

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LETRAMENTO LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

STORYTELLING AND LITERARY LITERACY: LEARNING STRATEGIES FOR STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

LA CUENTERÍA Y EL ALFABETISMO LITERÁRIO: CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES INTELECTUALES

*Adriana de Oliveira Henrique

**Flávia Vieira da Silva do Amparo

Resumo: Dentre os muitos desafios impostos pela educação do século XXI, a inclusão dos educandos com deficiência intelectual tem se revelado uma preocupação à parte, pois implica ações que vão além da garantia ao acesso, mas instiga mudanças de paradigmas de como a escola acolhe e trabalha com as diferenças, sem recorrer à exclusão, sendo impulsionada a rever seu currículo e sua metodologia, para que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem e participação que qualifiquem a presença dos educandos nas classes comuns. Diante do exposto e ciente do desafio da educação inclusiva, o presente texto tem por objetivo apresentar as reflexões preliminares de uma pesquisa, em andamento, sobre uma proposta de aprendizagem e participação do educando com deficiência, envolvendo os conceitos de Letramento Literário utilizando-se como recurso mediador a Contação de Histórias. O estudo está sendo realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. O referencial teórico adotado foi a perspectiva sócio-histórica e a metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa-ação.

Palavras-chave: Letramento. Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Sala de Recursos.

INTRODUÇÃO

[...] um conto é a mensagem de ontem, destinada ao amanhã, transmitida no hoje (HAMPÂTÉ BÁ, 1994).

Dentre os muitos desafios impostos pela educação do século XXI, a inclusão dos educandos com deficiência tem se revelado uma preocupação à parte, pois implica ações que vão além da garantia ao acesso, mas instiga mudanças de paradigmas de como a escola acolhe e trabalha com as diferenças, sem recorrer à exclusão, sendo impulsionada a rever seu currículo e sua metodologia, para que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem e participação que qualifiquem a presença dos educandos com deficiência nas classes comuns.

O presente artigo visa colaborar com o processo de construção do conhecimento da criança com deficiência, sob a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Propõe a prática da Contação de Histórias como recurso pedagógico viável para a produção de sentidos, numa tentativa de concretização da

*Mestrado profissional em Prática de Educação Básica (CPII/RJ). Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (RJ). E-mail: adrianaoh62@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6732-6692.

**Doutorado em Literatura Brasileira (UFRJ/RJ). Professora Associada de Literatura Brasileira (UFF/RJ) e professora de Português e Literaturas (CPII/RJ). E-mail: v.flavia@globo.com. ORCID: 0000-0003-0614-6441.

¶Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.22-40, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.

DOI: 10.32930/nuances.v29i1.4335.

aprendizagem por meio de recursos que estimulem o uso dos diversos sentidos, para que o educando com deficiência desenvolva potencialidades para aprender novos conhecimentos.

A partir desse propósito, algumas questões da prática de Contação de História como recurso pedagógico surgiram: 1) Esse recurso pedagógico poderia colaborar com a eliminação de barreiras que dificultam o desenvolvimento da produção de sentidos pelos educandos com deficiência? 2) De que modo esse recurso poderia atuar de maneira eficaz para romper as barreiras que impedem a apreensão do conhecimento? 3) Que elementos utilizados nesse recurso poderiam favorecer a compreensão, estimular a comunicação e ampliar a interação dos alunos com deficiência com o seu meio e com as pessoas que os cercam?

Para ajudar na reflexão sobre as questões acima, o presente artigo foi organizado em duas partes: a) a Educação Especial e o referencial teórico sobre o assunto: a importância da Sala de Recursos Multifuncionais como um espaço de ação e apoio à inclusão dos educandos com deficiência na classe comum, a reflexão sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a respeito do tema, e os estudos de Mantoan (2014) sobre o desafio da presença do educando com deficiência nas classes comuns assim como o compromisso com a sua aprendizagem; b) a Contação de Histórias e a oratura na sala de aula: as reflexões sobre a importância do resgate da Contação de História e da valorização da oratura com base em Sisto (2007), Silva (2008), Frediani e Barbosa (2008), Gomes e Moraes (2013), dentre outros.

Compreendida com uma das mais ricas heranças da ancestralidade humana, a Contação de Histórias, neste trabalho, faz parceria com a proposta de Letramento Literário defendida por Cosson (2014). E por último, será apresentado um relato sobre a aplicação da Sequência Básica, proposta por Cosson (2014), em seu livro *Letramento Literário: teoria e Prática*, com as devidas adaptações ao público-alvo da Sala de Recursos Multifuncionais.

Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de participação e aprendizagem em defesa da inclusão

A escola pública é o lugar por excelência das diferenças, contraditoriamente ela também é o lugar onde a diferença parece não ter lugar, onde o desejo da homogeneidade impera e onde se perpetua a perversa e injusta exclusão. Uma escola com esse perfil precisa ser desafiada diariamente com o paradigma da inclusão e, especificamente, referindo-se a esse estudo, da inclusão da criança com deficiência nas classes do ensino regular.

