

# Literatura infantil para enseñar a incluir: el antagonismo de algunas pretensiones pedagógicas

**Helena Venites Sardagna**

Doctora en Educación, profesora en Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pos doctoranda en el Programa de Pós-Graduação em Educação en Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
sardagn@terra.com.br

273

**Maria Cristina Schefer**

Doctoranda en Educación- Unisinos/ Bolsista CAPES; Maestra en Letras y Cultura Regional-UCS; Especialista en Alfabetización-UCS; Graduada en Pedagogía: Pre escolar- Unijuí.  
mariacris.7@hotmail.com

## Resumen

El presente ensayo se trata de un registro didáctico reflexivo resultante de una acción de extensión universitaria, que tuvo como tema la Educación Especial y fue realizada por dos años consecutivos en el Litoral Norte del Rio Grande do Sul. El público objetivo era formado por profesores de las redes públicas de enseñanza (municipal y estadual) y estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), institución promotora de la formación. El minicurso se destinó a trabajar la inclusión en la perspectiva curricular, con énfasis en el atendimento educacional especializado, siendo que este relato se refiere a los debates desarrollados sobre la Literatura, buscando respuestas conjuntas para ‘lo que sería una Literatura de Inclusión’. Conversas informales y manifestaciones orales de los participantes fundamentaron los análisis, traídas al texto juntamente con la síntesis de los conceptos y actividades desarrolladas.

**Palabras clave:** Literatura infantil. Inclusión. Extensión.

## INTRODUCCIÓN

¿Qué sería una Literatura Infantil para la inclusión? ¿Textos que enseñan sobre discapacidades físicas variadas? ¿Qué ambicionan la conmoción de los oyentes-lectores? ¿Qué intentan un mensaje moral? ¿Qué vislumbran, como final feliz para los protagonistas “raros”, la eliminación del desvío corporal padrón? ¿O narrativas que transgreden a las determinaciones homogeneizadora de una sociedad capitalista y que banalizan los cuerpos? Fue frente a la demanda de organizar un minicurso para la formación de profesores, en una

acción de extensión de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)<sup>1</sup>, en los años de 2012 y 2013, que la necesidad de reflexionar sobre los límites de las escrituras, que son identificadas por profesores y editoras como siendo ‘inclusivas’, es que ese ejercicio se constituyó. De ese modo, en substitución a lo que se evaluó como siendo ‘didáctica ilustrada’ e ineficaz al objetivo altruista, textos que anuncian la discapacidad como temática de la narrativa, pasó a sugerir en esas formaciones continuadas, la utilización de cuentos populares. Creyendo que, como los cuentos populares ultrapasaron tiempos y espacios y relevan mentalidades vigentes, pueden eficientemente tensionar tanto las relaciones como las expectativas humanas para los más diversos tipos de discapacidades. Narrativas como, “*El Flautista de Hamelín*” y “*El lelo y las tres plumas*”, que además de no infringieren el estatuto del cuento fantástico, en sus aspectos estructurales y sus características mágicas, atienden a las visiones contemporáneas de la Educación Inclusiva, sirvieron al objetivo de la acción pedagógica, ya que esos cuentos transgreden el orden capitalista vigente, que además de tratar todos los seres humanos como productos, deprecia a las existencias diferentes.

## 1 Optimización de la acción pedagógica

### 1.1 Situando las docentes en los ejes de la Escuela Inclusiva

Con el objetivo de situar las docentes, (cincuenta por año de promedio), en el curso de extensión de la universidad, en medio a un cuadro de profesionales ecléticos (provenidos de diversas realidades de la red pública de enseñanza en la región), sumados a un grupo de estudiantes universitarios, se optó por iniciar la acción haciendo una retrospectiva histórica del proceso de inclusión escolar de la persona con discapacidad en Brasil, lo que incluyó tanto reflexiones sobre la legislación formal, como sobre las políticas públicas y programas que vienen siendo implementados con el objetivo de legitimar la recepción de esa categoría humana, ‘de excluidos sociales,’ en la escuela regular.

Como estrategia, nosotras, mediadoras, optamos por registrar los comentarios del público durante las exposiciones y en los momentos de interacción, a fin de que este estudio obtuviese un logro cualitativo.

A seguir, presentamos una contextualización acerca de la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva, bien como nuestras problematizaciones sobre las reacciones que esas informaciones provocaron en el grupo o en parte de ello.

