

A LEITURA FRUIÇÃO DO LIVRO AS GIRAFAS NÃO SABEM DANÇAR: VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE FRUITION READING OF THE BOOK GIRAFFES DON'T KNOW HOW TO DANCE EXPERIENCES OF INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Núbia Verônica Ferreira Avelino¹

Eduardo Gomes Onofre²

RESUMO

Acreditamos na importância de despertar nas crianças com deficiência a prática de leitura desde cedo, com o intuito de provocar nelas interesse, fascínio e prazer por essas atividades. Entretanto, muitas vezes a investida na leitura no âmbito escolar ocorre postergando o deleite, propondo atividades utilitaristas, enfadonhas, que cobram respostas padronizadas. Este trabalho se faz relevante, pois reflete sobre a formação de leitora de crianças com deficiência na fase inicial de escolarização, e sobre a construção de um autoconceito positivo delas, bem como propõem a inclusão escolar. Tivemos como objetivo principal desenvolver nos aprendizes as habilidades de comunicação nas suas várias formas de linguagens, incentivando a expressão corporal, oral, escrita e o respeito a diversidade. Classificamos esta pesquisa como descritiva (Gil, 2008), tendo como metodologia além da leitura da história *As Girafas Não Sabem Dançar*, a sugestão de atividades de movimentos corporais e de dança, ao som do poema musicado *A Arca de Noé* de Vinícius de Moraes para uma turma do nível V/Pré II de uma escola pública municipal de Campina Grande-PB. Fizeram parte desse estudo 25 sujeitos entre 5 a 6 anos e 11 meses de idade sendo 3 desses com deficiência. Para o nosso aporte teórico nos valemos dos estudos de Avelino (2012) sobre a leitura fruição com crianças pequenas, Mantoan (2015) sobre a inclusão escolar, Held (2009), dentre outros. Nesta experiência de contato com a leitura fruição e a dança, as crianças puderam experimentar a imersão lúdica, adquirindo um autoconceito positivo, construindo um lugar mais acolhedor e menos excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Leitura fruição; Educação infantil

ABSTRACT

We believe in the importance of awakening in children with disabilities the practices of reading from an early age in order to cause them interest, fascination and delight for this activity. However, many times the invested in reading under the reprieve occurs, treat school proposing utilitarian activities, boring, who charge standardized responses. This work is done, as it reflects on training children with disabilities, reader in the early stages of schooling, and about building a positive self concept of them, as well as propose the school inclusion. We aim to develop in learners the skills of communication in its many forms of languages, encouraging the body expression, oral, writing and respect diversity. We classify this research as descriptive (GIL, 2008), with the methodology beyond the reading of history the giraffes can't dance, the suggestion of body movements and dance to the sound of poems set to music the Noah's Ark of Vinícius de Moraes for a bunch of level V/Pre II of public school Hall in Wednesbury. We're part of this study 25 subject between 5 to 6 years and 11 months old being 3 of those with disabilities. For our theoretical contribution in worth of studies of Avelino (2012) about reading enjoyment with small children, Mantoan (2015) about the school inclusion, Held (2009), among others. This experience of contact with the reading enjoyment and

1 Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: biaavelino13@gmail.com

2 Doutor em Sociologia pela Universidade de Strasbourg – França. Docente permanente do doutorado e do mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB E-mail: eduonofre@gmail.com

dance, the children could experience the playful immersion, acquiring a positive self-concept, building a more welcoming and less exclusionary.

KEYWORDS: school inclusion. Reading enjoyment. Early childhood education

1 Introdução

Desde a Antiguidade a literatura infantil tem a finalidade de instruir, informar e divertir. Porém, a intenção recreativa se sobrepõe às demais, convidando o leitor a interagir com o texto, identificando-se com as personagens, vivenciando os enredos das histórias. As muitas narrativas com presenças de animais estimulam o mundo encantado das crianças, bem como as suas representações e seus desejos de dar fala a animais e vida a seres inanimados presentes desde séculos passados nas fábulas.

