melhoramento da Literatura Infantil.

Com o avanço da escolarização nos anos 1980, os textos passaram a apresentar conflitos e questionamentos entre a criança e o mundo, e as ilustrações adquiriram um lugar de destaque no material, tanto quanto à escrita. O universo infantil teve, assim, uma representação atrativa e convidativa, motivando o senso crítico dos pequenos leitores. Os livros para crianças, por essa época, tiveram uma valorização crescente, e uma série de cuidados com o conteúdo, além do cuidado com os aspectos materiais e ilustrativos, tiveram de ser tomados durante sua elaboração, detalhes importantes que tiveram como objetivo facilitar o manuseio e o entendimento das crianças.

Verifica-se, portanto, a mudança ao longo dos tempos do entendimento do que é literatura infantil, havendo uma ressignificação do objeto, tornando-a um veículo de várias linguagens que possibilita à criança leitora a busca e o encontro de novas descobertas.

O livro infantil torna-se, assim, um recurso importantíssimo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades de ordem cognitiva e socioafetiva, como a coordenação motora, a criatividade, a percepção visual, e noções de cores e de espaço, além de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, todos esses consistindo nos principais objetivos para a Educação Infantil.

4 A LITERATURA INFANTIL E INCLUSIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

No início desse capítulo, é fundamental frisarmos a importância de pensarmos de que modo a literatura infantil enquanto instrumento capaz de oportunizar a construção de ferramentas didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva nas salas de aula de todo o país.

Como vimos, a literatura infantil produzida na contemporaneidade tem refletido a sociedade brasileira em todos os seus aspectos. Prova disso são as produções que abordam temas polêmicos como racismo, xenofobia, homofobia, transtornos mentais e comportamentais, gravidez na adolescência, constituição de famílias homossexuais, adoção e a inclusão de pessoas com deficiências nos mais diversos meios sociais.

Nesse sentido, é válido observar que não se espera mais que uma criança aprenda conceitos morais ou religiosos por meio da leitura de uma obra infantil. Tampouco o objetivo desses textos é o de inculcar comportamentos socialmente aceitos. O que se observa, por outro lado, são textos cada vez mais voltados para despertar a conscientização infantil a respeito das mais variadas situações humanas e os conflitos advindos de choques culturais, religiosos, políticos e comportamentais em nossos dias.

Assim, essa literatura infantil enquanto prática inclusiva nas escolas de nosso país mostra-se como um elemento fundamental e de grande valor quando pensamos no desenvolvimento de abordagens educacionais. É o que veremos a seguir por meio da análise de três textos diferentes que abordam em maior ou menor proporção tal questão. Estamos nos referindo às obras: *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr; *Rodrigo enxerga tudo*, de Markiano Charan Filho e *Meu amigo down na rua*, de Cláudia Werneck.

4.1 Tudo bem ser diferente

O livro “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr, traz uma abordagem diferenciada para ser trabalhada com alunos de todas as idades e anos escolares, e encanta os olhos de quem vê, principalmente das crianças, por suas cores e desenhos simples, que parecem ter sido desenhados e coloridos por crianças. Com frases curtas e diretas, o livro trabalha as diferenças de cada um, trazendo à tona discussões importantes a serem realizadas em nosso convívio que, muitas vezes, deixam os adultos sem saber o que fazer: assuntos como a

diferença de cor, as deficiências físicas, a adoção, ter uma família diferente, a separação dos pais, entre outros.

Percebemos que, de maneira simples e divertida, podemos questionar assuntos muitas vezes polêmicos no dia a dia das crianças e adultos, além de mostrar as eles que não há problema em ser diferente, em ser mais baixo, ou ser alto, em ter sonhos e desejos mirabolantes, em ter um amigo invisível que estará sempre ao seu lado, fazendo as maiores loucuras. Não há problema em ter amigos diferentes, precisar de ajuda ou ajudar alguém por perto que está necessitando. Pelo contrário, o livro nos mostra que tudo bem ser diferente, que somos especiais apenas pelo nosso jeito de ser.

Figura 1- Capa do livro “Tudo bem ser diferente”



Fonte: Parr (2002)

O livro traz vinte e oito situações ou diferenças que vão desde características físicas (falta de um ou mais dentes, ter nariz diferente, não ter cabelo, ter cor diferente, ter orelhas grandes, estatura diferente) ou psicológicas/emocionais (conversar sobre seus sentimentos, ser tímido, ter orgulho de si mesmo) ou ainda ter pais e mães diferentes ou ser adotado. Enfim, várias situações que fazem parte da diversidade com a qual as crianças lidam no seu dia-a-dia ao entrarem em contato com outras pessoas em ambientes sociais diferentes de suas casas.

Nessa obra, o autor não apresenta uma narrativa tradicional com enredo, ações, personagens, lugares e tempo. Na verdade, ele explora um jogo de imagens e frases que aparecem praticamente a cada nova página e o que as unem é o uso da frase “tudo bem”. Esse reforço positivo em relação às diferenças retratadas funciona como em elemento que naturaliza e tranquiliza as crianças em relação a si mesmas e aos colegas ou às outras pessoas que elas conhecem ou encontram no convívio social.

