

A LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRÁTICAS INCLUSIVAS LITERATURE AS AN INCLUSIVE

PEDAGOGICAL TOOL IN SPECIAL EDUCATION: THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO READER DEVELOPMENT AND INCLUSIVE PRACTICES TÍTULO DO TRABALHO EM INGLÊS

LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: APORTES TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Paula Santos Nascimento¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o papel da literatura como ferramenta pedagógica inclusiva na educação especial, destacando suas contribuições para a formação de leitores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão e análise crítica de produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem leitura literária, formação de leitores e educação inclusiva. Foram examinadas obras clássicas e estudos contemporâneos que abordam a leitura como prática social, interativa e formativa, bem como pesquisas que discutem a inclusão escolar e a adaptação curricular. Os resultados indicam que o uso de textos literários favorece o desenvolvimento da empatia, amplia repertórios culturais e contribui para a construção de ambientes pedagógicos mais participativos e sensíveis à diversidade. Conclui-se que a literatura, quando integrada de forma intencional às práticas docentes, constitui um recurso potente para promover inclusão, participação e aprendizagem significativa no contexto da educação especial.

Palavras-chave: Literatura. Educação inclusiva. Educação especial.

ABSTRACT: This article aimed to analyze, through a bibliographic study, the role of literature as an inclusive pedagogical tool in special education, highlighting its contributions to reader development and to the strengthening of teaching practices aligned with an inclusive perspective. Methodologically, this is a qualitative study conducted through a critical review and analysis of national and international academic publications addressing literary reading, reader formation, and inclusive education. Classical works and contemporary studies were examined, focusing on reading as a social, interactive, and formative practice, as well as research discussing school inclusion and curricular adaptation. The results indicate that the use of literary texts fosters the development of empathy, broadens cultural repertoires, and contributes to the construction of more participatory and diversity-sensitive learning environments. It is concluded that literature, when intentionally integrated into teaching practices, constitutes a powerful resource for promoting inclusion, participation, and meaningful learning in the context of special education.

Keywords: Literature. Inclusive education. Special education.

¹Mestra em Literatura e Interculturalidade – PPGLI pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Doutoranda em Educação pela Christian Business School (CBS).

²Doutora em Educação. Professora e orientadora na área de Educação pela Christian Business School (CBS).

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar, a partir de una investigación bibliográfica, el papel de la literatura como herramienta pedagógica inclusiva en la educación especial, destacando sus aportes a la formación de lectores y al fortalecimiento de prácticas docentes alineadas con la perspectiva inclusiva. Metodológicamente, se trata de un estudio de enfoque cualitativo, desarrollado mediante la revisión y el análisis crítico de producciones académicas nacionales e internacionales que abordan la lectura literaria, la formación de lectores y la educación inclusiva. Se examinaron obras clásicas y estudios contemporáneos que conciben la lectura como una práctica social, interactiva y formativa, así como investigaciones que discuten la inclusión escolar y la adaptación curricular. Los resultados indican que el uso de textos literarios favorece el desarrollo de la empatía, amplía los repertorios culturales y contribuye a la construcción de entornos de aprendizaje más participativos y sensibles a la diversidad. Se concluye que la literatura, cuando se integra de manera intencional en las prácticas pedagógicas, constituye un recurso potente para promover la inclusión, la participación y el aprendizaje significativo en el contexto de la educación especial.

Palabras clave: Literatura. Educación inclusiva. Educación especial.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes à participação plena nos processos de ensino e aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto da educação especial, esse paradigma implica a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e dos recursos didáticos, de modo a favorecer a aprendizagem significativa e a valorização da diversidade presente no ambiente escolar.

Entre os diferentes recursos pedagógicos disponíveis, a literatura ocupa lugar de destaque na formação de leitores e no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. A leitura literária, compreendida como prática social e interativa, ultrapassa a decodificação de palavras e favorece a construção de sentidos, o pensamento crítico e o engajamento dos sujeitos com diferentes realidades e perspectivas (COLOMER, 2003; KLEIMAN, 1999). Nesse sentido, autores como Azevedo (2002) defendem que o texto literário possibilita experiências formativas mais complexas, ao integrar imaginação, afetividade e reflexão, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

No campo da educação inclusiva, diversos estudos apontam que o uso de textos literários pode contribuir para a promoção da empatia, da participação e do reconhecimento das diferenças, favorecendo ambientes escolares mais acolhedores e democráticos (ABRAMOVICH, 1997; AMARILHA, 1997). Ao apresentar narrativas que dialogam com

conflitos humanos, diversidade cultural e experiências sociais, a literatura se configura como ferramenta potente para o trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial.