Neste trabalho, analisamos a experiência de fruição de um texto literário com uma classe de Pré-Escolar II de uma escola pública do município de Campina Grande-PB, composta por 25 sujeitos com idade entre 5 e 6 anos e 11 meses dentre os quais três tinham uma deficiência. O estudo teve como foco explorar possibilidades de comunicação em várias linguagens, incentivando a expressão corporal, oral e escrita em uma vivência coletiva de respeito à diversidade.

Trata-se de uma pesquisa exploratória (Gil, 2008), desenvolvida sob a forma de intervenção pedagógica composta de atividades de leitura fruição (Avelino, 2012) da história *As Girafas Não Sabem Dançar* (Andreae; Parker; Fletcher, 2009) e de dança, ao som dos poemas musicados de *A Arca de Noé* (Moraes, 1996), além da vivência de relaxamento aos “sons da floresta” (vento, cachoeira, pássaro), do CD *Para relaxar: Sons da Amazônia*, vol. 1, (Corciolli, 1999) e atividades de ilustração da história.

Entendemos que a abordagem da história em questão proporcionou o desenvolvimento sócio afetivo e intelectual, na medida em que as crianças interagiam umas com as outras, mais intensamente ao dançarem e, também, estimulando os colegas a participarem e ainda se formando como leitores.

Entendemos que o incentivo à leitura, utilizando uma prática inovadora e dinâmica deve configurar, principalmente nas instituições públicas, sobretudo as unidades escolares, onde a maioria dos que as frequentam é oriunda de famílias menos favorecidas sócio economicamente. Como nos diz Avelino (2012, p. 15) “deveria ser a escola o principal ambiente na sociedade a privilegiar a leitura como forma de democratização do conhecimento e da arte.”

Percebemos que, nesta experiência de contato com a leitura fruição, com a fala, com a dança e com o desenho livre, as crianças puderam conhecer a imersão lúdica, que em nosso entendimento deve perpassar as atividades escolares, tendo em vista o desenvolvimento integral de todas as crianças. cremos que a criança com deficiência que interage coletivamente diante da dança, por exemplo, será desafiada a superar-se, reconhecendo-se corporalmente, criando movimentos e hipóteses sobre seu corpo, sobre o espaço em que age, frustrando ou comprovando tais hipóteses, desenvolvendo uma linguagem corporal proposta à sua turma e a si singularmente. Com essa intervenção, tanto as crianças com deficiência quanto as outras mais tímidas puderam adquirir um autoconceito positivo, ao mesmo tempo em que quase que a totalidade da turma constituiu, pelo menos naquela ocasião, um lugar mais acolhedor e menos

excludente.

Salientamos que os nomes das crianças, participantes da presente pesquisa, que aparecem em linhas posteriores, são fictícios.

2 A leitura literária como um caminho para o desenvolvimento integral da criança

Entendemos que o trabalho com a leitura de narrativas, além de ensinar, promove desenvolvimento sociocultural e intelectual, na medida em que estimula a formação do leitor. Vemos este estudo como sendo de grande relevância para a discussão de práticas de leituras com crianças, sobretudo, as que são ainda bem pequenas e as da escola pública.

O nosso objetivo principal foi desenvolver nos aprendizes as habilidades de comunicação nas suas várias formas de linguagens, incentivando a expressão corporal, oral, escrita e o respeito a diversidade, em uma turma do Pré II da rede municipal de Campina Grande-PB e nos propomos a discutir, no presente artigo, aspectos que consideramos importantes para a formação integral da criança desde a educação infantil - EI, atendendo, desse modo, a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Sob o nosso ponto de vista, a leitura literária é um dos caminhos mais eficazes para se favorecer essa formação completa, uma vez que, enquanto expressão artística ela pode despertar o prazer pela leitura, já que instiga o imaginário, promovendo o gosto por ler.