A inclusão social de pessoas com deficiência ainda é um desafio, mas antes de tudo é um direito que, se negligenciado, põe em risco todas as conquistas dos grupos excluídos da

nossa sociedade. Todavia, a inclusão tem enfrentado barreiras de toda ordem, que impedem que sua realização seja qualitativa e eficaz. Assim como em outras situações, a lei referente ao assunto fica “empapelada”. No cotidiano escolar, o que se vivencia é o medo, a discriminação, a falta de conhecimento, as queixas e, por fim, a tão indesejável exclusão. A ausência de formação adequada arma os discursos de uma boa parte dos gestores e professores resistentes à questão, reforçando as dificuldades e as impossibilidades de se desenvolver uma política pedagógica adequada à inclusão dos educandos com deficiência, que garanta o seu direito à educação e à aprendizagem, e não apenas a sua permanência física no espaço escolar.

Pensar a escola a partir do paradigma da inclusão é entender que ela precisa estar preparada para acolher as diferenças e identificar as barreiras que impedem a interação entre as pessoas, e entre estas e os objetos do conhecimento. As barreiras, sejam elas provocadas pela necessidade diagnosticada ou permitidas pela falta de intervenções pedagógicas específicas, distanciam o sujeito da possibilidade de construção de conhecimentos, tão importante para sua formação e independência. Mantoan (2014) é enfática na defesa de uma educação para todos:

Seja no ensino médio, na pós-graduação, na educação infantil, seja onde for, falar de uma educação para todos envolve pessoas de carne e osso: alunos que têm nome, idade, sonhos prioridades. Portanto, ao ensinarmos o bebê, o jovem, o adulto, considerando a diferença de cada um, libertamos o aluno dos modelos educacionais vigentes, do consenso, da média, da mediocridade. (MANTOAN, 2014, p. 8).

Neste sentido, a legislação brasileira atendendo aos acordos firmados na Declaração de Salamanca (1994) - que proclama as escolas regulares inclusivas - e em consonância com a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), institui, em 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009)¹ e esclarece, no Art. 2º, que o AEE deve ser ofertado em sala de recursos multifuncionais e

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL. DCN, 2013, p. 302).

Além do proposto nos documentos oficiais, o profissional que atua no AEE, na prática, precisa ser o elemento de ligação entre a criança que necessita de atendimento especializado e a escola como um todo, em atenção às suas especificidades pedagógicas. O Art. 4º da mesma resolução considera como público-alvo do AEE:

¹ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL. DCN, 2013, p. 302).

A prática inclusiva deve levar em conta em seu planejamento esse público-alvo, com todas suas variedades e especificidades. É preciso que o ensino inclusivo se pautem em múltiplas linguagens e recursos que possam acionar todos os sentidos e, a partir daí, potencializá-los para que sejam superadas as deficiências e haja a possibilidade de novos caminhos para que os alunos, com ou sem deficiência, possam de fato aprender e desenvolverem suas potencialidades humanas.

Contação de histórias: uma estratégia para o letramento literário

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). (ABRAMOVICH, 1995, p. 23).

A prática de contar histórias é uma das heranças mais importantes da riquíssima oratura brasileira. O termo “*oratura*” será usado neste trabalho como alternativa à expressão “literatura oral”, por concordar com Gomes e Moraes (2013) quando explicam o termo literatura como etimologicamente derivado de “letra”, vinculado, portanto, à escrita e ressaltando a importância do termo oratura como valorização da oralidade, fazendo frente à sociedade grafocêntrica. Essa oratura é própria de um país pluriétnico e multicultural como o Brasil e que gera uma cultura popular repleta de manifestações orais oriundas de diferentes tradições indígenas, africanas e ibéricas que fazem parte da memória afetiva do povo.

Na base da formação da memória identitária brasileira, encontra-se a tradição oral com contos, “causos”, cantigas, canções de ninar, narrativas de lendas urbanas e rurais, fábulas, provérbios e anedotas; são essas histórias que constituem a herança cultural para a formação da sociedade contemporânea. As histórias de tradição oral são marcadas pela magia e encantamento da memória e expressividade oral. Nasceram em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, apoiadas na memória e na fala. As narrativas orais cantam as histórias da condição humana e proporcionaram uma ampla visão do existir, da natureza e do mundo (SILVA, 2008; GOMES e MORAES, 2013; FREDIANI e BARBOSA, 2008).