Por se tratar de uma obra direcionada a leitores iniciantes, percebe-se o destaque para as imagens e a subutilização de textos. O que parece importar é cada retrato de pessoas, animais ou objetos que integram o mundo infantil e as frases que vão construindo uma espécie de texto em que fica evidente a naturalização das diferenças. A cada novo uso da expressão “tudo bem”, a criança vai compreendendo que não há nada de errado em ser diferente ou ter alguma característica diferente dos demais colegas. Esse acaba sendo o diferencial desse texto e o que lhe confere mais importância e valor, principalmente se considerarmos seu papel enquanto elemento formador de opinião e de educação para a cidadania desses futuros adultos.

No que diz respeito particularmente ao tratamento da inclusão de crianças que apresentam alguma deficiência – objeto de estudo nesta pesquisa – a obra nos oferece três exemplos apenas. Dois deles dizem respeito a deficiência visual e o terceiro a deficiência locomotora. Apesar de não explorar como dissemos a fundo ou não criar uma narrativa em particular para tratar de cada assunto, o autor reafirma a naturalidade de encontrarmos crianças com deficiência e coloca essa questão como algo que não representa problema.

No primeiro caso, temos um deficiente visual com perda total da visão que nos é apresentado com a frase: “Tudo bem precisar de alguma ajuda” (p. 02). O interessante é que o autor evitou o uso de termos como cego ou deficiente. Em vez de usar o “tudo bem ser cego/deficiente” como fez para o tímido, por exemplo, e em seu lugar aponta para a questão de ser ajudado. Essa frase, por sua vez, desperta no leitor a consciência da necessidade de se ajudar a pessoas com deficiência visual. Apesar disso, o faz com a naturalidade que a situação exige no convívio social. (figura 02)

Figura 2- A deficiência visual



Fonte: Parr (2002, p. 02)

A segunda deficiência apontada no texto é a locomotora. Nesse caso, é mostrado um menino cadeirante em movimento. Novamente, o autor se vale de uma metáfora “ter rodas” para abordar a questão. É importante destacar que essa construção em vez de diminuir em algum aspecto a criança, parece funcionar como se ele tivesse rodas em vez de pés e com isso pudesse se deslocar até mais rápido que outra criança não cadeirante.

Os traços que apontam para o movimento na ilustração parecem corroborar com essa interpretação. Além disso, descontrói a imagem de alguém que não pode ou não consegue se movimentar e mostra que se trata apenas de uma forma diferente de movimentação, mas que é uma criança que também se desloca como qualquer outra. (figura 03)

Figura 3- A deficiência motora

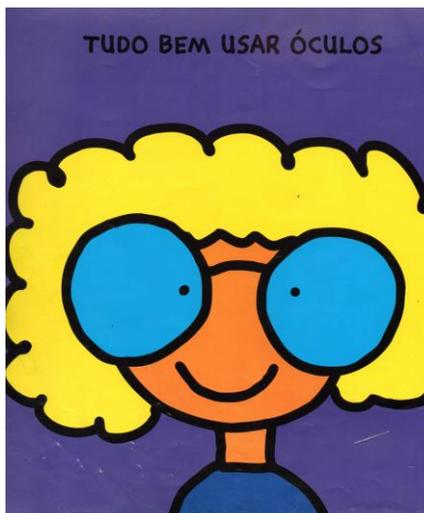


Fonte: Parr (2002, p. 07)

O terceiro caso mostrado no livro também diz respeito a uma deficiência visual menos severa, mas que costuma provocar também estranhamentos e bullyings nas escolas de nosso país. Trata-se da criança que precisa de óculos para corrigir sua visão.

Como sabemos, em alguns casos esses meninos e meninas são excluídos de esportes como futebol ou vôlei ou têm dificuldades em relação à natação ou a outros esportes e até algumas brincadeiras mais radicais. Por esse motivo chegam a ser rechaçados por outras crianças, recebendo apelidos como “quatro olhos” por exemplo. (figura 04)

Figura 4- Os óculos



Fonte: Parr (2002, p. 10)

Por meio desses três exemplos de crianças com alguma deficiência, acreditamos que esta obra também serve para abordar a questão da inclusão nas escolas. Além disso, o texto oportuniza a abordagem de várias outras questões que implicam em também processos de segregação e de práticas de bullying e por isso mesmo merece ser trabalhado nesse e em outros níveis de ensino.

O livro pode ser trabalhado na Educação Infantil por meio da proposição de uma roda de conversa sobre os seres humanos, suas características físicas e psicológicas e a convivência com essas diferenças. Com isso, o professor poderá avaliar melhor em que nível se encontra a turma em relação ao tratamento das pessoas que apresentam alguma deficiência e até que ponto esses meninos e meninas reproduzem comportamentos excludentes em suas falas.

Através de uma contação de história, o professor deve estimular as crianças a lerem com ele as frases contidas em cada imagem. E depois pode solicitar que sejam feitas mudanças no final de cada frase de modo a inserir outras diferenças que não aquelas apresentadas no texto.