Segundo Coelho (2010), a literatura para crianças sempre esteve e está ligada à educação da época, isto é, ao sistema educacional em vigor, sofrendo influência do pensamento científico/teórico corrente. Em relação à educação aqui no Brasil, até meados do século XVI não havia grandes preocupações com literatura literária, nem com a cultura. Tal inquietação passou a ocorrer com os colonizadores, com a intenção dos jesuítas de catequizar os nativos, iniciou-se a luta pela consolidação/implantação da civilização dos colonizadores. Esse processo teve início com Tomé de Souza, que foi o primeiro governador da nova colônia e com José de Anchieta e Manoel da Nóbrega; este último rascunhou o primeiro plano brasileiro de educação³.

No nosso país os contos de Perrault, bem como outras obras literárias chegavam através dos livros trazidos da Europa e precisavam ser traduzidos e adaptados, contribuindo para a formação de uma elite cultural. No entanto, foi com Monteiro Lobato que teve início a verdadeira literatura infanto-juvenil brasileira, pois, além de adaptar, Lobato também criava histórias que aguçavam o imaginário do leitor/ouvinte infantil, juvenil e adulto. O escritor de Taubaté abriu caminhos para outros talentos brasileiros enriquecerem nosso acervo literário infantil. Ele conseguiu em sete anos transformar o perfil da indústria editorial do país.

Com a migração de europeus fugitivos da guerra, o Brasil recebeu mão de obra em tipografias e o escritor, com seu olhar empreendedor, investiu no setor promissor e, em 1920, a sua editora e gráfica, *Monteiro Lobato & Cia*, tornou-se poderosa a ponto de lançar **A menina do narizinho arrebitado**, com uma tiragem de 50.500 exemplares. Lobato enviou, gratuitamente, 500 desses às crianças das escolas públicas, o que contribuiu para a divulgação da Literatura Infantil - LI na época. (Feijó, 2005). Nos anos de 1970, houve uma inflação na produção de LI por autores brasileiros o que junto com a crítica a alguns adaptadores, influenciou na queda da produção de adaptações.

3 Baseado numa série de cursos; primeiro, um preparatório, com o ensino de português através da doutrina cristã para posteriormente iniciar o período de alfabetização, relativo ao primário, depois de gramática, referente ao ginásio. (Coelho, 2010).

Rosa (2011, p. 48), afirma que “quando nos deixamos envolver por uma história e adentramos a ficção, estamos confrontando nossos valores, experimentando alternativas para a vida”. Nessa mesma linha de pensamento, Laurenti (2006) enfatiza que as palavras adquirem poder de ações, estabelecendo correspondências com o mundo real, portanto verossímil, em vez de verdadeiro. A principal função da fantasia é promover a crença na realidade ficcional e, assim, ajudar os indivíduos a responderem às suas inquietações, sejam elas de perdas ou não. Como fizeram os sujeitos dessa experiência.

No dizer de Bosi (2003, p. 116), “reconquistar o que se perdeu é muito difícil: difícil é o caminho de volta, [...] Esse caminho pede um alto grau de tomada de consciência da vida em si que começa na recusa do estabelecido, na suspensão da validade mundana”. De nossa parte, acreditamos que o melhor a fazer é procurar ‘prevenir’, investindo na nossa reflexão aprofundada acerca da nossa prática pedagógica, relativa à frequência, à dinâmica, ao planejamento e à capacitação dos professores para que nos tornemos professores narradores/contadores de histórias, fazendo circular as narrações literárias no ambiente escolar e criando um ambiente de ação, criação e recreação onde o movimento, a fantasia, a dança e a arte sejam permitidos.