Parar para ouvir uma boa história tornou-se uma prática cada vez mais distante do cotidiano frenético do homem contemporâneo. A “Boa Palavra”² (MATOS, 2005), proferida primeiramente no ambiente familiar, vem perdendo espaço para os programas televisivos e pela *Internet*, deixando uma lacuna na formação das novas gerações. Silva (2008, p. 86-87) desabafa: “Como comunicar aos jovens as lições proverbiais e prolixas das histórias trazidas pela autoridade da velhice? Narrativas do passado, dos ancestrais ou dos tempos idos, quem sabe contá-las e, sobretudo, como contá-las?” Sem o conhecimento destas outras histórias, a formação da identidade cultural vai ficando vazia de significados e sem o sentimento de pertencimento, tão necessário para que o sujeito não se sinta apenas mais um, mas se perceba como protagonista de uma história que começou bem antes do seu nascimento e que depende dele para que continue viva após a sua morte.

Aquela figura respeitada pela comunidade, que contava as histórias de outros tempos e que levava os ouvintes a viajarem sem sair do lugar, vem sendo substituída por uma “[...] linguagem monológica, sem trocas, sem diálogo, sem as marcas de quem fala sobre quem ouve e, portanto, sem as marcas daquele que ouve no que fala” (SILVA, 2008, p. 86). Lois (2010, p.28) nos lembra das histórias contadas na infância: os contos de fadas, cantigas de ninar, cantigas de rodas e esclarece: “Éramos leitores e não sabíamos disso porque a arte nos era dada gratuitamente”. E complementa indicando que essas “[...] histórias possuíam um lugar especial e permanecem até hoje na memória, não somente pela beleza de seu texto, ou alegria musical, mas por terem sido apresentadas pelas mãos do afeto, por alguém representativo na vida da criança” (LOIS, 2010, p. 28).

Formada por um repertório lúdico e mágico, a oratura brasileira ainda resiste aos efeitos do mundo contemporâneo, marcado pela busca infinda do “eternamente novo”, e renasce na lembrança da figura dos *Griots* africanos, os “Contadores de Histórias”, que transmitiam oralmente contos, lendas, mitos, fábulas, acompanhados de mímica, danças, cantigas e outros efeitos cênicos, como imitações de “vozes” dos animais, do barulho da chuva e do zumbido do vento (FREDIANI e BARBOSA, 2008, p. 134), encarnando as características lúdicas presentes na Contação de História.

Sobre esse tema, Sisto (2007, p. 41) nos aponta um horizonte otimista:

Maior tem sido a maneira como o contar histórias tem aberto caminho nesses novos tempos de vida tumultuadamente urbana, overdose de mídia eletrônica e pressa das linguagens vídeo-clipes. Maior será sempre essa soma pessoal e social que o contar proporciona cada vez que uma biblioteca se abre para a

² Forma como os *dogons* (uma das etnias africanas descobertas em 1931) se referiam à palavra do conto.

hora do conto e a literatura viva como projeto e não como evento, que um professor conta histórias em sua sala de aula, sem preocupações didáticas, que os teatros e outros espaços permitem ocupações menos espetaculares, que uma família se reúne para simplesmente trocar histórias. (SISTO, 2007, p.41).

O caráter lúdico presente na Contação de Histórias é o atrativo fundamental para que as crianças sejam chamadas a brincar. Brincar é interagir; é na interação que a aprendizagem acontece. Sisto defende que sabemos “[...] que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético” (SISTO, s/d, p.1).

Reforçando a importância da ludicidade, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI (1998, v1, p. 27) - ressaltam que a brincadeira “[...] favorece a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”. Entretanto, é possível observar no cotidiano escolar que, caminhando na contramão, o lúdico vai deixando de fazer parte progressivamente da vida das crianças e dos adolescentes, à medida que os anos vão avançando, sendo o primeiro patamar dessa mudança a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Desse modo, a Contação de Histórias, equivocadamente considerada uma atividade lúdica muito infantil, também vai ficando rarefeita com a progressão dos anos de escolaridade.

A partir dessa realidade, pode-se prever uma perda de qualidade na aprendizagem, principalmente das crianças que precisam de um ensino pautado nas múltiplas linguagens para que os usos dos sentidos do corpo sejam estimulados, como as crianças com deficiências.

Uma vez que a prática da Contação de História vai rareando no planejamento curricular conforme os anos vão avançando, justificando-se para isso a crença de que todos os alunos já realizam de forma independente a leitura dos textos preferidos ou propostos, o que se observa é um abandono desse leitor iniciante à própria sorte, isto é, há uma grande preocupação em se ensinar a ler, entretanto pouca atenção se dispensa ao ensino da leitura. Geralmente os extremos acontecem: a leitura apenas para o deleite ou a leitura para responder ao questionário. Sem falar da ausência de qualidade dos textos que, em nome da cultura contemporânea, excluem os canônicos sem um debate apropriado.