### 1.2 La educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva: metanarrativas contemporáneas

La contemporaneidad es marcada por nuevas configuraciones culturales y luchas sociales que van produciendo nuevas formas de pensar y accionar. Metanarrativas en el

---

<sup>1</sup> Curso de Extensión “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva”, promovido por la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, en el municipio de Osório/RS, contemplado por los Editais Internos da Pró-reitoria de extensão (PROEX) 001/2012 y 001/2013, desarrollado en los años 2012 e 2013.

campo educacional sugieren la construcción de formas de reducción de las desigualdades sociales, lo que está previsto en la Constitución Federal (BRASIL, 1988).

La inclusión de las personas con discapacidad es considerada una de las formas de reducción de las desigualdades. La Ley reconoce que las personas con discapacidades poseen necesidades especiales que las distinguen de las otras. En ese sentido, además de los derechos relativos a todos, las personas con discapacidades deben tener derechos específicos, que compensen, en la medida de lo posible, las limitaciones y/o imposibilidades a que están sujetas. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley 9394/96 (BRASIL, 1996) ya dedicó un capítulo a la educación especial previendo la inclusión en la red regular de enseñanza.

Otras leyes correlatas fueron necesarias para que se desencadenase el proceso inclusivo, a ejemplo del Decreto nº 5.296/04, que reglamentó las leyes nº 10.048/00 y nº 10.098/00, previendo la accesibilidad de las personas con discapacidades o con movilidad reducida bajo normas y criterios. En esa dirección, el Decreto nº 5.626/05, reglamentando la Ley nº 10.436/2002, dispuso sobre la inclusión de Libras como disciplina curricular, la formación y la certificación de profesor, instructor y traductor/intérprete de Libras, la enseñanza de la Lengua Portuguesa como segunda lengua para alumnos sordos y la organización de la educación bilingüe en la enseñanza regular.

Documentos internacionales funcionaron como metanarrativa fundamental para las políticas en Brasil, a ejemplo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 2006. En el documento, Brasil se compromete a asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza, buscando el desenvolvimiento académico y social compatible con la meta de inclusión.

Las directrices operacionales actuales para el atendimento educacional especializado en la perspectiva de la educación inclusiva preconizan que el público objetivo para ese atendimento son las personas con discapacidades, trastorno global del desenvolvimiento y con altas habilidades/superdotación (BRASIL, 2009; BRASIL 2011).

La educación inclusiva es una interface de las políticas sociales para la efectucción de los derechos fundamentales previstos en la legislación, sin embargo, para discutir políticas de inclusión, proponemos algunas consideraciones. Los sistemas de enseñanza viene promoviendo el Atendimento Educacional Especializado (AEE), más concretamente, muchos todavía están en fase de implementación del AEE como apoyo para promover la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva.

Aunque los sistemas de enseñanza sean sometidos a una sola política nacional, presenta diferentes formas de oferta y organización de los servicios de apoyo pedagógico a la inclusión. Discusiones de investigadores del área de la educación inclusiva mencionan diferentes estrategias que vienen siendo implementadas para cualificar el proceso inclusivo. No obstante, todos los estudios examinados están de acuerdo en un aspecto. Traen la necesidad de la efectucción de la educación inclusiva por los sistemas de enseñanza. Entre las acciones que vienen siendo evidenciadas está la implantación de Salas de Recursos para el atendimento educacional especializado, la promoción de estudios y prácticas de adaptaciones curriculares, la elaboración de materiales y tecnologías asistidas, el apoyo de una mirada multidisciplinar, el uso de los lenguajes alternativos, propuestas de aceleración y enriquecimiento curricular para altas habilidades/superdotación la intensificación de espacios de formación continuada de profesores, la práctica de evaluación basada en la trayectoria del alumno, la disponibilidad de laboratorios de aprendizaje, talleres, entre otros (PASSERINO, 2011; SILVEIRA, 2011; TEZZARI, 2011; THOMA, 2011; CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006).

La noción de inclusión no está basada en el “modelo social de la discapacidad”, en la medida en que, en una concepción inclusiva, se parte del entendimiento de que es la sociedad que necesita ser capaz de atender a las necesidades de sus miembros. El desenvolvimiento de las personas con discapacidades necesita ocurrir dentro del proceso de inclusión, no siendo pre-requisito para que ellas formen parte de la sociedad. Igualdad y diferencia son nociones que necesitan ser entendidas como valores indisociables en dirección a la idea de equidad formal (BRASIL, 2008).