3 As Girafas não sabem dançar, mas nós sabemos e podemos!

Para melhor situarmos o leitor, oferecemos uma sinopse do texto abordado às crianças:

Trata-se da história de Geraldo, um “girafo” alto, de pescoço comprido e esguio, que tem joelhos tortos e pernas muito finas. “Quando tentava correr era um desastre”. Houve um baile na selva onde todos os outros animais dançavam. Geraldo foi para a pista de dança, mas, quando começou a dançar, os outros bichos pararam e começaram a caçar dele. Ele ficou muito triste e resolveu ir embora. No caminho de volta para casa, encontrou um grilo que entendeu o seu dilema e o incentivou a dançar, aconselhando-o a sentir a música. E Gê, como era conhecido o “girafo”, descobrindo que podia dançar, o fez ali mesmo. Enquanto bailava lindamente, os animais que voltavam da festa o viram dançando e se encantaram, reconhecendo que Geraldo era um excelente dançarino.

A abordagem da obra *Girafas não sabem dançar* foi pensada para que houvesse uma intervenção com 25 crianças de uma turma do Infantil 5/Pré II, em que foi percebida carência de atividades de músicas e de movimentos, além do pouco estímulo à interação das três crianças com deficiência: uma com síndrome de Down, uma com déficit intelectual e a terceira com paralisia cerebral, com comprometimento motor moderado. Pretendíamos tornar aquele ambiente escolar o mais descontraído e instigador possível. Dessa forma, para a atividade, após a leitura, foi sugerido que dançássemos ao som dos poemas musicados do CD *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, 1996 (ano de produção) e depois fizemos um relaxamento ouvindo “sons da floresta” (vento, cachoeira, pássaros etc.) do CD *Para Relaxar: sons da Amazônia*, vol. 1, produzido por Corciolli, 1999 (ano de produção). Outras atividades também foram propostas, como desenho livre para ilustrar a história, pesquisa sobre as características de cada animal através de gravuras e fotos, etc.

Imagem: Capa do livro “Girafas não sabem dançar”



Fonte: ANDREAE, PARKER, FLETCHER (2009)

Na apresentação do livro, as crianças já demonstraram bastante interesse, a princípio por se tratar de um livro grande e bem colorido, causando muito fascínio. Ao abri-lo, Pedro expressou perplexidade ao ver as imagens “saltarem” das páginas e exclamou:

-”É mágico!”

As demais crianças também demonstraram não conhecer esse tipo de livro e comentaram:

- “É massa, as figuras se bole!” (Renato).

- “Tu vai deixar a gente mexer nesse também?” (Verônica).

Buscamos propiciar para aquela turma as mais variadas experiências possíveis de leitura nesse tempo de intervenção e, por isso, levamos essa obra que acreditávamos que fosse relevante, considerando a faixa etária e o interesse por história com animais, que aquele grupo experimentava mais através de DVDs. Cabe aqui uma observação a respeito da utilização dos livros e dos DVDs naquela sala de aula especificamente, pois entendemos ser essencial o acesso, por parte das crianças, não apenas às histórias em DVDs, mas, em especial, aos livros. A leitura da obra literária pode ser o grande diferencial da escola, uma vez que os filmes em DVD são de fácil acesso, até mesmo em casa, pois percebemos no âmbito desta pesquisa, que as próprias crianças levavam, de suas casas, alguns filmes que já haviam assistido.

Esse procedimento visando muito menos a leitura/fruição/contação de histórias, que as sessões de cinema, podem dar espaço para algumas perturbações já que na turma havia crianças ávidas por viver novas experiências e algumas dessas vivências para várias daquelas crianças eram possíveis apenas na escola, inquietações tais como: Quais os objetivos ao se assistir repetidas vezes a um filme já conhecido pelo público em uma sala de aula? Ou qual a função dessa ação numa sala com crianças com deficiências e pouco estimuladas em casa? Haveria uma função social relacionada à atividade? Esses questionamentos são necessários, pois, na

nossa perspectiva, é indispensável que as experiências na escola sejam novas e inovadoras que superem as vividas em casa, que nesse caso específico, acontecem por um olhar menos especializado.