Cosson (2014) é um defensor do uso da leitura literária na escola que esteja além do ato solitário e puramente prazeroso de ler a obra. Segundo o autor, para se promover o letramento literário é necessário que a escola se assuma como ambiente de leitura e como espaço onde se ensina os mecanismos de interpretação usados na leitura dos textos literários. Com a proposta

do letramento literário, elimina-se qualquer tentativa de se utilizar o texto como um fim em si mesmo, como se apenas a sua leitura bastasse:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

O letramento literário deve ser compreendido como uma prática social e, desta forma, é uma responsabilidade da escola. A leitura literária deve ser exercida “[...] sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2014, p. 23). Kleiman (*apud* CARVALHO, 2010, p. 81) afirma que “[...] as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão [...]”. Sobre as ideias de Kleiman, Carvalho (2010, p. 81) nos enfatiza que:

Kleiman sugere que o ensino da leitura deve ter alguma forma de sistematização e intervenção do professor, baseada em pressupostos teóricos bem fundamentados, pois não bastaria deixar o aluno entregue à própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, fosse transformado magicamente em leitor proficiente. A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; o ensino de estratégias de predição de significado; a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida etc.) aos objetivos do leitor em determinada ocasião. (CARVALHO, 2010, p. 81).

Com a proposta do letramento literário, a forma de olhar a literatura e de introduzi-la no ambiente escolar é revista, ao se perceber que nada tem a ver com a forma como se tem trabalhado o texto literário nas aulas de literatura nas escolas atuais, em que o livro didático dá as ordens a favor de programas curriculares “conteudistas”, distanciados da experiência compartilhada que a leitura de um texto literário pode promover e do seu poder de humanização.

METODOLOGIA

Este relato de experiência socializa uma proposta pedagógica que se utiliza da estratégia da Contação de História em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública da Prefeitura do Rio de Janeiro. O seu objetivo foi de resgatar a prática da Contação de História como recurso lúdico, capaz de promover situações de interação, favorecendo a produção de sentidos dos alunos com deficiências, matriculados no AEE e incluídos nas classes comuns. Tal experiência concilia a Contação de História com os conceitos do letramento literário, defendido por Rildo Cosson (2006) na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, tendo como pano de fundo as especificidades do AEE e seu público-alvo.

Como a proposta em que este trabalho se baseia foi idealizada para o Ensino Médio, ao adaptá-la para os anos iniciais, mais propriamente para o AEE, procurou-se acrescentar à proposta de letramento literário de Cosson (2014) o recurso da Contação de História, isso por acreditarmos que esta é uma prática que inclui os alunos ainda não leitores e aqueles que apresentam dificuldades na leitura independente. Nossa preocupação está respaldada em Mantoan (2014, p.9) ao nos indicar que: “um ensino de qualidade é naturalmente inclusivo, porque reconhece a diferença e a capacidade de diferenciação de cada aluno na sua liberdade de aprender, segundo suas capacidades, seus interesses e suas atribuições de sentido à matéria em estudo”.

Seguindo as orientações propostas por Cosson (2014), foi escolhida a *sequência básica* composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação com as devidas adaptações. O primeiro passo foi a seleção da história, conforme Cosson (2014), a grande preocupação com a escolha dos livros usados para o letramento literário, dentre outros fatores que influenciam de forma negativa esta escolha, destaca-se a ausência de bibliotecas na maioria das escolas brasileiras e o empobrecido cabedal de leituras do professor:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014, p. 36).

Levando-se em conta as orientações para a seleção da história, para este trabalho foi selecionado o livro *Pretinha de Neve e os 7 Gigantes*, de Rubem Filho (2009), pois a narrativa propõe uma desconstrução dos estereótipos existentes nos contos de fadas de origem europeia, sendo uma história baseada no clássico conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões” que apresenta personagens bem diferentes daqueles que os alunos estão acostumados a ver.

Todavia, aconteceu uma situação interessante, pois, ao apresentar o livro ao primeiro aluno (autista) que seria atendido, este aluno se recusou a ouvir a história e pegou na estante o livro “Os Três Porquinhos”. Tentamos de várias maneiras substituir o livro dele pelo que fora escolhido, mas ele não aceitou, então passamos a contar a história dos três porquinhos, um pouco decepcionada com essa troca forçada. Para nossa surpresa, a história acabou sendo acolhida pelos demais alunos atendidos no dia de uma forma muito positiva, então realizamos um novo planejamento da proposta e foi muito produtivo por partir de uma proposta de um

aluno e simplesmente adorar a história, que não gostávamos muito, mas nos envolvemos em cada etapa e como uma nova leitora.

A este respeito, na introdução do livro *A Palavra do Contador de Histórias*, Matos (2014) nos ressalta o poder mágico dos contos enquanto palavra viva impregnada da força ancestral e faz uma citação de Calame-Griaule (2001, p.16): “[...] o conto nos escolhe, ele nos faz um sinal.” E foi exatamente desse jeito que a fábula *Os Três Porquinhos* foi incorporada ao trabalho sobre o letramento literário, revelando-se uma boa oportunidade de proporcionar aos alunos um despertar de desejos, medos e anseios, provocado pela linguagem simbólica presente nos contos dessa natureza. Machado (2002, p. 79-80) enfatiza que: “Essas histórias sempre funcionaram como uma válvula de escape para as aflições da alma infantil e permitiram que as crianças pudessem vivenciar seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais felizes dessa experiência”.