Apesar do reconhecimento teórico de seu potencial formativo, observa-se que ainda são limitadas as sistematizações acadêmicas que discutem, de forma articulada, as contribuições da literatura para as práticas pedagógicas inclusivas na educação especial. Grande parte das produções concentra-se na formação de leitores em contextos regulares de ensino, sem aprofundar suas implicações específicas para a inclusão escolar. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que integrem os campos da leitura literária e da educação inclusiva, de modo a ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o papel da literatura como ferramenta pedagógica inclusiva na educação especial, destacando suas contribuições para a formação de leitores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva. Ao reunir e discutir produções teóricas relevantes, busca-se contribuir para a reflexão docente e para a construção de propostas educacionais que reconheçam a literatura como recurso fundamental na promoção da inclusão, da participação e da aprendizagem significativa.

3

MÉTODOS O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e analítico, apropriada para a sistematização e interpretação crítica do conhecimento produzido sobre determinado campo de investigação, conforme defendem Gil (2010) e Lakatos e Marconi (2017). A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador examinar contribuições teóricas já consolidadas, identificar tendências, lacunas e perspectivas interpretativas sobre o tema em análise.

As fontes de dados foram compostas por artigos científicos, livros e capítulos de livros publicados em periódicos e editoras acadêmicas das áreas de educação, leitura e educação inclusiva. A busca foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, como Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar, amplamente reconhecidas na disseminação de pesquisas científicas (GIL, 2010). Para o levantamento dos estudos, utilizaram-se os descritores “literatura”, “leitura literária”, “educação inclusiva”, “educação especial” e “formação de leitores”, combinados por operadores booleanos, visando ampliar a abrangência e a precisão dos resultados.

Os critérios de inclusão contemplaram produções que abordassem diretamente a relação entre literatura e práticas pedagógicas inclusivas, bem como estudos teóricos sobre leitura literária aplicados ao contexto da educação especial. Foram priorizadas publicações dos últimos vinte anos, sem excluir obras clássicas relevantes para a fundamentação do campo teórico, conforme recomendam Lakatos e Marconi (2017) para pesquisas de natureza bibliográfica. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam articulação com os objetivos do estudo ou que se restringiam a contextos educacionais não relacionados à inclusão.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, baseada na leitura exploratória, seletiva e analítica dos materiais, conforme os procedimentos descritos por Gil (2010). Os conteúdos foram organizados em categorias temáticas construídas a partir da recorrência de conceitos e discussões

relacionadas à formação de leitores, práticas pedagógicas inclusivas e contribuições da literatura para a educação especial, permitindo a articulação crítica entre os autores selecionados.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve envolvimento de participantes humanos ou animais, o que dispensa a submissão a comitê de ética em pesquisa, conforme diretrizes para estudos que utilizam apenas fontes documentais e bibliográficas (LAKATOS; MARCONI, 2017). Todas as obras analisadas foram devidamente citadas e referenciadas, assegurando o respeito aos princípios éticos da produção científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação inclusiva e educação especial: bases conceituais a compreensão da educação inclusiva exige, antes de tudo, um esforço de delimitação conceitual que a distinga de práticas históricas de segregação e de integração escolar. Por muito tempo, estudantes com deficiência foram encaminhados a instituições especializadas separadas do ensino regular, numa lógica que pressupunha a incapacidade do ambiente comum de responder às suas necessidades. A ruptura com esse paradigma foi gradual e impulsionada por marcos internacionais decisivos, entre os quais se destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que reconheceu o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares e lançou as bases para o que hoje se entende por inclusão. Segundo Mantoan (2006), a inclusão não se reduz à simples presença física do estudante na escola comum; ela implica transformações profundas nas estruturas pedagógicas, curriculares e relacionais que sustentam o processo educativo.

Nessa perspectiva, torna-se necessário distinguir com rigor os conceitos de integração e inclusão, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que correspondem a lógicas distintas. A integração pressupõe que o estudante com deficiência deve adaptar-se ao ambiente escolar existente, cabendo a ele alcançar os padrões já estabelecidos. A inclusão, ao contrário, desloca a responsabilidade: é a escola que deve reorganizar-se para receber e valorizar a diversidade de seus estudantes. Como afirma Sassaki (1997), enquanto a integração exige adaptação do indivíduo ao sistema, a inclusão exige a transformação do sistema para acolher o indivíduo. Essa mudança de perspectiva é de natureza epistemológica e ética, pois reposiciona o sujeito com deficiência de objeto de intervenção para sujeito de direitos.

