

Literatura infantil para ensinar a incluir: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
helena-sardagna@uergs.edu.br

Maria Cristina Schefer

Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do RS
maria.schefer@osorio.ifrs.edu.br

261

Resumo

O presente ensaio trata de um registro didático reflexivo resultante de uma ação de extensão universitária, que teve como tema a Educação Especial e foi realizada por dois anos consecutivos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O público alvo envolveu professores das redes públicas de ensino (municipal e estadual) e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), instituição promotora da formação. O minicurso se destinou a trabalhar a inclusão na perspectiva curricular, com ênfase no atendimento educacional especializado, sendo que este relato refere-se aos debates desenvolvidos sobre a Literatura, em busca de respostas conjuntas para ‘o que seria uma Literatura de Inclusão’. Conversas informais e manifestações orais dos participantes fundamentaram as análises, trazidas ao texto juntamente com a síntese dos conceitos e atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Inclusão. Extensão.

INTRODUÇÃO

O que seria uma Literatura Infantil para a inclusão? Textos que ensinam sobre deficiências físicas variadas? Que ambicionam a comoção dos ouvintes-leitores? Que intentam uma mensagem moral? Que vislumbram, como final feliz para os protagonistas “estranhos”, a eliminação do desvio corporal padrão? Ou narrativas que transgridem as determinações padronizadoras de uma sociedade capitalista e que banalizam corpos? Foi diante da demanda de organizar um minicurso para a formação de professores, numa ação de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)¹, nos anos de 2012 e 2013, que a necessidade de refletir sobre os limites das escritas, que são identificadas por professores e editoras como sendo ‘inclusivas’, é que esse exercício se constituiu. Desse

¹ Curso de Extensão “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva”, promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Osório/RS, contemplado pelos Editais Internos da Pró-reitoria de extensão (PROEX) 001/2012 e 001/2013, desenvolvido nos anos 2012 e 2013.

modo, em substituição ao que se avaliou como sendo ‘didática ilustrada’ e ineficaz ao objetivo altruísta, textos que anunciam a deficiência como temática da narrativa, passou-se a sugerir nessas formações continuadas, a utilização de contos populares. Acreditando-se que, como os contos populares ultrapassaram tempos e espaços e relevam mentalidades vigentes, podem eficientemente tencionar tanto as relações quanto as expectativas humanas para com os mais diversos tipos de deficiência. Narrativas como, “*O Flautista de Hamelin*” e “*João Bobo e as três plumas*”, que além de não infringirem o estatuto do conto fantástico, em seus aspectos estruturais e suas características mágicas, atendem às visões contemporâneas da Educação Inclusiva, serviram ao objetivo da ação pedagógica, visto que esses contos transgridem a ordem capitalista vigente, que além de tratar todos os seres humanos como produtos, deprecia as existências diferentes.

1 Otimização da ação pedagógica

1.1 Situando as docentes nos pilares da Escola Inclusiva

Com o objetivo de situar as docentes, (em média cinquenta por ano), no curso de extensão da universidade, em meio a um quadro de profissionais ecléticos (providos de diversas realidades da rede pública de ensino na região), somados a um grupo de estudantes universitários, optou-se por iniciar a ação fazendo uma retrospectiva histórica do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, o que incluiu tanto reflexões sobre a legislação formal, quanto sobre as políticas públicas e programas que vêm sendo implementados com o objetivo de legitimar a recepção dessa categoria humana, ‘de excluídos sociais,’ na escola regular.

Como estratégia, nós, mediadoras, optamos por registrar os comentários do público durante as exposições e nos momentos de interação, a fim de que este estudo obtivesse um ganho qualitativo.

A seguir, apresentamos uma contextualização acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como nossas problematizações sobre as reações que tais informações provocaram no grupo ou em parte dele.

1.2 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: metanarrativas contemporâneas

A contemporaneidade é marcada por novas configurações culturais e lutas sociais que vão produzindo novas formas de pensar e agir. Metanarrativas no campo educacional sugerem a construção de formas de redução das desigualdades sociais, o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A inclusão das pessoas com deficiência é considerada uma das formas de redução das desigualdades. A Lei reconhece que as pessoas com deficiência possuem necessidades especiais que as distinguem das outras. Nesse sentido, além dos direitos relativos a todos, as pessoas com deficiência devem ter direitos específicos, que compensem, na medida do possível, as limitações e/ou impossibilidades a que estão sujeitas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) já dedicou um capítulo à educação especial prevendo a inclusão na rede regular de ensino.