Conseguir lidar com as emoções de forma equilibrada faz parte de um aspecto da aprendizagem importante para o desenvolvimento humano saudável. Neste sentido, o gênero contos de fadas tem um papel importantíssimo para a formação das novas gerações, pois traz consigo as incertezas e intempéries da vida e a esperança de que, no final, tudo vai ficar bem.

A seguir, será apresentado como ocorreu o replanejamento da atividade e o relato do desenvolvimento didático-pedagógico da atividade.

Relato de atividade: desenvolvimento da história “Os Três Porquinhos”

Inicialmente, destacamos que a ‘modalidade/nível de ensino’ da atividade proposta foi realizada com alunos da Educação Especial, na disciplina de Língua Portuguesa em Alfabetização, trabalhando questões sobre a Leitura /Gênero, Contos e Fábulas, Personagens / Interpretação / Cenário.

Com relação às características dos alunos, destacamos que as atividades foram planejadas para serem aplicadas em Sala de Recursos Multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado. Todos os alunos frequentam turmas regulares do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e encontram-se em processo de construção e aquisição da leitura e da escrita. Esses alunos possuem as seguintes especificidades: 04 alunos com Deficiência Intelectual (DI), sendo 02 com Síndrome de Down, 02 alunos com Deficiência Física (DF) cadeirantes (sendo um com comprometimento nos membros inferiores, com diagnóstico de amiotrofia espinhal e a outra com tetraplegia, oriunda de Paralisia Cerebral, não oralizante e com laudo indicativo para DI); 05 alunos com Transtornos

Globais do Desenvolvimento (TGD), com Autismo, sendo que 04 destes com atrasos e dificuldades cognitivas, compatíveis com DI; 1 aluna com Deficiência Auditiva (DA).

O que os alunos poderão aprender com essa atividade?

De modo geral, destacamos que nossos objetivos com o desenvolvimento do trabalho de contação de histórias pautaram-se em possibilitar aos alunos: - identificar as características principais do gênero Fábulas e Contos; - participar da Contação de Histórias, antecipando ações, repetindo falas, lembrando o nome das personagens e suas características, relacionando com conhecimentos construídos; - opinar sobre a sequência de ações da narrativa e propondo alternativas para a solução de situações problemas; - criar um cenário em forma de maquete, representando os elementos principais da história; - recontar oralmente a história ouvida, com apoio do livro, ilustrações e maquete construída; - escrever, com apoio de letras e palavras móveis o nome da história e do tipo de material usado para a construção das casas.

O período de trabalho das atividades foi de um mês, sendo que cada aluno tem dois atendimentos semanais de uma hora cada. Os alunos são atendidos individualmente, em duplas e/ou em trios.

Desafios para a realização da proposta pedagógica

Diante das condições físicas, psíquicas e cognitivas diferenciadas do público-alvo, como desenvolver esta atividade com todos os alunos, garantindo-lhes o envolvimento, a participação em todo o processo e a aprendizagem desejada?

Nos apoiamos na etapa da motivação sugerida por Cosson (2014, p. 56) por ser o momento que “[...] prepara o leitor para receber o texto [...]”, ou seja, pode ser construída de diversas formas, desde a promoção de debates sobre um tema específico do texto a ser lido ou mesmo a possibilidade de se criar uma situação imaginária para que os alunos a vivenciem, antes da leitura.

Para o grupo de alunos que participam da SRM, a motivação para a Contação da história dos *Três Porquinhos*, foi um jogo de quebra-cabeças. Os alunos foram desafiados a montar a cena e descobrir a história que seria contada (figuras 1 e 2). Cosson, “[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 55). E chama a atenção para a importância da presença do “elemento lúdico” (COSSON, 2014, p. 56) nessa etapa inicial.

Figuras 1 - Aluno com Deficiência Intelectual interagindo com a proposta



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 2 - Conjunto com duas fotos representando aluno com Autismo - momento da motivação



Fonte: Arquivo das autoras

Cosson (2014) orienta que nesta etapa deve ser feita a apresentação do autor e da obra. Uma pesquisa em sites diversos que exploram esta temática deu conta de fornecer algumas informações básicas, suficientes para o grupo atendido. Para atender a essa proposta, foi elaborado um quadro-resumo (quadro 1) contendo as informações recolhidas em pesquisas livres realizadas em *sites* (internet).

Quadro 1 - Resumo com informações sobre a obra escolhida.

