

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

LUCIENE MARTINS TANAKA

CONTOS DE FADAS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SIMBÓLICA  
COLETIVA FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

SÃO PAULO

2007

LUCIENE MARTINS TANAKA

CONTOS DE FADAS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SIMBÓLICA  
COLETIVA FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Distúrbios do Desenvolvimento.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino

CO-ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Pereira Saeta

SÃO PAULO

2007

LUCIENE MARTINS TANAKA

CONTOS DE FADAS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SIMBÓLICA COLETIVA  
FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como exigência  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Distúrbios do Desenvolvimento.

Aprovada em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Marcos José Silveria Mazzotta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa  
UNIPINHAL

Homens e Mulheres são limitados não por seu lugar de nascimento, nem pela cor de sua pele, mas pelo tamanho de sua esperança.

John Johnson

À meu esposo e companheiro, pelo constante incentivo e apoio; a meus pais de sangue e pais de coração (sogro e sogra), pela confiança depositada em meu potencial e ajuda na educação de minha querida filha. Finalmente, ao meu maior tesouro, à minha querida filha Thaís Helena, que muitas vezes tive de deixar sem a atenção merecida, para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu Criador e autor da minha fé, fonte de toda sabedoria, agradeço pela força e coragem que concedeu, permanecendo sempre ao nosso lado, em todo o percurso desta longa caminhada.

Aos meus **queridos e inesquecíveis alunos da Zona Rural** (ano de 1999/2000) do município de Espírito Santo do Pinhal, os quais foram diretamente responsáveis pelas inquietações que aqui me trouxeram.

À minha querida **orientadora Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino**, amiga persistente, que com seu jeitinho meigo e com diretrizes seguras, além de muita paciência, constantemente me incentivou e aceitou minhas restrições, mas com sua competência e habilidade, me fez concluir mais esta empreitada.

À minha **co-orientadora Dr<sup>a</sup>. Beatriz Pereira Saeta**, hoje também uma amiga querida, pela disponibilidade, competência e atenção dispensadas, no período em que minha orientadora esteve impossibilitada de me atender, por estar no exterior.

Ao meu querido **Prof. Dr. Marcos José Mazzotta**, pelo exemplo que me inspirou, por tudo que me ensinou no decorrer de minha carreira como docente, por sua imensa sabedoria e sugestões também apresentadas, mesmo antes do exame de minha qualificação.

À **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Blascovis**, que muito colaborou para minha carreira acadêmica, juntamente com o Prof. Dr. Mazzotta, aceitando-me para o grupo de pesquisa MID, pelos dois coordenados.

Ao meu professor de pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia, **Prof. Dr. Vanderlei Barbosa**, a quem muito devo pelo incentivo e atenção dispensados nos momentos de maior dúvida e angústia, para a tomada de decisão em continuar na busca deste meu sonho.

Ao querido **Prof. Dr. Coordenador Décio Brunoni** pela atenção, paciência e cuidados dispensados aos formulários, cartas e demais documentos que foram necessários para a realização deste trabalho e, sempre que enviados e solicitados, prontamente foram atendidos.

Aos meus **colegas e amigos de mestrado**, que muitas vezes me ouviram, compreenderam minhas dificuldades, mas sempre transmitiram-me paz e segurança com palavras de esperança e fé, acreditando na minha capacidade e no trabalho que venho realizando durante todo esse período.

Ao **Mackpesquisa**, pelo apoio financeiro.

Às **escolas e professores do Ensino Fundamental** (séries iniciais) da **rede estadual** do Município de Espírito Santo do Pinhal, que prontamente participaram deste trabalho através dos questionários e entrevistas.

A **meus pais Laércio e Maria Helena**, pela vida de amor e carinho, sobretudo pela dedicação e confiança depositada em minha capacidade profissional.

À **minha querida irmã Lilian**, pelo carinho, pela torcida e declarado amor.

A **meus tios Cleide e Enéas** que me acolheram em sua casa, me incentivaram e por mim torceram, acreditando que um dia aqui chegaria.

À **minha avó Lourdes** que tanto se preocupou com meu bem estar físico, sempre me incentivando com seus deliciosos bolos.

À **minha avó Luzia** (*in memoriam*), pelas orações intercedendo pela minha proteção, o que acredito ter me sustentado, trazendo-me até aqui. Quanta saudade de você vizinha querida!