Ao ler com as crianças, o professor pode repetir cada frase em forma de pergunta, contida no livro, a fim de que elas compreendam a importância de conviver com pessoas diferentes.

A atividade de contação de história possibilita às crianças trabalharem diversas habilidades. Elas ouvem a história e, por meio de suas respostas, demonstram o entendimento sobre a importância de saber que todas as pessoas são diferentes e que é preciso conviver com elas, respeitando e aceitando suas diferenças.

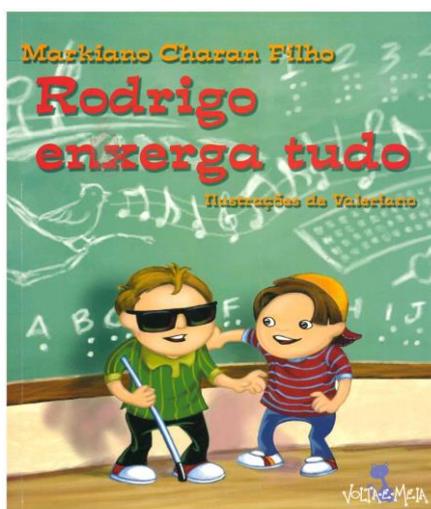
As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, através dos eixos norteadores que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, escrevem que as interações – juntamente com a brincadeira – devem promover experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Desse modo, a criança aprende a conviver com seus pares de forma autônoma, crítica e aceitando as diversidades comuns a todas as pessoas.

Vejam a próxima história que vai abordar de maneira mais incisiva ainda a questão da deficiência visual em uma criança e o comportamento de seus colegas em uma sala de aula.

4.2 Rodrigo enxerga tudo

Esse texto, ricamente ilustrado por Valeriano dos Santos Costa, integra uma coleção do escritor Markiano Charan Filho que retrata a vida, os desafios e as conquistas de uma criança cega. Nessa obra infantil, encontramos uma pequena narrativa que focaliza, conforme se percebe pela ilustração da capa, a adaptação de um deficiente visual no ambiente escolar e os reflexos dessa experiência para as crianças sem deficiência visual. (Figura 5)

Figura 5- Capa do livro “Rodrigo enxerga tudo”



Fonte: Charan Filho (2010)

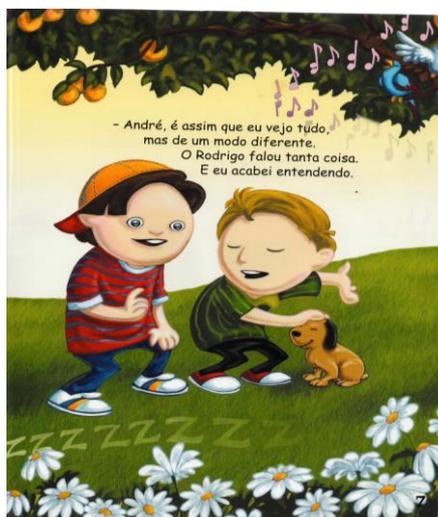
O escritor Markiano Charan Filho é um dos ativistas mais atuantes na luta em prol dos direitos de pessoas com deficiência em nosso país. Com formação em Língua e Literatura Inglesa pela PUC de São Paulo e especialização em Educação Inclusiva pela PUC Minas, o atual presidente da ADEVA – Associação de Deficientes Visuais e Amigos (em São Paulo), também já foi por 16 anos programador de computador. Sua luta se dá por meio de aulas, entrevistas, palestras e produção de obras infantis. Destacam-se seus três livros: *Rodrigo enxerga tudo* (2010), *Rodrigo bom de bola* (2010) e *Rodrigo na era digital* (2010). Para não sobrecarregarmos nosso texto com a repetição de referências a obra analisada, as citações do texto, doravante, serão feitas apenas com a indicação do número de páginas, sendo que todas se referem a obra de Markiano Filho (2010).

Em *Rodrigo enxerga tudo*, André, um personagem narrador, conta a história do amigo Rodrigo, um portador de deficiência visual que é transferido de uma instituição, a “associação” que atendia deficientes visuais para uma escola regular. O enredo gira em torno do processo de adaptação dessas crianças com a presença de um deficiente visual e das novas experiências advindas desse contato.

No início da narrativa, André menciona seu novo amigo que “vê igual, mas diferente” (p. 03). A seguir, se apresenta e nos fala sobre algumas das coisas que mais gosta de fazer como qualquer outro menino de sua idade: jogar bola, empinar pipa, videogame e andar de skate.