O papel da escola na construção da educação inclusiva é, portanto, central e insubstituível. A instituição escolar não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos; ela é, nas palavras de Vygotsky (1998), o lugar privilegiado de mediação cultural e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para esse autor, o desenvolvimento humano se dá na interação social e na zona de desenvolvimento proximal, o que implica reconhecer que ambientes escolares heterogêneos, quando bem mediados pelo professor, podem potencializar a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A escola inclusiva, nesse sentido, é aquela que reconhece as diferenças como constitutivas da experiência humana e as incorpora como elemento pedagógico, e não como obstáculo a ser removido.

5

Contudo, os desafios pedagógicos que se impõem à efetivação da educação inclusiva são numerosos e complexos. A formação inicial e continuada dos professores permanece como um dos nós críticos mais apontados pela literatura da área. Glat e Blanco (2007) destacam que muitos docentes, mesmo bem-intencionados, sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando essa diversidade envolve estudantes com deficiências severas, transtornos do espectro autista ou altas habilidades. Além da formação docente, a ausência de recursos materiais adequados, a superlotação das salas de aula e a falta de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (AEE) constituem barreiras estruturais que comprometem a qualidade da inclusão praticada. O risco, alertam os autores, é que a inclusão se torne meramente formal, uma presença sem participação.

É nesse contexto que os princípios da educação especial, enquanto modalidade de ensino transversal, ganham relevância renovada. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) definiu a educação especial não como um

sistema paralelo ao ensino regular, mas como um conjunto de serviços, recursos e estratégias que devem complementar e suplementar a escolarização comum. Entre seus princípios fundamentais estão o reconhecimento das especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, bem como a garantia do AEE em salas de recursos multifuncionais como suporte e não como substituto à classe comum. Mendes (2010) sublinha que a tensão entre educação especial e educação inclusiva não deve ser resolvida pela supressão de uma em favor da outra, mas pela construção de uma relação colaborativa e articulada entre ambas.

Nesse sentido, a educação inclusiva e a educação especial constituem campos interdependentes, cujas bases conceituais revelam uma tensão produtiva entre a universalização do direito à educação e o reconhecimento das singularidades de cada sujeito. Mais do que uma política compensatória ou caritativa, a inclusão escolar representa um projeto ético-político de sociedade, fundado nos princípios da equidade, da dignidade humana e da justiça social. Como argumenta Skliar (2006), incluir não é tolerar a diferença, mas reconhecê-la como condição constitutiva do humano. A escola que se pretende inclusiva é, portanto, aquela que aprende com a diferença e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesma, tornando-se mais justa, mais democrática e, paradoxalmente, mais eficaz para todos os seus estudantes.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura literária ocupa um lugar singular no conjunto das práticas educativas, distinguindo-se de outras modalidades de leitura por sua capacidade de mobilizar, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas e sociais do sujeito leitor. Compreendê-la apenas como decodificação de signos ou como instrumento de avaliação escolar seria reduzir sua potência formativa a uma função meramente instrumental. Paulo Freire (1989), ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", situa o ato de ler num horizonte mais amplo: o da produção de sentido a partir da experiência vivida. Nessa perspectiva, a leitura literária não começa no texto impresso, começa na vida do leitor, em suas memórias, em suas perguntas, em seus silêncios. É por essa razão que a literatura, entre todas as formas de texto, é aquela que mais intimamente dialoga com a subjetividade humana, tornando-se um espaço privilegiado de encontro entre o eu e o outro, entre o particular e o universal.