A adaptação moderna do conto é destinada ao folclorista australiano, Joseph Jacobs (1854 – 1916) que durante o tempo que viveu na Inglaterra resgatou contos tradicionais e os reuniu em livros. Dentre suas publicações encontram-se *João e o Pé de Feijão* e *A História dos Três Porquinhos*, mais conhecidos do público brasileiro. A história Os Três Porquinhos apresenta características do gênero fábula, por apresentar animais com comportamento humanos e ilustrar uma lição de moral, todavia devido à sua extensão, também pode ser classificado como contos tradicionais ou infantis.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Duas adaptações foram usadas no decorrer da sequência. Primeiramente o livro da Ciranda Cultural (figura 5) foi o que o aluno escolheu para o momento de leitura em sala de aula. A publicação traz uma adaptação simples/resumida do conto, mas as suas ilustrações são bastante coloridas e chamativas. Como segunda opção, foi utilizada a versão da Coleção Itaú (figura 6), considerada mais completa e mais fiel ao original.

Figura 5 - Livro da Ciranda Cultural



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 6 - Livro da Coleção Itau



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Cosson (2014) explica que a etapa da introdução é o momento ideal para se justificar a escolha da história e apresentar a obra fisicamente. O suporte livro se faz presente e pode ser explorado a partir da leitura da capa, da orelha, das apresentações, dos prefácios, dentre outros elementos. Uma sugestão do autor é que se apresentem várias capas diferentes para a mesma história e, desta forma, possa fomentar uma rica conversa sobre as diversas edições e sobre as múltiplas versões.

A introdução da atividade contou com o manuseio dos livros selecionados, para incentivar os alunos, que foram desafiados a ler alguma coisa na capa. Surgiram várias formas de leitura: alguns conseguiram ler palavras ou as ilustrações, demonstrando conhecimento prévio coerente com o registro na capa. Outros, sem conhecimento prévio da história, “inventaram” títulos baseados nas ilustrações. Ajustes foram feitos para que os alunos identificassem o nome da história. Para que conhecessem uma pouco sobre o autor, a *Internet* foi de grande ajuda. Alguns *sites* foram acionados e a professora foi lendo as informações mais importantes (conforme quadro 1) ampliando o repertório dos alunos em relação ao livro e ao autor.

Para a etapa de ‘leitura’, Cosson (2014, p.62) propõe que o professor acompanhe “[...] o processo de leitura” dos alunos, ajudando-os em suas dificuldades, e no processo de letramento literário este acompanhamento compreende em “[...] convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura”. Este momento de conversa ou de outras atividades específicas é chamado de *intervalo* e o tempo deste, no decorrer da leitura, vai depender do tamanho do texto. O autor enfatiza que o fato de se falar sobre a história não provoca desmotivação daqueles com ritmo mais lento, mas pode ser uma boa forma de diagnosticar problemas de vocabulário, de decifração, de interação com o texto, dentre outras dificuldades, e de proporcionar ao professor pistas para uma intervenção eficiente.

Na execução da proposta com os educandos com deficiência ou TGD, essa etapa precisou de algumas adaptações: **1º Contação de História:** para todos os alunos a professora contou a história com apoio da ilustração do livro, sem ler o texto. Os alunos com autismo (cinco alunos) apresentaram dificuldades em se concentrar na audição da história e se interessaram menos pelo livro e ilustrações; **2º Leitura no livro:** foram dez (10) alunos e todos tiveram a oportunidade de “ler” a história escrita no livro, do seu jeito, usando estratégias variadas. Somente três alunos são leitores, sendo que apenas um deles, com deficiência física, apresenta condições de ler com independência. Os outros dois, devido às estereotípias provocadas pelo autismo, não conseguem se concentrar na leitura, sendo difícil diagnosticar as suas apreensões dessa habilidade; **3º Vídeo:** foram trabalhadas versões da história na forma de desenho animado. Todos os alunos demonstraram interesse, inclusive os alunos com autismo. Ou seja, em geral, destacamos que os três momentos vivenciados pelos alunos possibilitaram que eles usassem seus sentidos a favor dessa leitura, e o papel da Contação de História foi fundamental para que os alunos não leitores fossem incluídos na proposta do letramento literário.

No trabalho de “*interpretação*” destacamos que Cosson (2014, p.64) indica que essa etapa pode ser compreendida como “[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. O autor propõe dois momentos: um interior, quando o leitor se encontra com a obra ocasionando uma descoberta íntima e pessoal; e um momento de externalização para compartilhar a primeira interpretação. A escola é o lugar ideal para esse compartilhamento por possibilitar a ampliação dos horizontes construídos anteriormente.

Para o público-alvo desse relato ainda é muito difícil que aconteça o momento interior, visto que a maioria ainda não é formada por alunos leitores e depende que outra pessoa conte ou leia a história. Mesmo assim, foi possível observar reações bem subjetivas de cada aluno

durante a etapa da leitura. Um bom exemplo foi a vibração de alegria que alguns alunos demonstraram quando o lobo caiu no caldeirão com água fervendo, enquanto outros se preocuparam com a dor que o lobo poderia estar sentindo.