Depois, apresenta Rodrigo e nos conta que seu amigo ficou cego quando “era bem pequeno, pois não se lembra de um dia ter enxergado. Quer dizer, enxergado como a gente, porque Rodrigo tem outros jeitos de VER as coisas” (p.05). (Figura 6)

Figura 6 – O jeito especial de “ver” as coisas



Fonte: Charan Filho (2010, p. 07)

Então, o narrador reproduz a explicação do amigo sobre essa maneira especial de “ver” as coisas:

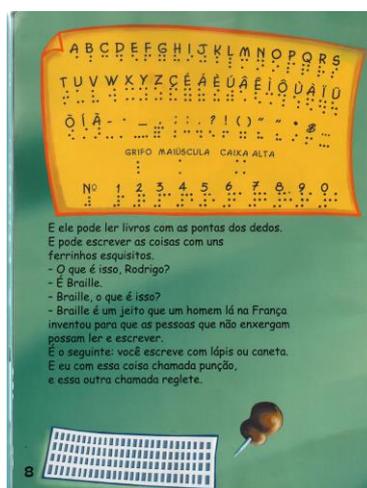
muitas coisas têm cheiro e eu descubro o que elas são. Muitas coisas têm gosto, que eu sinto com minha língua. E coisas fazem barulho, como o som do vento, que assobia musiquinhas. Tem barulho de carro, o conto dos pássaros e tem a voz das pessoas, a mais gostosa de ouvir. Posso tocar nas coisas e descobrir suas formas. E sentir calor e frio, molhado e seco. Leve e pesado” (p. 06)

Uma vez explicada a forma como um deficiente visual entra em contato com os ambientes que o cercam e chamando a atenção para os outros órgãos de sentido e sua importância nesse processo, o livro trata de outro ponto fundamental: a acessibilidade. Para isso, a narrativa aborda duas questões: leitura/escrita e locomoção.

No primeiro item, por meio de um diálogo entre Rodrigo e o narrador, os leitores ficam conhecendo quem foi Louis Braille e seu invento: o alfabeto que recebeu seu sobrenome por meio dos “pontinhos, com os quais cegos do mundo inteiro conseguem ler e escrever” (p.09). Além disso, aprendemos o nome dos instrumentos utilizados para a escrita em braille: a punção e a reglete.

Trata-se de uma verdadeira aula sobre esse alfabeto e sua importância e que, por meio de uma linguagem compreensível para pequenos leitores, o autor consegue passar tais informações sobre esse novo “universo” desconhecido da maioria das pessoas que não possuem deficiência visual. (Figura 7)

Figura 7 – O alfabeto braille

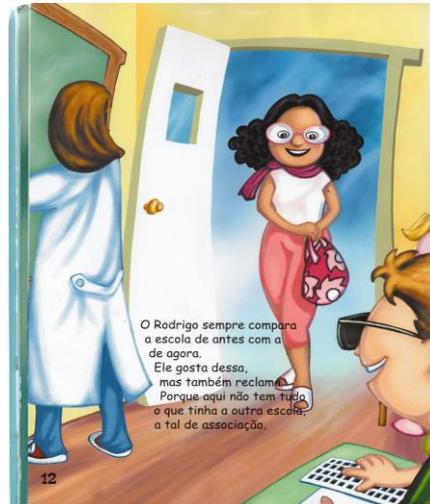


Fonte: Charan Filho (2010, p. 08)

O próximo ponto de destaque da obra é a presença de uma professora de apoio que é uma realidade em poucas escolas infantis e que, apesar de a legislação atual assegurar

aos portadores de algum tipo de deficiência ou síndrome/distúrbio, nem sempre são contratados ou quando isso acontece é geralmente depois de algum tempo. (Figura 8)

Figura 8 – A professora de apoio Solange



Fonte: Charan Filho (2010, p. 12)

A chegada da professora Solange na sala de aula traria mudanças na forma como as demais crianças passariam a “enxergar” a questão do deficiente visual, principalmente depois que ela e a professora da sala propuseram uma experiência sensorial para toda a turma. A proposta era que todos, de olhos vendados, tentassem descobrir quais objetos manuseavam, utilizando os outros órgãos de sentido – da mesma maneira como Rodrigo já fazia durante toda sua vida – e essa experiência educacional transformou as relações entre colegas que antes praticavam Bullying com Rodrigo. É o caso de Joca, por exemplo. (Figura 9)

Figura 9 - Experiência sensorial em sala



Fonte: Charan Filho (2010, p. 20)

Merece destaque ainda, nesta obra infantil, a abordagem da questão da acessibilidade para deficientes visuais.

Para tratar da questão, o narrador descreve uma cena em que a professora, após realizar uma experiência sensorial com a turma para que eles pudessem compreender melhor como Rodrigo tomava conhecimento das coisas à sua volta, explicavam a necessidade de todos o ajudarem, quando ele a interrompeu para explicar algo que ninguém tinha pensado: a importância de não deixar portas entreabertas ou de um piso especial próximo do aparelho telefônico público instalado na escola ou ainda de deixar cães defecarem nas calçadas.

Com esses pequenos exemplos, a mensagem sobre a importância de se pensar na acessibilidade para deficientes físicos dentro e fora da escola é passada para os pequenos leitores. (Figura 10)

Figura 10 – Acessibilidade

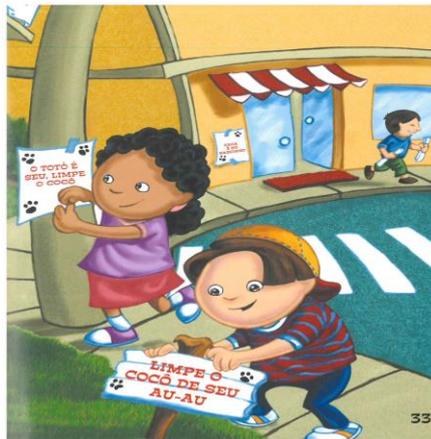


Fonte: Charan Filho (2010, p. 28)

Finalmente, destacamos algo muito importante que é retratado na narrativa. Demonstrando que um bom trabalho em sala de aula pode render frutos para a comunidade externa à escola, o texto mostra o envolvimento da turma para ajudar Rodrigo em relação às fezes de animais nas ruas e calçadas e aproveita para dar mais uma lição de cidadania em relação aos animais de estimação e seus donos.