Outras leis correlatas foram necessárias para que se desencadeasse o processo inclusivo, a exemplo do Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, prevendo a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida sob normas e critérios. Nessa direção, o Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Documentos internacionais funcionaram como metanarrativa fundamental para as políticas no Brasil, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. No documento, o Brasil se compromete a assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, visando ao desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão.

As diretrizes operacionais atuais para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva preconizam que o público-alvo para esse atendimento são as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009; BRASIL 2011).

A educação inclusiva é uma interface das políticas sociais para a efetivação dos direitos fundamentais previstos na legislação, porém, para discutir políticas de inclusão, propomos algumas considerações. Os sistemas de ensino vêm promovendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais concretamente, muitos ainda estão em fase de implementação do AEE como apoio para promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Embora os sistemas de ensino sejam submetidos a uma mesma política nacional, apresentam diferentes formas de oferta e organização dos serviços de apoio pedagógico à inclusão. Discussões de pesquisadores da área da educação inclusiva mencionam diferentes estratégias que vêm sendo implementadas para qualificar o processo inclusivo. No entanto, todos os estudos examinados concordam em um aspecto. Trazem a necessidade da efetivação da educação inclusiva pelos sistemas de ensino. Entre as ações que vêm sendo evidenciadas está a implantação de Salas de Recursos para o atendimento educacional especializado, a promoção de estudos e práticas de adaptações curriculares, a elaboração de materiais e tecnologias assistidas, o apoio de um olhar multidisciplinar, o uso das linguagens alternativas, propostas de aceleração e enriquecimento curricular para altas habilidades/superdotação, a intensificação de espaços de formação continuada de professores, a prática de avaliação baseada no percurso do aluno, a disponibilização de laboratórios de aprendizagem, oficinas, entre outros (PASSERINO, 2011; SILVEIRA, 2011; TEZZARI, 2011; THOMA, 2011; CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006).

A noção de inclusão não está baseada no “modelo social da deficiência”, na medida em que, numa concepção inclusiva, parte-se do entendimento de que é a sociedade que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência precisa ocorrer dentro do processo de inclusão, não sendo pré-requisito para que elas façam parte da sociedade. Igualdade e diferença são noções que precisam ser entendidas como valores indissociáveis em direção à ideia de equidade formal (BRASIL, 2008).

Diferença aqui não é o oposto de igualdade e não denomina a pessoa com deficiência. É preciso tirar o foco da diferença, sempre relacionada a um modelo, problematizando os seus modos de reconhecimento, e direcionar para a alteridade. A noção de diferença aqui é uma construção discursiva cultural que ganha sentido no contexto histórico. Também não é

possível desvinculá-la das relações de valor que fundamentam a desigualdade (PIERUCCI, 1999).

Recorro a Skliar (2003, p. 30), que discute a diferença não traduzida “apenas em uma atenção à diversidade”, mas na relação com sua alteridade. O autor propõe que “toda a questão humana deveria ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades” (SKLIAR, 2003, p. 97). Assim, coloca em dúvida as tradicionais localizações disponíveis para a alteridade, por exemplo, dentro/fora, centro/periferia, inclusão/exclusão, igualdade/diferença.

1.3 Da reação dos ouvintes

Dois grupos heterogêneos, um em cada ano, formados por pessoas advindas de diferentes municípios da Região Litoral Norte, com diferentes formações e experiências pedagógicas, tenderam a posições diferentes em relação à pessoa com deficiência nas escolas.

Contudo, chamou atenção, nas manifestações dos docentes, a preocupação em ‘não incluir excluindo’, em diferentes momentos do minicurso. Evidenciou-se, dessa forma, que o paradoxo/perigo da inclusão-excludente se encontra popularizado em muitas escolas da região. Significa que a educação inclusiva está sendo tensionada.

A diferença no que diz respeito à infraestrutura nas escolas, tanto física quanto de pessoal, também foi trazida para o debate. Muitos professores manifestaram que não concordam com o modo como as salas de recursos, de apoio e os profissionais especializados adentraram no ambiente escolar. Eles consideram paliativos parte dos trabalhos ofertados. Uma professora comentou que na escola onde trabalha “a psicóloga atende as crianças de quinze em quinze dias e por quinze minutos”.

