



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

O fantástico mundo do era uma vez: a importância da contação de histórias para a formação do leitor com transtorno do espectro autista

Eixo temático: A Educação Inclusiva e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica

Autores: Daiane Waechter de Oliveira (PUCRS);¹³¹ Camila Efthymiatos Alvarez de Mello (UNIASSELVI); Mariana Santos Soares (UNILASALLE); Renata Toigo (PUCRS)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências sobre a formação do leitor com transtorno do espectro autista em diferentes níveis, através da Hora do Conto realizada semanalmente em um colégio de ensino privado em Porto Alegre (RS). Diante de um mundo de artefatos tecnológicos, está cada vez mais difícil “físgar” os pequenos leitores e, para termos sucesso nessa importante tarefa, é preciso buscar sempre o conhecimento, as atualizações e, acima de tudo, ter paciência, dedicação e amor pelo que fazemos. Para atuarmos com êxito na formação de um estudante com transtorno do espectro autista, precisamos, principalmente, seguir esses passos, pois as necessidades são as mesmas, o que acreditamos que realmente pode fazer a diferença é criar um vínculo afetivo com esse estudante, uma relação de confiança, para que se sinta seguro diante da educadora que lhe conta histórias e que, através desse mundo cheio de fantasias, se permita trilhar novos caminhos. Devido à escassez de textos teóricos que tratem desse tema, acreditamos que por meio da descrição dos relatos de experiências é possível analisar situações que contribuam positivamente para a formação do leitor com transtorno do espectro autista, na medida em que é possível estabelecer comparações, buscar maneiras de ajudá-los sem invadir seus espaços, para que possamos acompanhar os avanços desses futuros leitores.

Palavras-chave: formação do leitor, hora do conto, transtorno do espectro autista, biblioteca escolar.

INTRODUÇÃO: O UNIVERSO DA LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O primeiro contato da criança com a leitura é por meio do ato de ouvir histórias. Ouvir histórias é uma das mais antigas práticas de entretenimento da humanidade. Desde a antiguidade, o ato de ouvir e contar histórias, em prosa ou verso, permitiu que os povos, de geração em geração, mantivessem vivas suas histórias, feitos, esperanças e sonhos. Kaercher (2001) diz que é da prática de ouvir e contar histórias que nasce nossa relação com a leitura e a literatura. Ressalta ainda que, quanto mais acentuados forem esses momentos, desde a primeira infância, mais contribuiremos para a formação de leitores, fazendo com que as crianças “vejam no livro, na leitura e na literatura uma

¹³¹ E-mail: daianewaechter@gmail.com



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

fonte de prazer e divertimento” (KAERCHER, 2001, p. 82). Para formar crianças que gostem de ler e ouvir histórias é preciso que os adultos envolvidos na formação tenham uma relação especial com a leitura e a literatura. Kaercher (2001, p. 83) levanta que:

[...] precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história da leitura,

Portanto, nós, adultos, só conseguiremos envolver as crianças com a leitura se também a julgarmos importante, construindo cada um à sua maneira o percurso de leitores, conhecendo as suas particularidades, sabendo a hora certa de atuar como mediadores para que elas conheçam os encantamentos que vêm das histórias.

Quando pensamos em formação do leitor, recorremos ao surgimento da literatura infantil dentro do histórico cultural que, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), surgiu após a revolução industrial, quando a burguesia se consolidou como classe social dominante, dentro da perspectiva capitalista. Surge, assim, a família como instituição fomentadora desse novo estereótipo social, cabendo ao pai a sustentação econômica, à mãe a gerência da vida doméstica, e os filhos, finalmente, deixam de ser parte da mão de obra, e passam a assumir somente o papel de crianças.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

As histórias infantis chegam às casas, no entanto, exercem um papel de caráter doutrinador, ressaltando as normas vigentes do mundo adulto. Lajolo e Zilberman (2007) atentam que autores como Perrault, Andersen e Grimm rompem com o padrão pedagógico e misturam o fantástico e o maravilhoso com a realidade cotidiana de seu tempo, tornando, finalmente, as histórias acessíveis às crianças.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

No Brasil, Monteiro Lobato percebe que, para transformar a sociedade, era necessário investir na formação da criança como sujeito leitor e crítico. Assim, a obra *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920, torna-se o verdadeiro ponto de partida para a literatura infantil brasileira. A partir das obras de Lobato, há um grande avanço no que diz respeito à literatura para as crianças, que passa a contar com uma maior oferta editorial, deixando a critério do mediador de leitura a escolhas das boas obras literárias. Assim, a escola passa a ser também responsável por uma formação de qualidade desse leitor.