Após passarem a aula confeccionando cartazes em sala de aula, pequenos grupos de alunos vão para as ruas da vizinhança espalhá-los para conscientizar sobre a necessidade de os donos limparem tais fezes, não deixando-as espalhadas pelas ruas e calçadas. (Figura 11)

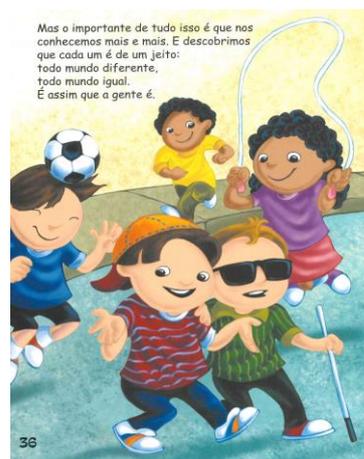
Figura 11 – A lição de cidadania



Fonte: Charan Filho (2010, p. 33)

Após contar que dona Suely, a diretora da escola, conseguiu sinalizar o piso próximo ao “orelhão” da escola e também os materiais que Rodrigo precisava “CDs para escutar historinhas, livros em Braille, e uma grande novidade: a professora Marília agora vem todos os dias” (p.35), o narrador encerra sua história ressaltando as diferenças individuais e demonstrando que todos são, afinal de contas, iguais: “E descobrimos que cada um é de um jeito: todo mundo diferente, todo mundo igual.” (p.36). (figura 12)

Figura 12 – A igualdade na diferença



Fonte: Charan Filho (2010, p. 36)

A obra analisada apresenta vários aspectos relevantes do ponto de vista do trabalho didático-pedagógico em sala de aula no enfrentamento ao preconceito e mais ainda à conscientização sobre os deficientes visuais, seus direitos, potencialidades e limitações. Trata-se de um texto escrito em linguagem simples e de fácil compreensão para todas as idades que

encanta pela forma sucinta com que apresenta e trata de questões sérias e importantes do ponto de vista da formação infantil para a cidadania. As ilustrações conferem ao texto um aspecto leve e às vezes engraçado fundamental para que o público-alvo se identifique e crie empatia pela temática. Após sua leitura, o professor pode repetir a experiência sensorial em sala de aula com seus alunos, fazer uma roda de conversa em que desenvolva a oralidade das crianças e pedir a construção de um pequeno texto (para turmas que estejam nesse nível de aprendizagem) em que seja retratada uma história parecida, mudando personagens e a deficiência. Por exemplo, uma criança cadeirante.

Passemos, então, ao próximo texto em que encontraremos não exatamente uma deficiência, mas uma síndrome que também provoca reações por vezes desagradáveis e muito bullying nas escolas de todo país e que precisa ser combatida. Trata-se da síndrome de Down.

3.2 “Meu amigo Down na rua”

A jornalista carioca Claudia Werneck começou seu trabalho de combate ao preconceito em relação as pessoas com síndrome de Down no Brasil ao perceber, em 1991, o nível de desinformação e preconceito que envolve essa temática. A partir daí, tornou-se escritora de obras voltadas para a abordagem multidisciplinar sobre o assunto. O livro em análise neste trabalho, *Meu amigo Down na rua*, integra uma coleção composta por dois outros títulos: *Meu amigo Down, em casa* e *Meu amigo Down na escola*. As três narrativas propõem uma reflexão profunda em relação a inserção e a inclusão de deficientes físicos, metais ou sensoriais em nossa sociedade atual. Mais que isso, apostam nas crianças como os elementos capazes de modificar tal quadro. Segundo ele, “Acreditamos que, se o assunto deficiência – física, mental e sensorial – deixar de ser tabu, nossas crianças poderão reverter esta situação” (verso do livro)

O primeiro aspecto que nos chama a atenção no texto é a não numeração de páginas e sua pequena extensão – são 14 páginas, sendo que apenas metade apresentam um parágrafo de texto em cada – ou seja, a ilustração e o texto escrito dividem igualmente o espaço para a transmissão da mensagem. Tal característica propicia que a obra seja trabalhada com crianças recém alfabetizadas, pois exige pouco em relação à leitura textual. Além disso, torna-se para as demais, uma leitura rápida e atrativa pela ilustração de cada cena.