A **meu pai de coração e sogro Kenji Tanaka** (*in memoriam*), pela força e apoio que tanto me impulsionaram para frente, em direção aos meus sonhos. Obrigada por ter me escolhido como filha do coração. Saudades do seu carinho, seu amor, suas sábias palavras (sempre na hora certa), de sua presença aqui entre nós!

À **minha sogra Vera** (mãe do coração) pela ajuda nos cuidados com minha filha nos períodos em que me ausentei.

Um especial agradecimento **ao meu esposo Alexandre Tanaka**, pelo incentivo, por ter juntamente comigo trilhado mais esta etapa de vitória em minha vida. Também agradeço pela linda história de amor, que juntos estamos escrevendo.

À **minha linda e querida filha Thaís Helena**, peça fundamental de toda minha história, por tornar meus dias mais alegres e iluminados, bem como minha vida mais intensa, sendo a razão do meu existir.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a influência da construção da imagem coletiva sobre a deficiência e diferença, que no decorrer da história, constituiu-se numa memória social, que veio interferindo na formação de crenças e valores, bem como resultando em determinadas atitudes de resistência à inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Desta forma, partimos do questionamento sobre o 'como' e 'porquê', tantos valores e crenças com bases históricas, persistem nesse novo milênio, resultando muitas vezes em atitudes, comportamentos preconceituosos à inclusão de crianças com deficiência, ou considerados diferentes do padrão tido como 'normal', em âmbito social ou escolar, sobretudo no ensino regular fundamental de 1ª à 4ª série. Ora, numa época em que tanto se fala sobre integração, inclusão social, escola inclusiva, porquê será que encontramos atitudes diversas dos professores frente à inclusão de alunos com qualquer tipo de deficiência? Não é nossa intenção fazer qualquer espécie de julgamento desses profissionais, mas sim de compreendermos o motivo de certos comportamentos permanecerem no novo século. Temos sim a intenção de propor uma reflexão sobre a forma como nossa memória social é constituída e desta forma cristalizada ao longo do tempo, viabilizando aos profissionais da educação, uma visão crítica e consciente do tipo de postura que adotaremos em nosso fazer e viver pedagógico, priorizando a formação de cidadãos com diferentes crenças e valores, dos até hoje perpetuados. Por meio de uma educação compromissada e consciente, poderemos possibilitar uma transformação social, adotando atitudes de resistência à exclusão, à discriminação, com uma relação interativa, visando uma educação democratizada e para todos, cumprindo sua função inclusiva de garantir o acesso, a permanência, mas, sobretudo o direito de aprender de cada ser humano. Para isso, torna-se necessário que haja um enfraquecimento do poder autoritário, moralizador e padronizador também dos textos da Literatura Infantil (em especial dos contos de fadas), dando ao leitor uma maior autonomia de pensar e de formar uma imagem simbólica coletiva consciente, próxima ao real, sobretudo, mais humanizada.

Palavras-Chave: Deficiência; Imagem Simbólica Coletiva e Inclusão Escolar.



## **ABSTRACT**

The present work has as objective to discuss the influence of the construction of the collective image on the deficiency and difference, that in elapsing of the history, it was constituted in a social memory, that it came interfering in the formation of faiths and values, as well as resulting in certain resistance attitudes to the students' inclusion with deficiency in the schools of regular teaching. This way, we left of the questioning on the ' how' and 'why', so many values and faiths with historical bases, persist on that new millennium, resulting many times in attitudes, behaviors prejudices to the children's inclusion with deficiency, or considered different from the pattern had as 'normal', in social or school ambit, above all in the fundamental regular teaching of 1st to 4th series. Now, in a time in what so much is talked about integration, social inclusion, inclusive school, will reason be that found several attitudes of the teachers front to the students' inclusion with any deficiency type? It is not our intention to do any species of those professionals' judgement, but yes of we understand the reason of certain behaviors they stay in the new century. We have yes the intention of proposing a reflection on the form as our social memory is constituted and in this way crystallized along the time, making possible the professionals of the education, a critical vision and conscious of the posture type that we will adopt in ours to do and to live pedagogic, prioritizing the citizens' formation with different faiths and values, of the to today perpetuated. By means of an education compromised and conscious, we can facilitate a social transformation, adopting resistance attitudes to the exclusion, to the discrimination, with an interactive relationship, seeking a democratized education and for everybody, executing its inclusive function of guaranteeing the access, the permanence, but above all the right of learning of each human being. For that, he/she becomes necessary that there are an weakening of the authoritarian power, moralist and standard of living in the texts of the Infantile Literature (especially of the stories of fairies), giving to the reader a larger autonomy of thinking and of forming a conscious collective symbolic image, close to the Real and, above all, more humanitarian.