Reconhecer a leitura como prática social implica compreender que ela nunca ocorre no vácuo: é sempre situada em contextos históricos, culturais e institucionais que determinam o que se lê, como se lê e para quê se lê. Angela Kleiman (1995) foi uma das pesquisadoras que contribuiu decisivamente para a consolidação dessa perspectiva no Brasil, ao demonstrar que os chamados "problemas de leitura" dos estudantes frequentemente não são déficits individuais, mas consequências do distanciamento entre as práticas de letramento escolares e aquelas vivenciadas pelas comunidades de origem dos estudantes. A escola, nesse sentido, precisa reconhecer a pluralidade de letramentos que os estudantes já trazem consigo e, a partir desse reconhecimento, ampliar seus repertórios culturais sem hierarquizar as práticas de leitura com base em critérios classistas ou elitistas. A literatura, quando trabalhada a partir dessa sensibilidade, deixa de ser patrimônio de uma minoria culta e passa a ser direito de todos, o que Antonio Candido (1995) chamou, de forma memorável, de direito à humanização.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e emocional, a leitura literária exerce funções que a pesquisa contemporânea tem cada vez mais evidenciado. A narrativa ficcional, ao colocar o leitor em contato com perspectivas, dilemas e experiências que transcendem sua vivência imediata, contribui para o desenvolvimento da empatia, da teoria da mente e da capacidade de lidar com a ambiguidade, competências fundamentais tanto para a vida em sociedade quanto para o aprendizado formal. Ricardo Azevedo (2004) argumenta que a literatura infantil e juvenil, quando produzida com qualidade estética e sem condescendência em relação ao leitor jovem, é capaz de suscitar experiências de estranhamento e de reconhecimento que ampliam a visão de mundo da criança e do adolescente. A literatura não responde: ela pergunta. E é justamente essa capacidade de instaurar questões, de manter o leitor em suspenso diante do mistério do texto, que a torna insubstituível como ferramenta formativa.

A formação do leitor crítico, por sua vez, não se produz espontaneamente pelo simples contato com textos literários; ela demanda mediação qualificada e intencional. Teresa Colomer (2007) destaca que a escola tem um papel insubstituível nesse processo, pois é ela que pode oferecer ao estudante os instrumentos interpretativos e os contextos de discussão que tornam possível uma leitura mais aprofundada e reflexiva. Para a pesquisadora espanhola, a formação do leitor literário implica o desenvolvimento progressivo de competências que vão da identificação dos elementos narrativos básicos à compreensão das convenções de gênero, das escolhas estilísticas do autor e das relações intertextuais que o texto estabelece com outros textos e com a tradição cultural. Esse processo, que ela denomina de "aprender a ler literatura", é longo,

gradual e profundamente dependente da qualidade das experiências de leitura proporcionadas pela escola ao longo de toda a escolaridade básica.

A mediação do professor é, nesse percurso, um elemento decisivo. Não se trata de transformar a aula de literatura numa aula sobre literatura, com seus cânones, periodizações e análises estruturais que frequentemente afastam os estudantes do prazer de ler, mas de criar condições para que o texto literário possa ser experienciado em sua plenitude. Kleiman (1995) insiste que o professor que lê, que compartilha suas próprias experiências de leitura e que se coloca também como leitor diante dos estudantes, exerce uma influência formativa que nenhum método ou apostila é capaz de substituir. A leitura em voz alta, as rodas de conversa sobre livros, a escrita criativa inspirada em textos literários e a organização de clubes de leitura são estratégias que, quando integradas a um projeto pedagógico consistente, podem transformar a relação dos estudantes com a literatura, de obrigação escolar a prática de vida.

Em última análise, a formação de leitores literários é um projeto de longa duração que ultrapassa os muros da escola e exige o envolvimento de famílias, bibliotecas, políticas públicas e da sociedade como um todo. Mas é na escola que esse projeto encontra seu principal ponto de sustentação, especialmente para estudantes cujas famílias não têm acesso garantido à cultura letrada. Como sintetiza Freire (1989), ensinar a ler é ensinar a pronunciar o mundo, é um ato político antes de ser um ato pedagógico. A leitura literária, nesse sentido, não forma apenas leitores: forma sujeitos capazes de interpretar sua própria experiência, de questionar as narrativas dominantes e de imaginar mundos diferentes daquele em que vivem. E é precisamente essa capacidade imaginativa e crítica que torna a literatura não um luxo cultural, mas uma necessidade humana fundamental.

O USO DA LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A literatura, compreendida em sua dimensão formativa mais ampla, apresenta-se como uma das mais potentes ferramentas pedagógicas disponíveis ao professor que atua na perspectiva da educação inclusiva. Isso porque o texto literário, por sua natureza simbólica e plurissignificativa, é capaz de criar pontes entre experiências humanas distintas, aproximando sujeitos que, em outros contextos, permaneceriam separados por barreiras culturais, linguísticas ou relacionadas à deficiência. Colomer (2007) observa que a literatura tem a capacidade singular de fazer o leitor habitar provisoriamente a pele de outro, experimentando o mundo a partir de

perspectivas que não são as suas. Esse exercício de alteridade, que está no coração da experiência literária, é também um dos fundamentos da educação inclusiva: reconhecer no outro uma humanidade plena e legítima, ainda que sua forma de existir no mundo seja radicalmente diferente da nossa.