Entendemos que em uma unidade de educação infantil as atividades devam configurar não apenas uma reprodução do que a criança já vivencia em sua casa. Compreendemos que a escola pode fazer a diferença, ampliando as experiências, estimulando a participação ativa e coletiva e o desenvolvimento de cada um em particular na medida em que proporciona o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, e cabe ao educador conhecer e apresentar boas e adequadas oportunidades para que esse acesso aconteça.

Nesse sentido, vale ressaltar que a utilização do DVD como recurso pedagógico pode e deve ser um rico instrumento nas mãos do educador; entretanto, quando não é utilizado da maneira adequada pode ser apenas um Passa-Tempo sem objetividade; logo, não transforma a vida dos educandos. Já o texto literário, por suas características intrínsecas, favorece o estímulo ao imaginário infantil, proporcionando uma verdadeira fruição. Isso se dá pelo fato de que a cada leitura, a criança elabora mentalmente as suas personagens, criadas no seu mundo particular.

Infelizmente, observamos que a leitura/contação e a dança, a canção, as rodas de conversas não são atividades frequentes para as crianças, especialmente para as com deficiência, as quais geralmente, mesmo nos momentos de recreação, são desencorajadas a participarem sob a alegação do risco de acidentes notado naquele contexto escolar.

Por isso a nossa proposta de trabalhar com a literatura e a música causou inicialmente certo estranhamento, dificultando a perspectiva da abordagem que havíamos pensado. Algumas crianças demoraram para aderir à proposta, dentre elas uma com déficit intelectual de codinome Ricardo que inicialmente demonstrou uma timidez, recusando-se a dançar e aderindo apenas no final dessa atividade; uma outra com paralisia cerebral e certa limitação motora (fala e marcha trôpegas) sentou-se e ficou apenas olhando e após muitos estímulos, quando a maioria já dançava, Joel, o garoto que estava sentado se posicionou de costas para a professora, e começou a balançar-se timidamente junto a pesquisadora, parecendo sentir-se mais seguro perto desta, talvez por ter partido dela a proposta. Quiçá o fato de a professora não aderir a essa atividade e ficar nos observando tenha também contribuído ainda mais para a inibição de alguns. Verônica, uma das mais tímida da turma, ao ver Igor (que tem síndrome de Down) dançando animado aproximou-se e dançou com alegria, e depois convidou outros a participarem argumentando que era muito bom, o que também muito nos alegrou, ao vê-la participando sem embaraço de uma atividade que inicialmente inibiu até os mais desenvoltos.

Tal acontecimento nos confirmou a crença de que não devemos subestimar as potencialidades das crianças; mas, ao contrário, devemos promover momentos de descontração, confiança e motivação, para que essas habilidades sejam despertadas, gerando novos conhecimentos para todos os envolvidos, cada um com seu ritmo, com a sua habilidade, na busca por superar as suas limitações. Vimos que a riqueza dessa atividade se apresentou exatamente pela diversidade que havia naquela turma, a expressividade envolvente de Igor, a coragem e ousadia de vencer a sua timidez de Verônica, de Ricardo e de Joel e a disponibilidade dos demais que participaram com grande envoltura.

Sabemos que a inclusão não acontece apenas com a matrícula, ou com o ingresso do sujeito na escola, mas quando esse é aceito, acolhido, estimulado e desafiado a participar do seu processo de autonomia, aprendizagens e desenvolvimento, com as múltiplas possibilidades de experiências tantas forem oferecidas às crianças sem deficiência. Nesse sentido Mantoan assevera que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge

apenas alunos com deficiência e os outros que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 1999 apud Mantoan, 2015, p. 28).

Podemos afirmar então, que as crianças se desenvolvem melhor em ambientes ricos de diversidade. Portanto, as crianças que não têm uma deficiência quando convivem com aquelas com deficiência e ambas são estimuladas a interagirem e se ajudam mutuamente se tornam adultos mais éticos e solidários.