Diferencia aquí no es el opuesto de igualdad y no denomina la persona con discapacidad. Es necesario sacar el enfoque de la diferencia, siempre relacionada a un modelo, problematizando sus modos de reconocimiento, y direccionar para la alteridad. La noción de diferencia aquí es una construcción discursiva cultural que gana sentido en el contexto histórico. También no es posible desvincularla de las relaciones de valor que fundamentan la desigualdad (PIERUCCI, 1999).

Recorro a Skliar (2003, p. 30), que discute la diferencia no traducida “solo en una atención a la diversidad”, pero en la relación con su alteridad. El autor propone que “toda la cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de las diferentes espacialidades” (SKLIAR, 2003, p. 97). Así, se pone en duda las tradicionales localizaciones disponibles para la alteridad, por ejemplo, dentro/afuera, centro/periferia, inclusión/exclusión, igualdad/diferencia.

### 1.3 De la reacción de los oyentes

Dos grupos heterogéneos, uno en cada año, formados por personas advenidas de diferentes municipios de la Región Litoral Norte, con diferentes formaciones y experiencias pedagógicas, tendieron a posiciones diferentes en relación a la persona con discapacidad en las escuelas.

Sin embargo, llamó atención, en las manifestaciones de los docentes, la preocupación en ‘no incluir excluyendo’, en diferentes momentos del minicurso. Se evidenció, de esa forma, que el paradojo/peligro de la inclusión-excluyente se encuentra popularizado en muchas escuelas de la región. Significa que la educación inclusiva está siendo tensionada.

La diferencia en lo que dice respecto a la infraestructura en las escuelas, tanto física cuanto de personal, también fue traída para el debate. Muchos profesores manifestaron que no están de acuerdo con el modo como las salas de recursos, de apoyo y los profesionales especializados adentraron en el ambiente escolar. Ellos consideran paliativos parte de los trabajos ofertados. Una profesora comentó que en la escuela donde trabaja “la psicóloga atiende los niños de quince en quince días y por quince minutos”.

Algunos profesores, también manifestaron cierta nostalgia de la escuela del pasado (destinada a pocos) y enfatizaron la incapacidad de la escuela para abrigar todas las discapacidades, argumentando que instituciones, como la APAE<sup>2</sup>, que tiene criterios diferenciados para la formación de grupos de alumnos son más eficientes. Vale registrar que por más de una vez las profesoras aclararon que no querían ser mal interpretadas. Una explicó

---

<sup>2</sup> Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales, creada en 1954, en Rio de Janeiro. Se caracteriza por ser una organización social, cuyo objetivo principal es promover la atención integral a la persona con discapacidad, prioritariamente, aquella con discapacidad intelectual y múltiple. Actualmente, la red APAE presta servicios en más de dos mil municipios brasileños. (Fuente: <http://www.apaebrasil.org.br>)

en los siguientes términos: “no quiero parecer políticamente incorrecta diciendo que no da para atender, pero la práctica no viene siendo buena”.

En las entrelíneas de las charlas emergieron dos grandes problemas que dificultan la inclusión: primero, que algunos profesores todavía no consiguen desvincular el alumno con discapacidad del contenido curricular patrón; segundo, que la idea comeniana<sup>3</sup> “de enseñar todo a todos” atormenta a los profesores, pues ellos no se contentan en enseñar solo aquello que un niño está apto para aprender, lo que no deja de ser una problematización productiva, frutos de una visión de responsabilidad pedagógica pautada en la homogeneización, pero, que necesita ser superada, capilarizada por otros modos de concebir la enseñanza-aprendizaje, permitiendo que la inclusión, formalizada en tantas laudas en los últimos años, sea materializada.

## **2 Llegada la hora de abandonar la “realidad” y partir para la ficción: la Literatura Infantil para “trabajar” con la inclusión en la escuela**

La idea de que con una “historieta” se enseña cualquier cosa puebla hace mucho tiempo el imaginario docente, comportamiento fácil de entender, a final, fue en el siglo XVIII que la Literatura Infantil surgió y “su emergencia se debió antes de todo a su asociación con la Pedagogía, ya que las historias eran elaboradas para convertirse en instrumentos de ella.” (ZILBERMAN, 1982, p. 3). Sin embargo, la misma autora advirtió, en otros términos, sobre la necesidad de un contrapunto entre las dos áreas del conocimiento (Pedagogía/Literatura), a fin de que la belleza de una narrativa no sea vaciada en medio al exceso de didactismo en clase.