Cosson (2014, p.66) propõe que um registro seja realizado para “externalização da leitura”, sendo que confirmamos que na prática dessa proposta os alunos puderam expor suas próprias versões da história na reprodução do cenário em forma de maquete.

Os elementos que fizeram parte do cenário foram elaborados durante a Contação de História para chamar a atenção dos alunos, em especial os alunos autistas. Materiais improvisados presentes na sala foram aproveitados, como por exemplo, rolinhos de papel higiênicos foram usados como casa para os porquinhos, desenhos dos três porquinhos e do lobo foram recortados e transformados em fantoches, peças de jogos de montar foram usadas para criar a casa dos porquinhos e os próprios porquinhos, potes foram usados para representar o caldeirão, dentre outros objetos usados para dar vida à história. Devido ao interesse que esses elementos foram despertando nos alunos, surgiu a ideia de criar a maquete. Como os alunos tiveram contato direto com os elementos usados durante o desenvolvimento da atividade, quando estes foram aproveitados para a maquete, os alunos não tiveram dificuldades em identificar a função de cada elemento na composição do cenário. Os alunos ajudaram pintando a placa de isopor, base da maquete, colorindo os personagens e colando nos rolinhos de papel higiênico as folhas secas, para a casa de palha, palitinho de sorvete, para a casa de madeira e para a casa de tijolo, uma imitação de parede de tijolo feita com cartolina vermelha, desenhada com *liquid paper*. Para fincar os elementos na base de isopor, foram usados palitos de dente. As plaquinhas com palavras, a frase e o nome da história, foram reproduzidas de atividades que os alunos já haviam realizado no papel em forma de escrita com lápis e que foram realizadas com pouca produtividade pelos alunos, diferente das reações animadas destes quando manipularam os objetos para a composição da maquete.

A seguir será demonstrada a *performance* do aluno J., educando com Síndrome de Asperger, durante o reconto da história e montagem da maquete:

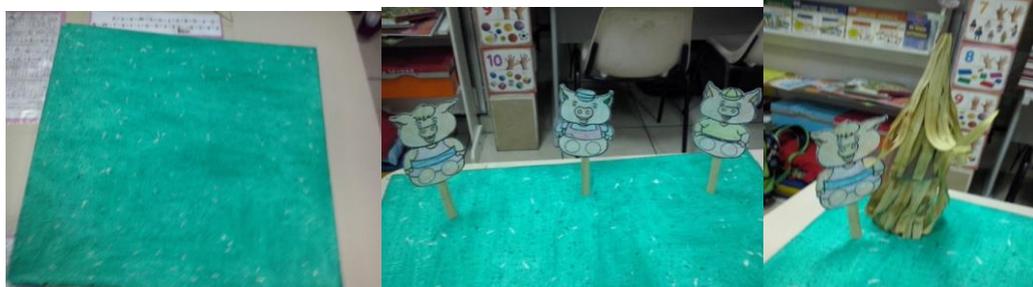
Primeira parte das atividades executadas:

Figuras 7, 8, 9 - Conjunto de três fotos representando a seguinte parte da história: “Era uma vez três porquinhos que resolveram sair da casa da mamãe para construir cada um a sua casa na floresta. O primeiro porquinho resolveu construir sua casa de palha”

Figura 7

Figura 8

Figura 9



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figuras 10, 11, 12 - Conjunto de 3 fotos representando a seguinte parte da história: “O segundo irmão construiu sua casa de madeira. O terceiro irmão construiu sua casa de tijolo, pois sabia que havia um lobo muito perigoso morando na floresta próxima deles”

Figura 10

Figura 11

Figura 12



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figuras 13, 14, 15 - Conjunto de três fotos representando a continuidade da história: “O lobo sentindo uma grande fome saiu para procurar alguma coisa para comer e sentiu cheiro de porquinho na área. Encontrou a casa de palha, bateu na porta mas ninguém abriu, então soprou com força e a casa caiu. O porquinho saiu correndo para a casa de madeira, do segundo irmão. O lobo foi atrás e fez a mesma coisa. Bateu na porta e ninguém abriu, então soprou com força e a casa de madeira caiu. Os dois irmãos correram para a casa de tijolo”

Figura 13

Figura 14

Figura 15



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figuras 16, 17, 18 - Conjunto de três fotos dando continuidade à história: “O lobo foi atrás dos irmãos e furioso bateu na porta, como ninguém abriu ele começou a soprar e por mais forte que soprasse a casa não caiu. Ele então resolveu entrar na casa pela chaminé. Os irmãos prevendo a ação do lobo, colocaram um caldeirão com água fervente na lareira. O lobo caiu na água fervente e saiu correndo para a floresta, gritando de dor”

Figura 16



Figura 17



Figura 18



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 19 - Composição da maquete até o final da história