Narrado em tom bastante coloquial, o texto reproduz o depoimento de um menino que apresenta seu amigo aos leitores. Esse amigo não recebe um nome e sim a denominação de “Down”. Neste ponto, entendemos como uma estratégia da autora para universalizar a questão e abranger todas as crianças com síndrome de Down em sua narrativa. Após o término da narrativa, há um convite para que cada leitor escolha um nome para o personagem e o envie para a autora. Assim, o personagem é chamado de amigo Down ao longo do texto. (figura 13)

Figura 13 - Capa do livro “Meu amigo Down, na rua”.



Fonte: Werneck (1994).

Já no início da narrativa, o narrador nos apresenta seu amigo e explica o porquê de chama-lo assim “Down porque ele tem s-í-n-d-r-o-m-e d-e D-o-w-n. [...] Nasceu assim” (p. 02). Depois, nos conta um pouco sobre ele, frisando o quanto seu amigo é uma criança como qualquer outra. “É fera no videogame. Brinca como ninguém. Às vezes, é teimoso e malcriado, mas só quando tem razão. Bem, toda criança é teimosa e malcriada quando tem razão.” Nessa fala, percebe-se já o tom em que o assunto será tratado ao longo de todo o texto: a igualdade com que uma pessoa com síndrome de Down deve ser vista e tratada em nossa sociedade ou, no caso específico deste texto, nas ruas. (figura 14)

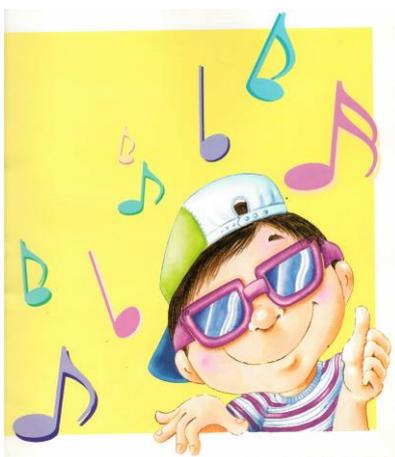
Figura 14 – O amigo Down.



Fonte: Werneck (1994).

A seguir, para demonstrar o quanto o amigo Down é uma criança como qualquer outra, o narrador nos diz que “Ele gosta de música, de usar roupa nova, de ver televisão, de pular corda, de comer cachorro-quente com refrigerante. É isso mesmo que você está pensando. Ele gosta de tudo que uma criança gosta” (p. 03). (figura 15)

Figura 15 – Uma criança como outra qualquer



Fonte: Werneck (1994).

A forma encontrada pela autora para explicar para crianças a síndrome de Down de uma maneira compreensível e carinhosa foi por meio de uma metáfora ligada ao processo de produção ou no caso de reprodução humana. O narrador nos conta que sua mãe teria lhe explicado que o amigo Down tinha um “errinho de fabricação. Aconteceu quando ainda estava lá dentro da barriga de sua mãe” (p.06).

Nesse momento, o narrador demonstra achar engraçado esse errinho e se questiona como seria ele também o tivesse. Logo em seguida, ele reafirma a ideia de que tal problema não é prejudicial a ninguém “E depois esse errinho de fabricação não causa mal a ninguém” (p. 06). Com isso, o leitor vai refletindo sobre preconceitos em relação às pessoas com essa síndrome.

Para ilustrar como esse errinho de fabricação não faz mal a ninguém, o narrador nos apresenta o aniversário de 6 anos do amigo Down. Conta que “Sua festa foi divertida como a minha”. Portanto, igual a qualquer outra festa. Registra também que “Nem todos os amigos da rua foram. Que pena!”. Percebe-se aí um comentário que pode ou não ser associado ao preconceito velado de outros pais em relação ao convívio de seus filhos com uma criança com síndrome de Down. De qualquer modo, o que a autora reafirma por meio desse episódio é a igualdade e a naturalidade com que se deve tratar crianças com essa síndrome em todos os momentos sociais. Para isso, escolhe a festa de aniversário que é um evento muito importante

para essa faixa etária e um momento de convívio social para pais e filhos. Portanto, faz parte da formação infantil. (figura 16)

Figura 16 – A festa de aniversário



Fonte: WERNECK (1994, p. 6).

Como uma espécie de extensão dessa reflexão sobre a forma como a sociedade trata crianças com essa síndrome, o narrador passa a seguir a relatar dois cenários diferentes em que os adultos reagem a presença de seu amigo Down. No primeiro dele, na rua, com certa indignação, o menino conta como as pessoas reagem: “Todos se viram pra ele. Uns disfarçam, olham de lado, com jeito de quem quer mas não quer ver” (p. 08). (figura 17)

Figura 17 – A reação das pessoas na rua



Fonte: WERNECK (1994, p. 6).

A ilustração aliada à fala da personagem denunciam a forma como a maioria das pessoas reage diante do diferente nas ruas de nossa sociedade. Demonstram, curiosidade e certa aversão ou até indiferença “olham de lado”. Também é importante o processo de invisibilidade social de minorias como resposta ao confronto com o diferente. Esse não querer

ver nos provoca a reflexão sobre a não aceitação velada com que a maioria reage aos diferentes e no caso a uma criança com síndrome de Down.