Alguns professores, também manifestaram certo saudosismo da escola do passado (destinada a poucos) e enfatizaram a incapacidade da escola para abrigar todas as deficiências, argumentando que instituições, como a APAE², que tem critérios diferenciados para a formação de grupos de alunos são mais eficientes. Vale registrar que por mais de uma vez as professoras esclareceram que não queriam ser mal interpretadas. Uma explicou nos seguintes termos: “não quero parecer politicamente incorreta dizendo que não dá para atender, mas a prática não tem sido boa”.

Nas entrelinhas das falas emergiram dois grandes problemas que dificultam a inclusão: primeiro, que alguns professores ainda não conseguem desvincular o aluno com deficiência do conteúdo curricular padrão; segundo, que a ideia comeniana³ “de ensinar tudo a todos” atormenta os professores, pois eles não se contentam em ensinar apenas aquilo que uma criança está apta para aprender, o que não deixa de ser uma problematização produtiva, frutos de uma visão de responsabilidade pedagógica pautada na homogeneização, mas, que precisa ser superada, capilarizada por outros modos de conceber o ensino-aprendizagem, permitindo que a inclusão, formalizada em tantas laudas nos últimos anos, seja materializada.

² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente, àquela com deficiência intelectual e múltipla. Atualmente, a rede APAE presta serviços em mais de dois mil municípios brasileiros. (Fonte: <http://www.apaebrasil.org.br>)

³ Provindas do ‘Patrono da didática moderna’, séc. XVII, elaborada sobre os preceitos da igreja protestante e para um público singular, no que se referia à capacidade de aprendizado.

2 Chegada a hora de abandonar a “realidade” e partir para a ficção: a Literatura Infantil para “trabalhar” com a inclusão na escola

A ideia de que com uma “historinha” se ensina qualquer coisa povoa há muito tempo o imaginário docente, comportamento fácil de entender, afinal, foi no século XVIII que a Literatura Infantil surgiu e “sua emergência deveu-se antes de tudo a sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumentos dela.” (ZILBERMAN, 1982, p. 3). Porém, a mesma autora advertiu, em outros termos, sobre a necessidade de um contraponto entre as duas áreas do conhecimento (Pedagogia/Literatura), a fim de que a beleza de uma narrativa não seja esvaziada em meio ao excesso de didatismo em sala de aula.

Isso não significa que a ação criadora docente deva deixar de ser incentivada, longe disso; porém, há que se ponderar sobre o desajeitado desejo do professorado de dar utilidade pragmática a tudo, inclusive para a “Literatura” que “recriam” e destinam às crianças, lembrando ainda que a boa Literatura prevê em seu estatuto alguns elementos desconhecidos pela maioria dos professores-pedagogos, como a própria característica da ficção e das representações simbólicas na constituição de um texto.

Foi justo o utilitarismo pedagógico que pode ter incentivado a publicação de uma série de livros de “Literatura Infantil” destinados ao trabalho escolar com a inclusão, narrativas feitas sob encomenda e orientadas por visões simplistas sobre a problemática e que geralmente aludem para a solução de um problema (deficiência), na normalização dos deficientes, ocorridas em enredos carregados de lições de moral/cristã destinadas ao leitor/aluno. De regra, o mercado produz a ‘didática ilustrada’ e muitas vezes desajeitada que a escola solicita, porém, não pode garantir os ‘efeitos mágicos’ de um texto sem intencionalidade pedagógica absoluta.

Em estudos específicos sobre o tema das narrativas de inclusão, em que foram analisados dez livros infanto-juvenis, publicados nos últimos dez anos no Brasil, Silveira (2010, p. 3) observou que,

(...) é bastante evidente que seus autores estavam motivados por uma função pedagógica de uma abordagem “não preconceituosa”, mais “realista” de determinadas diferenças, historicamente identificadas como tornando seus portadores “anormais”, “deficientes”, “desviantes.

Ao final da pesquisa, a autora define como duvidosa a capacidade de uma obra de atender a pretensão de ensinar a incluir, bem como a impossibilidade de um autor, limitado a sua visão de mundo e a própria condição de escrever sob encomenda, construir um texto livre de relações assimétricas que excluem o perfeito X imperfeito. Conforme, apontou (*idem*, p. 12):

É impossível deixarmos de nos perguntar sobre o papel e os efeitos que diferentes tipos de obras infantis que tematizam os “diferentes” podem ter em seus leitores e leitoras. E, decididamente, se reconhecemos como socialmente legítima tal tematização, que estratégias seriam literariamente mais efetivas para a apresentação desses “diferentes”, os quais, por sua vez, também reivindicam seu espaço de auto-representação? O quanto de etnocentrismo, de marcação rígida de diferenças (surdos *versus* ouvintes, por exemplo) ou de esmaecimento de limites (“todos somos diferentes, a questão é apenas de grau...”) corresponde a quais entendimentos de convivência com o “outro”?