Frantz (2011, p. 16) diz que a leitura tem um papel decisivo no processo de construção do conhecimento e que “o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura”. De acordo com a autora, uma proposta de educação transformadora, inclusiva, democrática e emancipatória só será possível se a escola tiver êxito na tentativa de formar leitores. A autora ressalta que a literatura infantil, por ter um caráter lúdico, será o caminho natural para a entrada no mundo da leitura e a tudo o que ela pode propiciar. Constatamos, ainda, que a escola tem falhado muito na condução desse processo: “a escola sabe que tipo de educação quer fazer, mas muitas vezes não sabe como fazê-la” (FRANTZ, 2011, p. 17). E, muitas vezes, não dispõe de condições básicas e instrumentos adequados para alcançar os resultados. Diante desse panorama, cabe ao educador lutar pelo êxito da formação de leitores, cabe ao educador acreditar que é possível e se aperfeiçoar para cumprir sua tarefa.

Para Kaercher (2001, p. 82) a escolha de bons livros tem que estar embasada “no modo como concebemos o desenvolvimento da criança e na importância que damos à nossa concepção pedagógica diária”. Só conseguimos fazer a escolha de bons livros, escritos ou ilustrados, quando nós, que trabalhamos com a formação de leitores, tivermos nosso repertório de leituras, quando formos leitores críticos e conhecedores do universo literário. Conhecer para fazer boas escolhas, uma vez que o mercado editorial lança diariamente uma grande quantidade de livros.

Se a escola é a instituição responsável por preparar a criança para o mundo adulto, ela também deve ser um lugar de inclusão, um espaço de mediação entre o eu e o outro. Sabemos que, ao longo da história, as crianças com necessidades especiais, que não tinham cura para suas deficiências, eram apartadas da sociedade. No entanto, hoje felizmente obtivemos grandes avanços no que diz respeito às políticas inclusivas, as Diretrizes Nacionais para a Educação apresentam uma



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

política de inclusão de alunos com necessidades especiais, em turmas comuns nas escolas, assim como, em todos os níveis da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Para Moro e Estabel (2012, p. 47) “a inclusão surge com uma nova perspectiva, com respeito às diferenças, uma escola que busca a coletividade, o processo de cooperação, a melhoria para todos”. As autoras também reforçam que:

A inclusão de todos na escola é um processo permanente e irreversível, uma eterna construção e reconstrução, baseada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. (MORO; ESTABEL, 2012, p. 49).

Nesse contexto de novas aprendizagens, a leitura deve se fazer presente através de diferentes suportes das tecnologias da informação servindo como instrumentos mediadores do processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. Para Moro e Estabel (2012), as tecnologias da informação são como instrumentos mediadores entre o leitor e o texto e possibilitam que as pessoas portadoras de necessidades especiais possam ter acesso ao livro, à leitura e à informação. Conforme as autoras, essas tecnologias favorecem uma leitura lúdica e prazerosa às crianças. Os vários recursos possibilitados através de diferentes suportes servem como estímulos, tornando-se importantes auxiliares no processo de leitura. Dessa maneira, a família, a escola e a biblioteca “tornam-se os mediadores entre o texto e o leitor, propiciando ambientes de leitura e de aprendizagem mais lúdicos e prazerosos nos espaços/lugares em que as pessoas vivem” (MORO; ESTABEL, 2012, p. 52).