O segundo ambiente das ruas retratado faz parte do universo infantil mais especificamente. Trata-se da pracinha. Como sabemos, durante a primeira infância, esse é um lugar em que as crianças se divertem, brincam com outras crianças e vão descobrindo formas de contato social fora de casa ou da escola. Mais uma vez, é pelo olhar de um narrador criança que observa reações adultas “alguém se aproxima com jeito de quem vai fazer pergunta. Depois desiste” (p.12) e, nesse ponto da narrativa, a crítica ao comportamento adulto e preconceituoso é evidente ao falar que: “Adulto estranha quando vê alguém diferente. Criança, não, acha tudo natural” (p.12).

Essa última fala nos faz refletir sobre o preconceito ensinado às crianças e à forma como os adultos lidam com a questão do diferente. Ao contrário do que se espera de um adulto, são as crianças que verdadeiramente dão a lição de como devemos tratar as diferenças em nossa sociedade. Principalmente pelo fato de que estamos falando de pessoas que apresentam condições especiais e diferentes em relação a outras. Ainda que sejam minorias, são cidadãos como quaisquer outros e têm seus direitos assegurados pela lei.

Ao finalizar a narrativa, a autora traz um questionamento para provocar a reflexão. Partindo de algo almejado por todos, a felicidade, ela iguala todos, demonstrando que condições especiais como a síndrome de Down não são empecilhos obrigatórios para se viver uma vida normal e feliz. Por meio do personagem, a autora prova ser possível que uma criança com síndrome de Down faça tudo o que as outras crianças fazem, conviva em todos os ambientes sociais e seja feliz. Contudo, seu questionamento final é para o leitor que provavelmente não tenha essa síndrome e que se nem sempre consegue ser feliz. “E você, é feliz?” (p.13). (figura 18)

Figura 18 – A pergunta para o leitor



Fonte: Werneck (1994, p. 15).

Essa pergunta encerra a história e deixa como convite ao leitor a reflexão sobre quais são as verdadeiras diferenças que importam na vida de uma criança e como os adultos devem lidar com elas. Mais ainda: propicia aos leitores um espaço lúdico em que são convidados a participar da história lida e, com isso, a autora consegue despertar o sentimento de que se trata de algo que todos nós fazemos parte, ou seja, a vida em sociedade e seus aprendizados.

Esse texto infantil é de grande importância e utilidade dentro de uma sala de aula ou fora dela. A partir de suas reflexões, adultos e crianças podem repensar conceitos em relação às pessoas com síndrome de Down e, com isso, mudar comportamentos de modo a não mais segregar ou discriminar esses cidadãos que têm os mesmos direitos de todos os demais.

A partir do trabalho em sala de aula com a leitura desse texto, a professora pode organizar várias atividades em que destaque a importância do conhecimento das diferentes e a valorização delas. Dinâmica e jogos são de grande valia para se explorar o aspecto lúdico da aprendizagem e pode ser solicitado, por exemplo, a continuação da historinha lida, ou uma cartinha explicando para os seus pais como é como deve ser tratada uma criança com síndrome de Down em outros ambientes, por exemplo, na igreja ou no clube. Assim, as crianças vão desenvolver melhor o comportamento adequado em relação ao respeito às diferenças o que se traduz em valorização da cidadania do outro.

Apesar de um estudo breve e com objetivo de ilustrar a questão da literatura infantil enquanto prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil, entendemos que essas duas narrativas ora exploradas conseguem comprovar o quanto essa produção artística é fundamental e deve servir de instrumento para se desenvolver ações inclusivas em sala de aula.

Como vimos, além de trazer informações importantes, a literatura consegue sensibilizar adultos e crianças de uma forma que outros meios não alcançariam tamanho êxito. Por meio das metáforas, das ilustrações, da escolha do foco narrativo, da linguagem próxima do universo infantil, a literatura consegue despertar nos pequenos leitores um processo de identificação e de empatia capaz de despertar não apenas a reflexão sobre os episódios narrados, mas a mudança do modo como ver outras realidades por vezes desconhecidas e distantes da sua. Tudo isso se reverte em um processo de aprendizagem muito rico e importante e em sua formação cidadã. Por essa razão e pensando no que a BNCC denomina de educação literária, reafirmamos ao final de nosso trabalho a importância do trabalho de

textos literários para tratamento de questões inclusivas em salas de aula. Nossa ideia é a de que tal aprendizado lúdico consiga formar cidadãos capazes de transformar relações sociais preconceituosas em novos modos de se ver e de ver o outro em sociedade de forma que o respeito às diferenças prevaleça sempre e seja defendido por todos para a construção de uma sociedade mais digna, justa, igualitária e melhor. Esse deve ser o papel da educação: transformar, mudar, humanizar pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos problemas mais graves da educação escolar brasileira ainda é o caráter elitista e excludente. Pensada e sustentada por políticas educacionais que visem o desenvolvimento econômico em detrimento do social, é possível afirmar que nossa sociedade, ao longo de séculos, vem perpetuando comportamentos discriminatórios em relação às minorias ou às diferenças. Além da grave questão do preconceito racial e da igualmente crítica situação do tratamento dado às pessoas pobres e miseráveis em nosso país, é importante frisarmos o comportamento discriminatório em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela física, mental ou sensorial, no Brasil.