A promoção da empatia por meio da leitura literária não é um processo automático nem garantido pela simples exposição ao texto. Ela depende de mediação pedagógica intencional e de escolhas cuidadosas quanto ao repertório oferecido aos estudantes. Quando uma criança lê uma história cujo protagonista enfrenta desafios relacionados à deficiência, ao racismo, à pobreza ou à diferença cultural, e quando essa leitura é acompanhada de espaços de escuta, discussão e reflexão coletiva, cria-se uma oportunidade genuína de ampliação do horizonte empático de toda a turma. Azevedo (2004) argumenta que a literatura infantil e juvenil de qualidade não oferece respostas fáceis nem morais simplistas: ela coloca o leitor jovem diante da complexidade do real, convidando-o a sentir antes de julgar. É precisamente essa capacidade de mobilizar o afeto a serviço da compreensão que torna a literatura uma aliada insubstituível na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A diversidade nas narrativas literárias é, nesse contexto, uma questão pedagógica e política de primeira ordem. Durante muito tempo, a literatura produzida e consumida nas escolas brasileiras privilegiou personagens, contextos e perspectivas marcadas por uma homogeneidade que excluía simbolicamente grandes parcelas da população: crianças negras, indígenas, com deficiência, de origens periféricas ou de configurações familiares não hegemônicas raramente se viam representadas como protagonistas de histórias que merecessem ser contadas. Essa ausência, que Djamila Ribeiro (2017) denomina de epistemicídio no contexto mais amplo da cultura, produz efeitos concretos sobre a autoestima, a identidade e o sentido de pertencimento dos estudantes que não se reconhecem nas narrativas escolares. Ao contrário, quando a literatura oferecida pela escola inclui personagens com deficiência retratados com dignidade e complexidade, estudantes com deficiência encontram no texto um espelho de sua própria experiência, enquanto estudantes sem deficiência encontram uma janela para mundos que desconhecem. Como propõe Rudine Sims Bishop (1990), os livros funcionam como espelhos, janelas e portas: espelhos que refletem a experiência do leitor, janelas que revelam outras realidades e portas que convidam à travessia.

Do ponto de vista da adaptação pedagógica, o uso da literatura em contextos inclusivos demanda do professor uma dupla atenção: à seleção dos textos e às estratégias de mediação da

leitura. No que se refere à seleção, é preciso ir além dos critérios estritamente literários e considerar também a representatividade, a acessibilidade e a pertinência temática dos textos em relação ao grupo de estudantes. Kleiman (1995) ressalta que textos que dialogam com as experiências e os universos culturais dos estudantes tendem a gerar maior engajamento e compreensão, o que é especialmente relevante no caso de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências que afetam o processamento linguístico. No que se refere à mediação, estratégias como a leitura em voz alta pelo professor, o uso de recursos multimodais, a adaptação de textos em formatos acessíveis (como o braille, a audiodescrição e a comunicação aumentativa e alternativa) e a criação de espaços de narrativa oral ampliam significativamente as possibilidades de participação de todos os estudantes nas experiências literárias propostas pela escola.

A literatura especializada registra experiências pedagógicas que atestam os impactos concretos do uso da literatura na promoção da inclusão escolar. Pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro e internacional documentam que turmas expostas sistematicamente a narrativas que abordam a diversidade humana com respeito e profundidade apresentam melhoras significativas nos indicadores de convivência, de resolução de conflitos e de

acolhimento de estudantes com deficiência (MELLO; VITAL, 2019). Esses estudos revelam também que o contato com histórias que narram trajetórias de superação, pertencimento e reconhecimento contribui para a construção de identidades mais positivas entre estudantes historicamente marginalizados, reduzindo os efeitos do estigma e aumentando a motivação para o aprendizado. Freire (1989) já antecipava esse entendimento ao afirmar que a leitura crítica do mundo é condição para a transformação das condições de existência: quando um estudante se vê representado dignamente numa narrativa literária, ele não apenas se reconhece, mas passa a reconhecer seu direito de existir plenamente no espaço escolar.