Eso no significa que la acción creadora docente deba dejar de ser incentivada, lejos de eso; pero, hay que ponderar sobre el desajustado deseo del profesorado de dar utilidad pragmática a todo, inclusive para la “Literatura” que “recrean” y destinan a los niños, acorando todavía que la buena Literatura prevé en su estatuto algunos elementos desconocidos por la mayoría de los profesores-pedagogos, como la propia característica de la ficción y de las representaciones simbólicas en la constitución de un texto.

Fue justo el utilitarismo pedagógico que puede haber incentivado la publicación de una serie de libros de “Literatura Infantil” destinados al trabajo escolar con la inclusión, narrativas hechas bajo encomienda y orientadas por visiones simplistas sobre la problemática y que generalmente aluden para la solución de un problema (discapacidad), en la normalización de los deficientes, ocurridas en enredos cargados de lecciones de moral/cristiana destinadas al lector/alumno. De regla, el mercado produce la ‘didáctica ilustrada’ y muchas veces desajustada que la escuela solicita, sin embargo, no puede garantizar los ‘efectos mágicos’ de un texto sin intencionalidad pedagógica absoluta.

En estudios específicos sobre el tema de las narrativas de inclusión, en que fueron analizados diez libros infanto-juveniles, publicados en los últimos diez años en Brasil, Silveira (2010, p. 3) observó 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.

<sup>3</sup> Provenidas del ‘Patrono da didática moderna’, siglo XVII, elaborada sobre los preceptos de la iglesia protestante y para un público singular, en lo que se refería a la capacidad de aprendizaje.

Al final de la investigación, la autora define como dudosa la capacidad de una obra de atender la pretensión de enseñar a incluir, bien como la imposibilidad de un autor, limitado a su visión de mundo y la propia condición de escribir bajo encomienda, construir un texto libre de relaciones asimétricas que excluyen el perfecto X imperfecto. Conforme, apuntó (*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”?

De ese modo, el mercado editorial destinado a producir “literatura infantil de cuño didáctico” además de demostrarse incapaz de respetar el estatuto estructural del texto de ficción, produce una ‘didáctica ilustrada’ donde el fantasma do ser humano perfecto (padrón) siempre aparece en menor o mayor proporción.

Romper con esa idea de ser imperfecto no es algo fácil, visto que hay una relación entre la exclusión y el *ethos* capitalista. Actualmente, en la sociedad de consumo todos los hombres son considerados objetos y están à venda, necesitan ser escogidos, electos por los demás y, principalmente, dar 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”. Luchar contra la exclusión significa comprender las tramas del sistema capitalista que operan justo para la manutención continua de la “selección natural” entre los hombres, perjudicando, bajo pena da falencia particular, posibles actitudes de alteridad en pro del colectivo.

### **3 Dado el “recado” sobre las ideas de inclusión que excluyen, llega la hora de sugerir alternativas pedagógicas: oyendo aquello que la gente dice...**

Por otro lado, solamente identificar problemas estructurales y filosóficos en los textos que venían siendo utilizados en clase no nos pareció suficiente, hasta porque el mercado editorial también es reglado por las ideas simplistas de inclusión y acaba, en la mayoría de las veces, disponiendo narrativas que no convergen con lo que los estudios académicos señalan como necesarios para la promoción de la tomada de consciencia sobre la alteridad. Por eso, es que optamos por la elección de dos cuentos tradicionales, conocidos como clásicos, de hadas o populares<sup>4</sup>: “*El flautista de Hamelín*” y “*El lelo y las tres plumas*”, por creer que pueden

---

<sup>4</sup> Estudios (AUTOR, 2008) revelan que las três designaciones son equivalentes. Hadas (termo viene del latín: factum-destino), clásicos (visto que la difusión impresa de cuentos se ha dado a partir de Europa, que consideró clásico, modelo a seguir, todo lo que difundió como genuinamente europeo. Por fin, todos son populares, ya que fueron vehiculados y ultrapasaron fronteras tiempo-espaciales en la boca de la gente, permanecerán y fueron transcritos por continuos procesos de aceptación en el mercado simbólico.

promover la reflexión inclusiva sin “tramar la normalización del diferente”, además de atender con rigor al estatuto del literario fantástico, con efectos para los oyentes.