Desse modo, o mercado editorial destinado a produzir “literatura infantil de cunho didático” além de demonstrar-se incapaz de respeitar o estatuto estrutural do texto de ficção, produz uma ‘didática ilustrada’ onde o fantasma do ser humano perfeito (padrão) sempre aparece em menor ou maior proporção.

Romper com essa ideia de ser imperfeito não é algo fácil, visto que há uma relação entre a exclusão e o *ethos* capitalista. Atualmente, na sociedade de consumo todos os homens são considerados objetos e estão à venda, precisam ser escolhidos, eleitos pelos demais e, principalmente, darem lucro. Para Bauman (2008, p. 82), “homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões do mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem, em competição com o restante dos membros, ‘seu valor de mercado’ mais favorável”. Lutar contra a exclusão significa compreender as tramas do sistema capitalista que operam justo para a manutenção contínua da “seleção natural” entre os homens, prejudicando, sob pena da falência particular, possíveis atitudes de alteridade em prol do coletivo.

3 Dado o “recado” sobre as ideias de inclusão que excluem, chega a hora de sugerir alternativas pedagógicas: ouvindo aquilo que o povo conta...

Por outro lado, somente identificar problemas estruturais e filosóficos nos textos que vinham sendo utilizados em sala de aula não nos pareceu suficiente, até porque o mercado editorial também é regulado pelas ideias simplistas de inclusão e acaba, na maioria das vezes, disponibilizando narrativas que não convergem com aquilo que os estudos acadêmicos apontam como necessários para a promoção da tomada de consciência sobre a alteridade. Por isso, é que optamos pela escolha de dois contos tradicionais, conhecidos como clássicos, de fadas ou populares⁴: “*O flautista de Hamelin*” e “*João Bobo e as três plumas*”, por acreditarmos que podem promover a reflexão inclusiva sem “tramar a normalização do diferente”, além de atender com rigor ao estatuto do literário fantástico, com efeitos para os ouvintes.

Os contos populares, atualmente disponíveis sem custo na Internet, serviram de matriz para toda a Literatura no *globo*. Eles traduzem as mentalidades das gerações e somente chegaram impressos ou digitalizados na contemporaneidade porque o povo que ouviu, apreciou, contou e recontou. O fato é que, as narrativas populares trabalham com questões essenciais para a vida em sociedade, não na sociedade atual banalizada pelo consumo, pelas ideias de capital humano, mas daquela sociedade que ainda acreditava na felicidade da vida coletiva e na beleza dos sentimentos puros.

Muitos estudos já foram feitos sobre o potencial dos contos populares tanto no que se refere à historicidade quanto ao efeito inigualável dessas narrativas sobre o público ouvinte. Respectivamente, cabem duas contribuições, para Cascudo (2003, p. 12):

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Ao lado da Literatura, do

⁴ Estudos (SCHEFER, 2008) revelam que as três designações são equivalentes. Fadas (termo vem do latim: factum-destino), clássicos (visto que a difusão impressa de contos se deu a partir da Europa, que considerou clássico, modelo a seguir, tudo o que difundiu como genuinamente europeu. Por fim, todos são populares, já que foram veiculados e ultrapassaram fronteiras tempo-espaciais na boca do povo, permanecerão e foram transcritos por contínuos processos de aceitação no mercado simbólico.

pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e imaginação popular.

Para Bethelheim (1980, p. 14):

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento [...] Comunicando de maneira que atinge a mente ingênua de uma criança tanto quanto a de um adulto sofisticado.

Ponderar sobre o poder tácito, prático dos contos populares é mais do que necessário nos dias atuais, visto que as narrativas populares, mesmo que ovacionadas em alguns estudos acadêmicos, não ganham *status* na maioria das ações que visam à formação de agentes literários (professores) e leitores (alunos). Obviamente, a questão editorial e mercadológica, que velozmente torna obsoleto um texto em defesa das novidades, foi fundamental para o ofuscamento das “tramas dos homens comuns”.