Particularmente no que diz respeito à escola infantil e às salas de aula, ambientes que deveriam servir para a formação o mais holística possível, incluindo-se aí noções de cidadania e humanidade, infelizmente não é exatamente o que tem acontecido, uma vez que cada vez mais é perceptível a seleção de assuntos e temáticas a serem tratados com as crianças, normalmente atividades lúdicas em que se explorem contos de fadas, histórias engraçadas mas sem qualquer conteúdo reflexivo sobre a situação de crianças excluídas direta ou indiretamente do convívio social.

A desinformação e o preconceito são alguns dos problemas que permeiam a escola no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Só através de uma escola humanizada e com práticas inclusivas de adaptação que iremos quebrar paradigmas e fazer surgir novos olhares dentro do espaço escolar. Exatamente nesse sentido é que o trabalho com a literatura infantil ganha força e vigor.

Ao tratarmos da inclusão escolar, o primeiro aspecto que se aponta geralmente é o da adaptação dos espaços escolares. Quando falamos em adaptar a escola não devemos nos ater apenas a suas instalações físicas ou aos recursos didático-pedagógicos oferecidos pela instituição. É necessário repensarmos o material humano que fará uso desses recursos. Nesse sentido, a formação continuada e o trabalho em equipe têm demonstrado o quanto a carência de recursos físicos e materiais pode ser compensada pelo olhar e acolhimento humanos.

Pensando nesse modelo educacional, enquanto espaço de transformação, é fundamental que haja essa capacitação profissional dos professores de tal modo que seu trabalho passe a conscientizar seus alunos e a sensibilizar sua comunidade em relação ao problema da exclusão e conseqüentemente para que juntos elaborem práticas educativas

inclusivas e ações sociais capazes de romper com o preconceito e de construir uma sociedade com igualdade de condições e de direito para todos.

Como vimos, para que tal cenário se desenhe na realidade escolar brasileira, há muito o que se pensar e instrumentos a se desenvolver para tão árduo trabalho. Contudo, o que esse trabalho evidencia é que dentre tais aparatos, a literatura infantil é e deve ser vista como um dos mais relevantes, uma vez que oferece uma vasta gama de elementos válidos para se tratar – com todos os cuidados e responsabilidade necessários – a questão da inclusão em nosso país.

Essa literatura que já passou de um caráter moralizante para esse atual caráter reflexivo oferece textos de excelente qualidade e que forneçam verdadeiras aulas sobre questões polêmicas, difíceis e muitas vezes evitadas em sala de aula. Seja o preconceito racial, o preconceito a portadores de deficiências físicas ou mentais, o fato é que a atual literatura infantil tem abordado questões do dia-a-dia de nossa sociedade e de modo a propiciar esse repensar sobre conceitos e pré-conceitos.

Portanto, pensando em práticas pedagógicas inclusivas e válidas, nossa pesquisa demonstra o quanto a literatura infantil é uma dessas práticas que oferece grande potencial de eficácia, principalmente em função de sua linguagem e da exploração de aspectos sensibilizantes em seus leitores. Seja Rodrigo ou o amigo Down ou quaisquer outros personagens que povoam esse universo literário infantil moderno, a mensagem final dessas histórias é que precisamos ser mais humanos e que essa característica comum a todos nós é que nos distingue também em nossas particularidades, não sendo algo negativo ser ou apresentar alguma diferença. O ruim é insistirmos em construir uma sociedade excludente e desumana que valoriza a padronização e a defesa de ideais estéticos e intelectuais pautados na realidade construída por meio de valores sociais deturpados que não respeitam verdadeiramente o ser humano.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Artes & Ciência, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica? A produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos.
- COUTO, Álpia. **Posso falar**: orientação para o professor de deficientes da audição. 2 eds. Rio de Janeiro: EDC, 1986
- CARVALHO, Keila Miriam M. et al. **Visão Subnormal**: orientações ao professor do ensino regular: 2.ed. Campinas, SP: Unicamp,1994.
- CHARAN FILHO, Markiano. **Rodrigo enxerga tudo**. Ilustração de Valeriano. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
- COSTA, Dóris Anita Freire. Para além das deficiências: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia** [online]. v.23, n.72, 2006, p. 232-240.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- ITURRA, Raúl. **A pedagogia do Oprimido as minhas memórias de Paulo Freire**. – Lisboa: Educação sociedade e cultura, 1998.
- JOHNSON, Robert. Educação de surdos: tendências, desafios e perspectivas. In: **ENCONTRO DO CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS - CESLIBRAS**, 1., 2015, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. Palestra proferida em mesa redonda. São Paulo, USP: 2015.
- LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. INTA: Sobral, 2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros Didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmico em história da educação. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Domesticação, Adestramento e Barbárie: Os Limites e as Esperança. **Revista da Faculdade de Educação** Ano VI n. 10, 2008.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda, 2002.

PERLIN, G.; STROEBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/desafios_educacion_brasil_schwartzman> Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2009 p.40-41.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, Cláudia. **Meu amigo down: na rua**. Ilustração de Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

ZILBERMAM, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 12. ed. São Paulo: Global, 2005.