Supõe-se que o ambiente da sala de aula deva figurar em um espaço de disciplina e contenção. Entendemos que um ambiente de aprendizagens, sobretudo para crianças, deva ser ativo, provocador e diverso. A nosso ver, a intencionalidade educativa inclusiva, na instituição de EI, deve admitir um caráter instigador e a mediação do adulto deve se basear no respeito às diferenças e na busca pela conquista da criatividade, desenvolvimento global e da autonomia dos que a frequentam.

As crianças são naturalmente espontâneas e sua inibição em geral é adquirida e manifestada de acordo com o ambiente, algumas crianças sentem-se inibidas fora de casa, outras participam ativamente dos ensaios feitos na sala de aula, mas recusam-se a apresentar-se na presença dos pais.

O mergulho no mundo fantástico através de um conto, de um jogo de faz-de-conta podem proporcionar uma experiência única, como afirma Held (1980). O deleite que ocorre durante a contação ou leitura de uma narrativa, provoca o prazer estético no gosto pela palavra, no ouvir e no ato de ler. Só assim, o professor-narrador poderá promover pequenas epifanias, estimulando novos olhares, novas buscas, conseqüentemente, novas descobertas.

Quando o adulto está atento a esses fatos, considera a importância da extroversão. Lucas (2008, apud Lago, 2011) afirma que em estudos sobre a aquisição de língua estrangeira, verificou-se que os estudantes extrovertidos têm maior atividade social e com isso ampliam mais suas possibilidades de relacionamentos e, por conseguinte, interagem mais. Participam ativamente das aulas sem tantos embaraços e conseguem melhor articular-se. Apesar de ser um estudo para aprendizes de língua estrangeira, consideramos esses dados relevantes. Enquanto educadores, devemos nos centrar nessa reflexão a respeito da relevância da mediação do educador infantil, independente de ele ser o pai ou o professor, uma vez que, naturalmente, ele imprime as marcas que acompanharão as crianças por toda a vida.

Dessa forma, compreendemos a importância de oportunizar situações que nos possibilitem conceber alterações no comportamento (inibição) de alguma criança e, conscientes, procurar encorajá-la a superar as suas limitações, sobretudo as crianças com deficiência, que em geral desenvolvem um autoconceito mais negativo que as sem deficiência. Pensando sobre o período dessa intervenção pedagógica, aferimos que na verdade, Verônica não era exatamente tímida, mas que se mostrava dessa forma, em determinadas situações. Pois quando a proposta pedagógica foi instigadora, ela se manifestou com veemência, como o fez ao participar e estimular a outros colegas a também fazerem parte da atividade afirmando que dançar é bom. Já Pedro, sempre ativo, e normalmente muito desanimado para desenhar e pintar, concentrou-se não apenas nos momentos de contação/leituras das histórias, mas, muito especialmente nas produções das ilustração e pintura dessa história, demonstrando que, a partir do lúdico, uma atividade semelhante pode instigar e a outra não.

Entendemos que tal evento pode ser atribuído ao fato de que nas propostas diárias, as atividades consistiam em cobrir, copiar e colorir desenhos, enquanto nas atividades propostas

nesta pesquisa, as produções eram livres, sendo de autoria delas mesmas, desde a construção das imagens até a escolha das cores para pintar os textos-imagens. Essas constatações deram-nos a impressão de que eles estavam sendo respeitados por sua criatividade e, por isso, sentiam-se livres para a produzir.

4. Conclusão

Ao longo desse estudo, pudemos perceber que com a abordagem da história em questão é possível unir o lúdico ao educativo e que as atividades devem ser realmente pensadas ao público a que se destinam. Entendemos que tanto a leitura literária quanto outras atividades devam acontecer diariamente e devem ser planejadas com intencionalidade educativa, que permita a reflexão e a aquisição de valores e conceitos, que provoque novas aprendizagens, reflexão e transformação, sim. Não pretendemos negar a função pedagógica que há na literatura por exemplo, e isso não implica em atenuar o seu valor artístico, nem tão pouco que essa experiência seja isenta de ludicidade e fruição; procuramos ponderar que esse mover pedagógico não seja meramente disciplinador, criando um ambiente diário de leitura e espaços inclusivos agradáveis.