Los cuentos populares, actualmente disponibles sin costo en Internet, sirvieron de matriz para toda la Literatura en el *globo*. Ellos traducen las mentalidades de las generaciones y solamente llegaron impresos o digitalizados en la contemporaneidad porque la gente que oyó, apreció, contó y recontó. El hecho es que, las narrativas populares trabajan con cuestiones esenciales para la vida en sociedad, no en la sociedad actual banalizada por el consumo, por las ideas de capital humano, pero de aquella sociedad que todavía creía en la felicidad de la vida colectiva y en la belleza de los sentimientos puros.

Muchos estudios ya fueron hechos sobre el potencial de los cuentos populares tanto en lo que se refiere a la historicidad cuanto al efecto inigualable de esas narrativas sobre el público oyente. Respectivamente, caben dos contribuciones, 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 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 el poder tácito, práctico de los cuentos populares es más de lo que necesario en los días actuales, visto que las narrativas populares, aunque ovacionadas en algunos estudios académicos, no ganan *status* en la mayoría de las acciones que visan a la formación de agentes literarios (profesores) y lectores (alumnos). Obviamente, la cuestión editorial y mercadológica, que velozmente torna obsoleto un texto en defensa de las novedades, fue fundamental para el ofuscamiento de las “tramas de los hombres comunes”.

### 3. 1 Sobre los cuentos y el poder trasgresor de las narrativas de base

#### a- El flautista de Hamelín<sup>5</sup>

Se trata de la historia de un reino invadido por ratones que alude, primeramente, al problema de la falta de “palabra”, de compromiso, de los gobernantes con el flautista que fue contratado para encantar roedores y llevarlos para lejos del pueblo. Terminado el servicio, el músico no recibe el bolso de monedas de oro prometidas, ya que, según los contratantes, no habría como pagarlo, pues habían tratado una moneda por cabeza de ratón, y el flautista no presentó una cuenta “precisa”. Comprendiendo que había sido logrado, el encantador vuelve a la ciudad mientras los adultos están en la iglesia (rezando) y toca su flauta convocando, con la música, todas los niños lo siguiendo, así como había hecho con los ratones. Solo tres niños

<sup>5</sup> El cuento coligido por los Hermanos Grimm.

logran salvarse, una sorda, que no oyó la música, una ciega, que no consiguió seguir las otras, y un “mocho”, que no pudo pasar en un puente de tronco que daba acceso a la floresta. Ese último niño tuvo la palabra final en el cuento; cuando los padres de los desaparecidos le preguntan se los hijos iban volver, él le contesta: “sí, pero solamente cuando los hombres de Hamelin aprendieren a cumplir con la palabra.”

La trasgresión de estereotipos que excluyen los hombres imperfectos ocurrió justo cuando en la trama esos son los que fueron salvos. La cualidad de diferentes **significó merecer tratamiento desigual en defensa de la desigualdad**, obviamente reforzando la visión, la postura de alteridad del vengador, ideas transmitidas en las entrelíneas del cuento, sin ningún espacio para excesos didácticos, herencias cartesianas.

### **b- El lelo y las tres plumas<sup>6</sup>**

El segundo cuento fue sobre un príncipe conocido como “El lelo”, que el rey y tampoco los dos hermanos querían dejar se aproximar del trueno. Delante de la edad avanzada el rey resolvió hacer una especie de torneo público para decidir cuál de los hijos debería ocupar su lugar cuando murriese. Ciertos de que João Bobo no tendría la mínima chance de completar las pruebas, el rey y los otros hijos daban el asunto por encerrado. Pero, El lelo, en medio a los desafíos, recibió la ayuda de una sapa madre y venció todas las tres pruebas: trajo el más bello anillo del reino, la más bella alfombra, y la más bella joven candidata a reina, cosas que un “bobo normal” no conseguiría hacer. En el caso del anillo y de la alfombra los conspiradores contaban con la falta de noción estética del lelo; cuanto a la pretendiente, jamás imaginarían que alguien en el reino fuese aceptar el pedido del hermano, dada su fama. Al final, como rey que es rey cuando promete cumple, el lelo se torna el heredero oficial del reino, el futuro rey.

Además de una secuencia de hechos fantásticos, que hace de esa narrativa un potencial de elementos simbólicos muy ricos en la perspectiva de las representaciones, la trama toca en los sentimientos de los oyentes, cautivados por el drama del lelo. El enredo promueve la percepción de las cualidades de un *ser* que se encuentra excluido, por la naturaleza de la “tontería”, para quien los “listos” no garanten los derechos. Se trata de una narrativa revolucionaria, que desvenda los peores sentimientos en el ámbito familiar, en el lugar donde jamás deberían ser expresados, bien como la fuerza de la vanidad, de la ambición, del poder, en detrimento de la justicia para con los excluidos.