3. 1 Sobre os contos e o poder transgressor das narrativas de base

a- O flautista de Hamelin⁵

Trata-se da história de um reino invadido por ratos que alude, primeiramente, ao problema da falta de “palavra”, de compromisso, dos governantes com o flautista que foi contratado para encantar roedores e levá-los para longe do povoado. Terminado o serviço, o músico não recebe o saco de moedas de ouro prometidas, já que, segundo os contratantes, não haveria como pagá-lo, pois haviam tratado uma moeda por cabeça de rato, e o flautista não apresentou uma conta “precisa”. Compreendendo que havia sido logrado, o encantador volta à cidade enquanto os adultos estão na igreja (rezando) e toca sua flauta convocando, com a música, todas as crianças a segui-lo, assim como havia feito com os ratos. Apenas três crianças conseguem se salvar, uma surda, que não ouviu a música, uma cega, que não conseguiu seguir as demais, e um “perneta”, que não pôde passar numa pinguela que dava acesso à floresta. Essa última criança teve a palavra final no conto; quando os pais dos desaparecidos perguntam-lhe se os filhos iriam voltar, ela responde: “sim, mas somente quando os homens de Hamelin aprenderem a cumprir com a palavra.”

A transgressão de estereótipos que excluem os homens imperfeitos ocorreu justo quando na trama esses é que foram salvos. A qualidade de diferentes **significou merecer tratamento desigual em defesa da desigualdade**, obviamente reforçando a visão, a postura de alteridade do vingador, ideias transmitidas nas entrelinhas do conto, sem nenhum espaço para excessos didáticos, heranças cartesianas.

b- João bobo e as três plumas⁶

⁵ O conto coligido pelos Irmãos Grimm.

⁶ O conto coligido pelos Irmãos Grimm.

O segundo conto foi sobre um príncipe conhecido como João Bobo, que nem o rei nem os dois irmãos queriam deixar se aproximar do trono. Diante da idade avançada o rei resolveu fazer uma espécie de gincana pública para decidir qual dos filhos deveria ocupar o seu lugar quando morresse. Certos de que João Bobo não teria a mínima chance de completar as provas, o rei e os outros filhos davam o assunto por encerrado. Porém, João, em meio aos desafios, recebeu a ajuda de uma sapa mãe e venceu todas as três provas: trouxe o mais belo anel do reino, o mais belo tapete, e a mais bela jovem candidata a rainha, coisas que um “bobo normal” não conseguira fazer. No caso do anel e do tapete os conspiradores contavam com a falta de senso estético do João; quanto à pretendente, jamais imaginariam que alguém no reino fosse aceitar o pedido do irmão, dada a sua fama. No fim, como rei que é rei quando promete cumpre, João se torna o herdeiro oficial do reino, o futuro rei.

Além de uma sequência de fatos fantásticos, que faz dessa narrativa um potencial de elementos simbólicos muito ricos na perspectiva das representações, a trama mexe com os sentimentos dos ouvintes, cativados pelo drama do João. O enredo promove a percepção das qualidades de um *ser* que se encontra excluído, pela natureza da “bobice”, para quem os “espertos” não garantem os direitos. Trata-se de uma narrativa revolucionária, que desvenda os piores sentimentos no âmbito familiar, no lugar onde jamais deveriam ser expressados, bem como a força da vaidade, da ambição, do poder, em detrimento da justiça para com os excluídos.

3.2 Da reação dos ouvintes

A maioria dos participantes citou um pequeno número de livros nas bibliotecas escolares que tratam a questão da inclusão. A coleção “*Meu amigo down*” (1994), de Cláudia Werneck, apareceu em muitas falas. Porém, uma professora relatou que “por conta própria as crianças não pegam esses livros” e que ela utiliza em algumas datas especiais⁷ ou quando sabe que vai chegar alguma criança diferente na escola. Dessa maneira, o uso puramente didático foi evidenciado, porém, o problema foi percebido pela própria professora, que acabou concluindo que “é muito difícil nos darmos conta dessa forma utilitária que trabalhamos”.