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Segunda parte das atividades executadas:

Figuras 20, 21, 22, 23 - Conjunto de fotos representando a leitura de palavras

Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figuras 24, 25, 26, 27 - Conjunto de representando a composição de frase

Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figuras 28, 29, 30, 31, 32 - Conjunto de fotos representando a escrita do título da história

Figura 28

Figura 29

Figura 30



Figura 31

Figura 32



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares apontaram para uma ampliação significativa da participação dos alunos com deficiência no desenvolvimento das atividades de Contação de Histórias, caracterizando maior possibilidade de aprendizagem. É notório o encantamento provocado pelas contações em todos os alunos, e esse estado fantástico e lúdico cria condições favoráveis para a aprendizagem, uma vez que os alunos demonstraram mais dispostos para a realização das atividades propostas. Demonstraram aumento na compreensão das mensagens explícitas e implícitas nos textos. O reconto oral, feito pelos alunos, enriqueceu-se com maior número de informações e foi possível verificar sinais de coerência e coesão na narração da história.

Apesar das dificuldades de concentração, alguns alunos superaram suas limitações e conseguiram se manter atentos por um período maior, resultado dos recursos variados usados para estimular os sentidos do aluno e dar significado ao texto ouvido, visto, lido ou sentido.

Os avanços apontados evidenciam a necessidade de introduzir essa prática no cotidiano das salas de aulas comuns, como estratégia fortalecedora das ações inclusivas.

STORYTELLING AND LITERARY LITERACY: LEARNING STRATEGIES FOR STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: There are many challenges in the education of 21st Century. The inclusion of intellectually disabled students has been one of these challenges, as it requires actions not only to allow access to school, but also to result in paradigm shifts and changes in the way the school works with the differences, renewing its curriculum frameworks and methodology to provide opportunities for learning and participation to special students in the classrooms. Given this situation and the challenge of inclusive education, this text aims to present the preliminary reflections of a survey on a proposal for learning and participation of the student with disabilities, involving the concepts of literary literacy, using it as a mediator of storytelling. The essay is being conducted in a Multifunction Resources Room in a public school in the city of Rio de Janeiro. As a theoretical framework was adopted, socio-historical perspective and methodology were employed as a reference of qualitative research focused on action research.

Keywords: Literacy. Learning. Educational Disabilities. Resource Room.

LA CUENTERÍA Y EL ALFABETISMO LITERÁRIO: CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES INTELECTUALES

Resumen: Entre los demasiados desafíos planteados por la educación en el siglo XXI, la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual conlleva una preocupación propia. Más allá de las implicaciones en garantizar el acceso, el cambio de paradigmas se pone como el nuevo reto de esta modalidad de enseñanza. La necesidad de que la escuela trabaje con esos estudiantes sin excluirlos, impulsa a la revisión de sus planes de estudio y de la metodología a fin de ofrecerles oportunidades de aprendizaje y participación calificada en las clases regulares. Tomando en cuenta el desafío de la educación inclusiva, este texto presenta las reflexiones preliminares de una investigación en curso sobre la propuesta de aprendizaje y de la participación del alumno con discapacidad, a partir de los conceptos de alfabetismo literario y de la “Cuentería”, o sea, la narración de historias, como recurso mediador de aprendizaje. El estudio se lleva a cabo en una Sala de Recursos de una escuela pública en la ciudad de Río de Janeiro. Se adoptó como marco teórico la perspectiva socio-histórica y, como metodología, se emplearon los referenciales de la investigación cualitativa con énfasis en la investigación-acción.

Palabras clave: Alfabetismo Literario. Aprendizaje. Discapacidad Intelectual. Sala de Recursos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário:** Teoria e Prática. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2014.

FILHO, R. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes.** São Paulo: Paulinas, 2009.

FREDIANI, M.; BARBOSA, R. A. **Histórias da tradição oral:** os contos etiológicos. In: SILVA, R. M. da C. (Org.). *Cultura Popular e Educação*. Salto para o Futuro. TV Escola. SEED. MEC. Brasília, 2008.

HAMPÂTÉ BÁ, A. **Contes initiatiques Pels**. Éditeur: Paris, Stock, 1994.

LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Qualidade e inclusão no Ensino Médio**. In: *Revista Pátio*, nº 22. Setembro/ Novembro, 2014. p. 6 – 9.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2014.

SILVA, R. M. da C. (Org.). **Cultura Popular e Educação**. Salto para o Futuro. TV Escola. SEED. MEC. Brasília, 2008.

SISTO, C. **Contar histórias, uma arte maior**. In: MEDEIROS, F. H. N. & MORAES, T. M. R. (orgs.). *Memorial do Proler*: Joinville e Resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

_____. **SISTO, C. A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>>. Acessado em: 15 de ago. 2014. s/d.

Recebido em abril de 2016.

Aprovado em agosto de 2017.