2 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Está previsto na constituição nacional que a educação é dever da família e do Estado, que devem visar sempre o pleno desenvolvimento do estudante, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É também dever do estado garantir atendimento especializado sem custos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, como consta nas diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, sabemos que há muita carência no sistema



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

educacional de nosso país, e que o processo de inclusão não tem apoio do estado de maneira efetiva, que os professores da rede pública, na maioria dos casos, não possuem sequer formação para atender os estudantes que chegam às suas turmas com diferentes tipos de deficiência, inclusive com TEA. Se formar um leitor na rede pública já é tarefa árdua, quando pensamos em uma criança com autismo essa dificuldade se multiplica, tendo em vista todos os obstáculos enfrentados por esses estudantes na sua trajetória escolar. Mesmo com todos os recursos que o ensino privado pode proporcionar, a tarefa de formar leitores com traços de autismo nas escolas particulares também requer uma dedicação, à medida que tendo o estudante um transtorno leve ou severo, vai estar sempre se deparando com as dificuldades de compreensão leitora pertinentes ao espectro. Mas em quais momentos essa inclusão verdadeira é possível? A hora do conto, realizada normalmente nas bibliotecas escolares, pode ser de grande valia para a captação da atenção da criança com um TEA, como veremos a seguir.

Stainback (2007) salienta que o currículo é constituído por padrões e exigências acadêmicas, no qual o estudante assimila o conhecimento por meio da reprodução, ou seja, em um conjunto de informações sequenciadas. Quando o estudante não acompanha os processos esperados, consideram uma falha sua, e não uma possível adaptação no currículo. No entanto, há professores progressistas que já rejeitam esse currículo, dando uma nova configuração para as escolas inclusivas. Para que os estudantes com necessidades especiais sejam realmente incluídos, é necessário que sejam planejadas estratégias de ensino adequadas para cada situação, caso contrário, não há motivos pelos quais adjetivar a escola de inclusiva. Se buscarmos no conceito do transtorno do espectro do autismo temos, em geral, a seguinte definição:

Um transtorno do espectro do autismo (inclusive síndrome de Asperger) é uma inabilidade comportamental que perdura por toda a vida e afeta a maneira como a pessoa se comunica e se relaciona com outras pessoas. Também afeta sua maneira de entender o mundo ao seu redor. Trata-se de uma condição de um espectro. Isso significa o seguinte: embora todas as pessoas com autismo tenham certas dificuldades em comum, sua condição vai afetá-las de maneiras diferentes. (CADERNOS PANDORGA DE AUTISMO, 2014, p. 1).

Se a criança com TEA entende o mundo ao seu redor de uma maneira diferente, a contação de histórias pode ajudá-la a entender o seu mundo, chamar sua atenção e aproximá-la desse mundo imaginário. As histórias são ótimas ferramentas de trabalho quando pensamos em formar leitores, pois vários aspectos contribuem para esse despertar para o mundo da leitura e da escrita, como, por



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

exemplo, o fato de haver uma grande variedade de temáticas a serem exploradas, abrindo um leque de opções para o professor chamar a atenção da criança de acordo com seus interesses, criando empatia com os estudantes e podendo focar, por meio delas, os mais variados aspectos educacionais.

Gaiato, Reveles e Silva (2012) definem o autismo como um conjunto de sintomas, a chamada “tríade”, composta por alterações em três áreas específicas: a socialização, a linguagem/comunicação e o comportamento. Os autores salientam também que tais componentes andam sempre juntos e estão intimamente relacionados, e que os prejuízos estão sempre relacionados às habilidades sociais e, quando não são tratados adequadamente, podem desencadear dificuldades por toda a vida. Se uma das pontas da tríade é a dificuldade na qualidade da interação social, de que maneira pode-se aproximar o estudante com grau de autismo do adulto contador de histórias? Acreditamos que o primeiro passo para tal aproximação é nos adaptarmos ao tempo do estudante, buscar aproximá-lo por meio da afetividade, estabelecer uma relação de confiança, comunicar-se mais devagar, utilizar recursos como um livro brinquedo, trazer histórias com temas ou personagens significativas para esse estudante; é necessário que seja criado um vínculo com o contador, que o estudante, a cada encontro, esteja mais familiarizado. Tendo em vista o apego à rotina dos estudantes com autismo, é normal que, ao se deparar com uma “surpresa” na hora da contação haja um estranhamento; uma mudança de cenário ou uma fantasia podem ser o suficiente para que ele não ouça a história naquele dia. É necessário que o contador de histórias conheça as limitações dessa criança para entendê-la e sempre busque essa aproximação, tão necessária para o engajamento dela com a história.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA: O DESPERTAR PARA AS HISTÓRIAS