Contudo, durante o momento das contações das histórias, foi possível verificar aquilo que Bettelheim (1980) concluiu: que os contos têm um efeito sensibilizador inexplicável, independentemente da plateia - adulto/criança. O fato é que permitem respostas a dilemas de todos. Ademais, os contos contados “olho no olho” podem ser considerados como eventos inclusivos, pois exigem uma performance específica do contador, que diante de um público faz gestos, alterações sonoras, repete palavras, para que a compreensão seja garantida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da aplicabilidade de tudo e para todos impede que os professores utilizem referenciais que condizem com processos de inclusão. A tendência de depreciar aqueles que não se enquadram ao padrão do ‘ser perfeito’ é fortalecida dia a dia no cotidiano capitalista, seja quando ligamos a televisão, seja quando procuramos um trabalho. Sendo a escola uma

⁷ A Associação de Amigos dos Excepcionais (APAE) organiza, anualmente, no Brasil, desde 1964, a *Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla*, de 21 a 28 de agosto.

instituição social é natural que sofra essas influências, mesmo diante de todo um arsenal legal para o combate à exclusão.

Portanto, a tarefa que se atribuiu aos professores, na escola contemporânea, democrática e inclusiva, não é fácil, porém, necessária. A escola inclusiva pode ser legitimada com menor dificuldade se as “sandálias da padronização” não adentrarem mais os muros da escola. Ensinar na diferença significa, efetivamente, não ensinar tudo a todos. Primeiro, porque isso nunca foi possível mesmo no tempo em que a didática magna, de Comênio, esteve em alta; segundo, porque se há diferenças entre as pessoas é porque diferentes serão os seus aprendizados.

Nesse aspecto, cabe, como visto no estudo, uma revisão dos artefatos que a escola introduziu para atender à perspectiva inclusiva, principalmente daqueles definidos pelos docentes como específicos para promover a aceitação do outro (diferente) no ambiente escolar, na sala de aula, levando em conta que, se há problemas em constituir uma “Literatura infantil” que propicie inclusões não excludentes, a mesma situação pode se manifestar nas ações didáticas organizadas para ‘ensinar a incluir’.

De tudo de bom que ministrar esse minicurso nos deixou, cabe salientar o quanto foi animador percebermos que os professores vibraram com o castigo dado pelo flautista de Hamelin aos “religiosos” que o lesaram. Mesma animação foi percebida quando o candidato (nada convencional) herdou o trono, vitória, essa, somente conquistada porque alguém, uma sapa mãe, **viu qualidades naquele em que todos só viam defeitos** e decidiu elevar tais virtudes! **Viva a sapa!** Viva o João! Viva o rei bobo!

Children's literature to teach to include: the antagonism of certain pedagogical pretensions

Abstract

This article deals with a record of reflective teaching, resultant from an action of university extension the theme of which was the Special Education, it was realized for two consecutive years in the northern coast of Rio Grande do Sul. The target audience involved teachers of public schools and students of the School of Education at the State of Rio Grande do Sul University (UERGS), the institution that promotes the training. The short course was intended to work the inclusion in curriculum perspective, with emphasis on specialized education, and this report refers to discussions developed on Literature, in search for joint answers to 'what should be Literature of Inclusion.' Informal conversations and oral manifestations of participants substantiate the analyses presented in the text with the synthesis of the concepts and activities.

Keywords: Children's literature. Inclusion. Extension

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL.MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 04/2009*. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 de maio de 2013.

BRASIL. *Decreto 7611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 08 de maio de 2013.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*.

GRIMM, Jacob & Wilhelm. *Contos de Grimm*. Trad. David Jardim Jr. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Villa Rica, 1994.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?* SP. Ed. Moderna, 2003.

PASSERINO, Liliana M. Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAES, Salete C. de. (org.). *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SCHEFER, Maria C. *Dos Grimm a Câmara Cascudo: um caso de tradução cultural*. Dissertação de Mestrado: UCS, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Nas Tramas da Literatura Infantil: olhares sobre os personagens diferentes*. Disponível em: http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/Literatura_InfantoJuvenil_Aprendizagem/bloco8/nas%20tramas%20da%20literatura%20infantil.pdf. Acesso em: jun. de 2012.

SILVEIRA, Sheila Torma. *Aceleração e enriquecimento: propostas de atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação*. In: MORAES, Salete C. de. (org.). *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

Helena Venites Sardagna , Maria Cristina Schefer

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEZZARI, Mauren L. A longa e difícil trajetória das pessoas com deficiência intelectual. In: MORAES, Salete C. de. (org.). *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete C. de. (org.). *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

WERNECK, Cláudia. *Coleção Meu amigo down*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Theodoro Ezequiel da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Data de submissão: 13/10/2013

Data de aceite: 16/10/2016