A articulação entre literatura e educação inclusiva revela, em sua síntese, uma convergência de propósitos que não é fortuita. Ambas compartilham o compromisso com a valorização da diferença, com a ampliação das possibilidades de expressão e de participação humana e com a recusa de qualquer forma de hierarquização que desumanize o outro. Quando o professor utiliza a literatura como ferramenta pedagógica na perspectiva inclusiva, ele não está apenas ensinando a ler ou a interpretar textos: está criando condições para que cada estudante, independentemente de suas características, condições ou trajetórias, possa encontrar na experiência literária um lugar de pertencimento, de reconhecimento e de expansão de si

mesmo. Como afirma Candido (1995), a literatura é um bem incompressível: não é possível imaginar uma formação humana plena sem ela. Na escola inclusiva, esse princípio ganha uma urgência particular, pois é precisamente para os estudantes que mais frequentemente são excluídos dos bens culturais que a literatura pode representar a diferença entre uma escolaridade vivida como exclusão ou como emancipação.

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os estudos que se dedicam a investigar as relações entre literatura e educação especial têm acumulado evidências consistentes sobre os ganhos pedagógicos que a experiência literária pode proporcionar a estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino. Tais ganhos não se restringem ao campo da linguagem, embora seja nele que os efeitos mais imediatos se manifestam. A exposição sistemática a narrativas literárias contribui para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a apropriação de estruturas textuais que organizam o pensamento e a comunicação. Mas os impactos mais significativos apontados pela literatura especializada situam-se em dimensões que transcendem o domínio estritamente linguístico: a participação social, a construção da autonomia e o engajamento dos estudantes com suas próprias trajetórias de aprendizagem. Mendes (2010) sublinha que o grande desafio da educação especial não é apenas garantir o acesso ao conhecimento, mas criar condições para que os estudantes com deficiência possam participar ativamente dos processos educativos, e não apenas recebê-los de forma passiva. A literatura, quando bem mediada, responde a esse desafio de maneira singular.

A questão da participação merece atenção especial, pois ela está no centro tanto da educação inclusiva quanto da experiência literária. Participar de uma roda de leitura, de uma discussão sobre personagens, de uma atividade de reescrita criativa ou de uma dramatização de cenas literárias são formas de engajamento que colocam o estudante como agente ativo do processo pedagógico, e não como receptor passivo de conteúdos. Para estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista ou dificuldades severas de comunicação, essas experiências podem representar oportunidades raras de expressão e de reconhecimento que o currículo convencional frequentemente não oferece. Vygotsky (1998) já apontava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da qualidade das interações sociais mediadas por instrumentos culturais, e a linguagem literária é, por excelência, um desses

instrumentos. Ao narrar, escutar, interpretar e recriar histórias, o estudante com deficiência não apenas acessa conteúdos: ele exercita formas de pensamento que ampliam sua capacidade de compreender e de se relacionar com o mundo.

O engajamento dos estudantes com deficiência nas atividades literárias está intimamente associado à qualidade da mediação pedagógica e à pertinência dos textos escolhidos. Pesquisas conduzidas por Glat e Blanco (2007) revelam que estudantes historicamente desengajados das atividades escolares convencionais frequentemente demonstram interesse e motivação quando expostos a narrativas que dialogam com suas experiências e com seus universos afetivos. A literatura de qualidade, ao mobilizar simultaneamente o afeto e o intelecto, cria uma forma de engajamento que os textos didáticos convencionais raramente conseguem. Azevedo (2004) observa que a narrativa ficcional opera por meio do prazer estético antes de operar por meio da obrigação escolar, o que a torna particularmente eficaz para estudantes que desenvolveram, ao longo de trajetórias marcadas pelo fracasso e pela exclusão, uma relação de resistência ou de indiferença em relação à escola. O prazer do texto pode ser, nesses casos, o primeiro elo de uma cadeia que leva ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

No que se refere à formação humana, a contribuição da literatura para os estudantes da educação especial articula-se diretamente com o que Candido (1995) denominou de função humanizadora da literatura. Essa função consiste na capacidade que a experiência literária tem de desenvolver nos sujeitos a sensibilidade, a capacidade de reconhecer o outro e de elaborar simbolicamente as experiências vividas, incluindo as mais dolorosas. Para estudantes com deficiência, que frequentemente convivem com situações de estigma, rejeição e invisibilidade social, o encontro com narrativas que retratam a diferença com dignidade e complexidade pode ter um efeito profundo sobre a construção da identidade e da autoestima. Freire (1989) nos ensina que a leitura crítica do mundo é condição para a consciência de si mesmo como sujeito de direitos e de história. Quando um estudante com deficiência lê ou escuta uma história em que alguém como ele é protagonista de uma aventura, de uma descoberta ou de uma conquista, ele não apenas se diverte: ele se reconhece como alguém cujas experiências merecem ser narradas, o que é um passo fundamental para a constituição de uma subjetividade emancipada.