Trabalhamos com a hora do conto em um colégio privado em Porto Alegre, onde dispomos de muitos recursos, estamos sempre buscando conhecimentos e atualizações sobre nosso trabalho, no entanto, encantar as crianças é o nosso desafio diário. O colégio é inclusivo, há um grande número de estudantes com transtorno do espectro do autismo, que têm todo o apoio pedagógico necessário para que sejam, de fato, incluídos, e estamos em contato com eles diariamente, aprendendo a cada encontro, sendo desafiados, ficando felizes com seus avanços e recuando quando



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

necessário. Devido à escassez de material teórico sobre a formação do leitor com TEA, tarefa que nos compete, nosso aprendizado tem sido muitas vezes na prática, com as experiências vividas, como alguns casos que serão relatados a seguir.

O estudante D., 6 anos, frequenta o 1º ano do ensino fundamental. Acreditamos que ele tenha um transtorno leve, visto que é capaz de interagir quando algo lhe chama atenção, fazer demonstrações de carinho e emitir opiniões sobre a história que está sendo contada. Na rotina da hora do conto, os estudantes vão à biblioteca uma vez por semana, sempre no mesmo período, sentam-se em um tatame e aguardam o início da história. D. não sentava e aguardava o início da história como os demais colegas, sempre ia até a mesma estante, retirava os livros que eram de seu interesse e ficava sentado nas cadeiras olhando as figuras até o término da contação. Não demonstrava interesse pela hora do conto, apenas dava rápidos olhares quando falávamos em alguma coisa que lhe interessava. Um dia, uma colega contava uma história enquanto eu assistia junto aos demais estudantes. De repente, percebi que D. ouviu algo que lhe interessou muito, que o fez levantar da cadeira e ir para o meio dos colegas; ele olhava a contadora com atenção, mas estava inquieto, olhando para o chão várias vezes. Coloquei uma cadeirinha no meio do tatame e na mesma hora ele sentou-se nela, ficando ali até o desfecho da história. A partir desse dia, ele se tornou um estudante atuante na hora do conto, questionava qual história seria contada na semana seguinte, quais os personagens que essa narrativa traria, etc. Em alguns momentos, levantava-se no meio da contação e pedia autorização para contar a história junto, o que sempre lhe foi permitido. Os colegas já compreendiam que ele precisava daquele momento para participar, não se incomodavam em aguardar uns minutos, até que ele decidisse voltar para junto dos colegas. Quando utilizávamos alguma fantasia ou artefatos que caracterizassem algum personagem, ele fazia questão de chegar perto, mexer na roupa, na peruca ou na máscara para certificar-se de que era uma de nós que estava por trás do disfarce.

A. também era um estudante do 1º ano do ensino fundamental e demonstrava pouco interesse pela hora do conto, dispersava-se facilmente e quando chegava na biblioteca queria “olhar” sempre os mesmos livros. Ao final de cada encontro, sempre reservávamos um tempo para sentar ao lado dele e conversar sobre o livro de que tanto gostava. Um dia, resolvemos fazer uma hora do conto sobre aquele livro, o almanaque sobre o folclore da *Turma da Mônica*. A. ficou encantado com o seu livro favorito protagonizando a hora do conto. Na semana seguinte, esperou