### **3.2 De la reacción de los oyentes**

La mayoría de los participantes citó un pequeño número de libros en las bibliotecas escolares que tratan la cuestión de la inclusión. La colección “*Meu amigo down*” (1994), de Cláudia Werneck, apareció en muchas charlas. Sin embargo, una profesora relató que “por su cuenta los niños no agarra esos libros” y que ella los utiliza en algunas fechas especiales<sup>7</sup> o cuando sabe que va llegar algún niño diferente en la escuela. De esa manera, el uso puramente

<sup>6</sup> El cuento coligido por los Hermanos Grimm.

<sup>7</sup> 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.

didáctico fue evidenciado, pero, el problema fue percibido por la propia profesora, que acabó concluyendo que “es muy difícil nos darnos cuenta de esa forma utilitaria que trabajamos”.

No obstante, durante el momento de las narraciones de las historias, fue posible verificar aquello que Bettelheim (1980) concluyó: que los cuentos tienen un efecto sensibilizador inexplicable, independientemente de la platea - adulto/niño. El hecho es que permiten respuestas a dilemas de todos. Además, los cuentos contados “ojo con ojo” pueden ser considerados como eventos inclusivos, pues exigen una performance específica del contador, que frente a un público hace gestos, alteraciones sonoras, repite palabras, para que la comprensión sea garantida.

## CONSIDERACIONES FINALES

La idea de la aplicabilidad de todo y para todos impide que los profesores utilicen referenciales que condice con procesos de inclusión. La tendencia de depreciar aquellos que no se encuadran al padrón del ‘ser perfecto’ es fortalecida día a día en el cotidiano capitalista, sea cuando prendemos la tele, sea cuando buscamos un trabajo. Siendo la escuela una institución social es natural que sufra esas influencias, aunque delante de todo un arsenal legal para el combate a la exclusión.

Por lo tanto, la tarea que se atribuyó a los profesores, en la escuela contemporánea, democrática e inclusiva, no es fácil, pero, necesaria. La escuela inclusiva puede ser legitimada con menor dificultad si las “sandalias de la estandarización” no adentraren más los muros de la escuela. Enseñar en la diferencia significa, efectivamente, no enseñar todo a todos. Primero, porque eso nunca fue posible mismo en el tiempo en que la didáctica magna, de Comenio, estuvo en alta; segundo, porque si hay diferencias entre las personas es porque diferentes serán sus aprendizajes.

En ese aspecto, cabe, como visto en el estudio, una revisión de los artefactos que la escuela introdujo para atender a la perspectiva inclusiva, principalmente de aquellos definidos por los docentes como específicos para promover la aceptación del otro (diferente) en el ambiente escolar, en la clase, llevando en consideración que, si hay problemas en constituir una “Literatura infantil” que propicie inclusiones no excluyentes, la misma situación puede manifestarse en las acciones didácticas organizadas para ‘enseñar a incluir’.

De todo lo bueno que ministró ese minicurso nos dejó, cabe destacar lo cuanto fue animador percibirnos que los profesores vibraron con el castigo dado por el flautista de Hamelín a los “religiosos” que le dañaron. Misma animación fue percibida cuando el candidato (nada convencional) heredó el trueno, victoria, esa, solamente conquistada porque alguien, una sapa madre, **vio cualidades en aquel en que todos solo veían defectos** y decidió elevar tales virtudes! **Viva la sapa!** Viva El lelo! Viva el rey lelo!

## **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 and was realized for two consecutive years in the northern coast of Rio Grande do Sul. The target audience involved teachers of public schools (municipal and state) 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 analyzes presented in the text with the synthesis of the concepts and activities.

**Keywords:** Children's literatura. Inclusion. Extension.

## REFERENCIAS

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

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 mayo 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Aceso em 08 de mayo 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.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Nas Tramas da Literatura Infantil: olhares sobre os personagens diferentes*. Disponible en: [http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/Literatura\\_InfantoJuvenil\\_Aprendizagem/bloco8/nas%20tramas%20da%20literatura%20infantil.pdf](http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/Literatura_InfantoJuvenil_Aprendizagem/bloco8/nas%20tramas%20da%20literatura%20infantil.pdf). Acceso en: 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.

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.

**Fecha de presentación: 13/10/2013**

**Fecha de aceptación: 16/10/2016**