Seria, contudo, ingênuo e pedagogicamente irresponsável ignorar os limites e os desafios que cercam o uso da literatura na educação especial. O primeiro e mais evidente deles diz respeito à acessibilidade dos textos. Grande parte da produção literária disponível nas escolas

brasileiras não está adaptada para estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual severa, o que cria, desde o início, uma barreira de acesso que precisa ser ativamente enfrentada. A produção de livros em braille, de audiolivros com audiodescrição, de textos em linguagem simplificada e de materiais em comunicação aumentativa e alternativa ainda é insuficiente para atender à demanda das escolas inclusivas, e sua distribuição é profundamente desigual entre regiões e redes de ensino. Sassaki (1997) já alertava que a inclusão plena exige não apenas mudanças atitudinais, mas transformações concretas nos recursos materiais e nas tecnologias disponíveis nos espaços educativos.

Um segundo desafio relevante concerne à formação dos professores para o uso pedagógico da literatura em contextos de educação especial. Kleiman (1995) e Colomer (2007) convergem ao afirmar que a mediação literária de qualidade exige do professor não apenas o conhecimento dos textos, mas uma postura de leitor experiente capaz de criar situações de leitura significativas e de responder com sensibilidade às reações dos estudantes. Essa formação, que já é insuficiente para o conjunto dos docentes da educação básica, torna-se ainda mais lacunar quando se considera as especificidades pedagógicas da educação especial. Professores que atuam com estudantes com deficiências complexas precisam de formação específica para adaptar estratégias de mediação literária, utilizar recursos de tecnologia assistiva e articular o trabalho com literatura ao plano de desenvolvimento individualizado de cada estudante. A ausência dessa formação não invalida o potencial da literatura como ferramenta pedagógica inclusiva, mas limita significativamente sua efetividade e pode reproduzir, sob uma aparência de inovação, as mesmas práticas excludentes que se pretende superar. Reconhecer esses limites é condição necessária para avançar na construção de uma educação especial que utilize a literatura com rigor, intencionalidade e respeito à singularidade de cada sujeito que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o papel da literatura como ferramenta pedagógica inclusiva no contexto da educação especial, destacando suas contribuições para a formação de leitores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva. A sistematização dos estudos evidenciou que a leitura literária ultrapassa a função instrumental de ensino da língua, configurando-se como prática formativa capaz de promover empatia, participação e construção de sentidos, aspectos fundamentais para ambientes educacionais comprometidos com a diversidade.

As discussões teóricas apontam que a literatura favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, ao permitir o contato com diferentes experiências humanas e culturais, contribuindo para a valorização das diferenças no espaço escolar. No âmbito da educação especial, os textos literários revelam-se recursos pedagógicos potentes para ampliar o engajamento dos alunos, estimular a imaginação, fortalecer a autonomia e favorecer processos de aprendizagem mais significativos e acessíveis.

Entretanto, a literatura analisada também evidencia desafios persistentes para a efetivação de práticas inclusivas mediadas pela leitura, como a formação insuficiente de professores, a limitação de recursos pedagógicos adaptados e a rigidez de currículos pouco sensíveis à diversidade. Esses entraves reforçam a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação continuada docente e a incorporação de metodologias que reconheçam a pluralidade dos sujeitos escolares.

Conclui-se que a literatura, quando integrada de forma intencional às práticas pedagógicas, constitui um instrumento relevante para a promoção da inclusão escolar e para a construção de uma educação mais democrática e humanizadora. Ao articular formação de leitores e educação inclusiva, este estudo contribui para ampliar o debate acadêmico sobre estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade, indicando a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem, inclusive em contextos empíricos, os impactos da leitura literária na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.
- BISHOP, Rudine Sims. Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, v. 6, n. 3, p. ix-xi, 1990.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Anahi Guedes de; VITAL, Flavia Maria de Paiva. Deficiência, narrativa e representação. São Paulo: Invisíveis Produções, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

15

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.