Acreditando na literatura como arte, procuramos trabalhar com ela oportunizando para todas as crianças um acesso a esta forma de arte, possibilitando a apreciação e o deleite durante a leitura esse momento poderá promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de um ambiente menos excludente.

Gostaríamos ainda de lembrar que a literatura pode e deve ser trabalhada na escola com todas as crianças desde o berçário, iniciando-se com os brincos, acalantos e cantigas, e ampliando-se para as rodinhas de leituras/contação, dramatizações e brincadeiras de faz de conta (jogo simbólico) que devem permanecer presentes durante toda educação infantil.

Valemo-nos de **Geraldo**, o “girafo” para sensibilizar aquele grupo de crianças e a sua professora e, com as múltiplas possibilidades que se podem alcançar com essa atividade de leitura/contação, a reflexão que se pode adquirir com o crescimento pessoal que isso pode proporcionar, além do prazer da fruição que podem contribuir para a formação leitora dos leitores/ouvintes.

Se a criança é atraída pelas histórias já é um leitor em potencial, cabe ao adulto que o assiste, representado seja pelo Estado, pela família, pela escola proporcionar um ambiente atrativo, estimular momentos de leitura/contação/fruição e ampliar o acesso aos bens culturais dentro e fora da escola.

Essas ações mostram a importância da leitura para elas, que poderá perceber o sentido da leitura para a sua vida, considerando-se que a leitura e a escrita não são simplesmente atividades escolares, mas é principalmente a partir da escola que os sentidos sobre a leitura ganham maior importância.

Nossos dados evidenciam que foi notória a participação intensa e voluntária por parte dos sujeitos deste estudo. Portanto, aconselhamos a inclusão diária de leitura/contação de narrativas na EI, além de disponibilizar às crianças materiais literários impressos, independentemente se essas crianças decodificam (leem convencionalmente) ou não. O acesso ao acervo literário das instituições de EI, pelas crianças, deveria ser entendido pelos adultos como um direito que deve ser respeitado e garantido. Os livros nas creches deveriam estar sempre ao alcance das crianças e expostos por vários lugares na sala, no pátio e em todo lugar.

A postura do educador ante a aceitação da criança com deficiência também interfere na formação das demais crianças. Um professor que não olha seu aluno com deficiência como

alguém com potencial para aprender, desenvolver, relacionar, dificilmente contribuirá para as demais crianças respeitarem seu colega como alguém digno. O professor que tem essa clareza conseguirá mostrar para todas as crianças com sinceridade que elas são capazes, dignas, valiosas, importantes etc. contribuindo assim para uma autoestima positiva.

Referências

- Avelino, N. V. F. *Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para a fruição*. Campina Grande: UFCG, 2012.
- Andreae, L.; Parker, G; Fletcher, C. *Girafas não sabem dançar* (livro animado), Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2009
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê editorial.
- Coelho, N.N. (2010). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias*. São Paulo: Amariyls, 5 ed.
- Corciolli. CD *Para relaxar: sons da Amazônia*, vol. 1, 1999 (ano de produção)
- Feijó, A. A. (2002). *Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores*. São Paulo: Scipione.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad.: Carlos Rizzi, São Paulo: Summus.
- Lago, N. (2011). *Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagens de línguas de estrangeiras*. In: Cruz, N.; Pinheiro-Mariz. *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUFCG. pp.11-35.
- Laurenti, R. B. (2006). *Aprendizagem por meio da narrativa*. São Paulo: Vetor.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Summus.
- Moraes, V. CD *A arca de Noé*. Poly Gran, 1996 (ano de produção)
- Rosa, M. C. A. (2011). *Contadores de histórias*. In: *Literatura*, vol. 34. Rio de Janeiro: Escala educacional.