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

que contássemos a mesma “história”. Quando percebeu que era outra, saiu de perto dos colegas e foi olhar o seu livro. Em outro momento, mostramos a ele que havia outros livros que também traziam a temática do folclore, o que ele adorou. Aceitou trocar o livro da *Turma da Mônica*, mas resistia muito para a mudança do tema. Quando falávamos sobre outra obra, ou mostrávamos o quanto outro livro era legal, ele não fazia questão em ouvir e às vezes colocava as mãos sobre os ouvidos. Ele gostava muito de contar a história para as assistentes e, na maioria das vezes, narrava o texto na íntegra, sem estar totalmente alfabetizado, devido às inúmeras vezes que haviam lido para ele. O que nos tornou peças ativas na formação desse leitor foi o vínculo que criamos com ele ao longo dos encontros. Sabíamos o quanto ele ficava ansioso quando as coisas não ocorriam em uma sequência estabelecida ou quando suas expectativas eram rompidas, e procurávamos amenizar essa questão dando-lhe o máximo de atenção. Aos poucos, A. foi aceitando que lhe apresentássemos outros textos e buscando conhecer outras temáticas nas suas visitas à biblioteca. Por meio de pequenas práticas, como ficar sempre à sua altura e procurar estabelecer contato visual, evitar o uso de expressões de duplo sentido, perguntas abertas complicadas, sarcasmos, entre outros, fizeram com que A. se sentisse à vontade ao lado das contadoras de histórias e aceitasse ampliar seu repertório de temas.

O estudante R., de 7 anos, aluno do 2º ano do ensino fundamental, teve um desempenho fantástico durante o ano letivo, não somente no que diz respeito ao mundo das histórias, mas também em seu desempenho cognitivo. Ao iniciar o 2º ano, mal falava algumas palavras isoladas, e ao final do ano letivo já formava pequenas frases e se expressava com clareza. Quanto ao universo da contação de histórias, no início dificilmente ouvia e aceitava as histórias, pois não conseguia se concentrar. Com o passar dos encontros semanais, ele foi ficando mais interessado, passando a ouvir todas as histórias, manifestava se gostava ou não de algum personagem, às vezes sentia medo de determinado personagem e reclamava: “Estou com medo”. Em certos momentos, a contadora caracterizava-se de algum personagem para a hora do conto e R. não aceitava, pois queria que a assistente – sem a caracterização – contasse a história. O vínculo foi se tornando mais afetivo e ele passou a ver a educadora como referência para ouvir uma história. Se na hora do conto trouxéssemos um convidado especial, como escritor ou ilustrador, ele não aceitava, geralmente não ficava na atividade, pois pedia por ela e pela história a ser contada. Na sala de aula, quando a professora contava uma história, R. não aceitava, e pedia pelas histórias contadas pela assistente,



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

marcando o apego à rotina das crianças com autismo. Quanto à retirada de livros para serem lidos em casa com a família, no início do ano letivo R. precisava de um acompanhamento e certa insistência para levar um livro emprestado. Com o passar do tempo, ele foi estabelecendo essa atividade como rotina e já tinha autonomia para escolher os exemplares que queria ler sozinho. R. sempre gostou muito do personagem Charlie Brown e quando descobriu que na biblioteca havia vários exemplares com histórias de Charlie se sentiu realizado, levando um a um para casa. Contudo, não deixou de levar outros livros com histórias diversas. Acreditamos que a hora do conto trouxe a R. um universo de histórias, as quais muitas vezes ele emitia sua opinião de aceitação ou negação delas ou de personagens; quando algo não ia bem na sala de aula, R. ia na biblioteca para ler um livro, ver um filme ou simplesmente dar um passeio.

O estudante G., 8 anos, aluno do 3º ano do ensino fundamental, também teve resultados significativos com a contação de histórias e com o desempenho cognitivo. Ele sempre participou da hora do conto ao lado dos demais colegas, embora muitas vezes parecesse estar distante. No momento de retirada de livros para serem lidos em casa, G. nunca escolhia exemplares, quando questionado o porquê, ele respondia que só gostava de livros digitais e os animados disponíveis na internet. Após ouvir diversas lendas urbanas durante a hora do conto, G. perguntou se havia outros exemplares de lendas, pois queria conhecer outros textos. Semana após semana ele escolhia um livro de lendas, até que em certo momento pediu histórias de diferentes gêneros literários. No decorrer dos encontros, G. mostrou-se um estudante atuante na hora do conto e, ao final, trazia contribuições e comentários pertinentes, o que não ocorria no início do ano letivo. Acreditamos que a hora do conto teve um papel importante na formação leitora desse estudante, visto que partiu da negação de levar livros para a autonomia em pedir exemplares de livros que trouxessem diferentes lendas e outros gêneros literários.

Ao chegar para mais uma hora do conto, a estudante E., 6 anos, matriculada no 1º ano do ensino fundamental – uma das poucas meninas com TEA na escola – mostrou-se extremamente contrariada pelo fato de ter uma nova contadora de histórias no lugar da que ela estava acostumada, a ponto de interromper a história diversas vezes para saber o que havia acontecido com a educadora que não estava presente. Percebemos que ela não dava muita importância à mudança de lugares, cenários ou fantasias, mas se incomodava muito com pessoas diferentes. Nas primeiras vezes em que a nova assistente atendeu sua turma, E. se manteve distante, relutando para não se interessar



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

pela história, como se fosse um “protesto”. Ao final de cada encontro, a contadora nova, ao lado da que E. já estava acostumada, conversava com ela, buscava assuntos de seu interesse a fim de estabelecer uma comunicação e um novo elo. Ao longo de três ou quatro encontros, E. já estava disposta a aceitar essa mudança, conseguia ouvir a história, participar de conversas interativas, no entanto, sempre que possível, ela perguntava pela outra contadora, como que quisesse dizer que estava aceitando a substituição, mas não havia esquecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir histórias é o primeiro contato que a criança tem com a leitura. Visto isso, a hora do conto, realizada comumente nas bibliotecas escolares, mostra-se como prática eficaz quando pensamos em formar leitores, pois por meio do encantamento que o bom contador de histórias pode criar, o estudante estará estimulado a adentrar nesse mundo imaginário na busca pelo prazer de ler.

O universo da literatura infantil em outros tempos foi pouco estudado, e as histórias infantis eram tratadas como “manuais” de bom comportamento, menosprezando o desempenho cognitivo das crianças e privando-as da literatura prazerosa em seus primeiros anos. Sabemos que hoje, felizmente, a literatura infantil é um grande campo de estudo e é notável no mercado editorial, portanto devemos explorá-la de diversas formas, e a contação dessas histórias, com recursos, técnicas, entonações de voz adequadas etc., contribuem ainda mais para que a criança se interesse por essas narrativas e pelas emoções que elas podem trazer.

Se a escola de ensino regular antes excluía as crianças com alguma deficiência, hoje se diz inclusiva. Portanto, tal inclusão é necessária não somente em sala de aula, pois a integração efetiva desses estudantes é tarefa de todos os setores do ensino – seja da rede pública ou privada – principalmente a biblioteca, que tem a importante tarefa de auxiliar na formação desses pequenos leitores. Assim, quando falamos em “incluir” e ter a preocupação aproximar todos os estudantes da literatura, a contação de histórias se mostra como uma “porta de entrada” para o universo literário, principalmente para os estudantes com TEA, em que a efetivação da alfabetização tende a ocorrer tardiamente.

Um estudante com TEA necessita da mesma dedicação que qualquer outra criança, porém, práticas como buscar conhecimento sobre o funcionamento autístico e reservar um tempo para



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

conhecer esse ouvinte/espectador em especial podem fazer grande diferença na busca pela real inclusão dele. Além disso, evitar trazer histórias com ideias abstratas, palavras de duplo sentido, sarcasmos, entre outros, buscar atrair sua atenção com temas nos quais tenham interesse, para somente depois partir para outros, procurar manter o contato visual na hora que ele está ouvindo a história e criar um vínculo afetivo contribuem para que esse estudante crie interesse pela leitura.

Acreditamos que, por meio dos relatos descritos anteriormente, é possível analisarmos diferentes situações, e a partir delas trilhar novos caminhos, estabelecendo comparações e percebendo os momentos em que devemos atuar ou recuar, pois, fazendo nosso trabalho com amor, paciência e dedicação, poderemos ganhar a confiança de qualquer estudante.

Sabemos que a prática da contação de histórias forma leitores e quando falamos em crianças com TEA isso também é possível, pois quando a inclusão é garantida e a prática da contação é oferecida sem distinções, os resultados são positivos e significativos.

REFERÊNCIAS

Autismo: um guia para a equipe escolar. **Cadernos Pandorga de Autismo**, Volume 5; 2014. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 26/02/2016.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (ORG). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Mediadores de leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na biodiversidade**. In. Grupo de pesquisa LEIA (Org.). **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.