Word-key: Deficiency; Collective Symbolic image and School Inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados relacionados às cinco escolas participantes da pesquisa .....	127
Quadro 2	Levantamento geral de dados coletados das escolas envolvidas .....	127
Quadro 3	Respostas relativas aos questionários aplicados aos professores.....	130
Quadro 4	Dados sobre as preferências apontadas pelos professores sobre os Contos Tradicionais.....	131
Quadro 5	Dados relativos às preferências dos alunos com relação aos Contos de Fadas, apontadas pelos professores .....	132
Quadro 6	Dados referentes ao motivo da escolha dos alunos quanto aos seus Contos Tradicionais preferidos, segundo depoimento dos professores.....	133
Quadro 7	Dados referentes aos Contos Contemporâneos trabalhados pelos professores.....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Apresentação do número de professores PEB I e II de cada escola ...	128
Gráfico 2	Apresentação do número total de classes de 1ª e 2ª série das cinco escolas envolvidas .....	128
Gráfico 3	Apresentação do número de professores de 1ª e 2ª séries das cinco escolas envolvidas .....	129
Gráfico 4	Apresentação do total geral de alunos de cada escola e do número aproximado de alunos matriculados nas séries iniciais.....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS

AIPD	Ano Internacional da Pessoa Deficiente
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNE	Conselho Nacional de Educação
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
IBOPE	Instituto de Opinião Pública e Estatística
ICIDIH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2	<b>JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
3	<b>OBJETIVOS DO ESTUDO .....</b>	<b>22</b>
4	<b>DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
	<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>24</b>
	<b>A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA NOSSA CONSCIÊNCIA.....</b>	<b>24</b>
1	<b>TRAÇANDO UM HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA NOSSA CONSCIÊNCIA.....</b>	<b>24</b>
1.1	IMAGINÁRIO E UNIVERSALIDADE.....	28
1.2	IMAGINÁRIO E PODER .....	29
1.3	IMAGINÁRIO, SOCIEDADE MODERNA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	31
1.4	UMA RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE IMAGINÁRIO, IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	34
1.5	AS REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA SOCIAL.....	38
1.5.1	<b>O poder e o Mito .....</b>	<b>47</b>
1.5.2	<b>A Mitologia e o Rito .....</b>	<b>49</b>
1.6	DEFICIÊNCIA E ALTERIDADE: SOBRE POSSÍVEIS EQUÍVOCOS .....	52
1.7	PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS, ESTIGMAS E ATITUDES.....	54
1.7.1	<b>Da Monstruosidade Imaginária ao Monstruoso Real .....</b>	<b>64</b>
1.7.2	<b>O monstro e o monstruoso .....</b>	<b>66</b>
1.8	A CONTRIBUIÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL PARA A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM COLETIVA: DO BELO, DO PERFEITO E NORMAL.....	75
	<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>80</b>
	<b>OS CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>80</b>

2	<b>SOBRE O SISTEMA DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR</b> .....	<b>80</b>
2.1	ESCOLA E ALTERIDADE .....	81
2.2	INCLUSÃO ESCOLAR .....	85
2.3	FAMÍLIA INCLUSIVA .....	87
2.4	A LITERATURA INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	89
	<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>93</b>
	<b>RETOMANDO O FIO DA MEADA</b> .....	<b>93</b>
3	<b>A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL COMO CAMINHOS FACILITADORES PARA A ARTE DE VIVER E CONVIVER.....</b>	<b>93</b>
3.1	SALTOS NECESSÁRIOS DO OLHAR: COMPREENDENDO MELHOR A LEITURA.....	94
3.2	DENTRO DA LITERATURA INFANTIL.....	97
3.2.1	<b>Literatura Infantil: diversão, instrução ou instrumento ideológico? .....</b>	<b>98</b>
3.3	SOBRE OS CONTOS DE FADAS .....	107
	<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>115</b>
	<b>POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DE UM NOVO HORIZONTE PARA O SÉCULO XXI .....</b>	<b>115</b>
4	<b>ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE CONTOS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>115</b>
4.1	IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPARAÇÕES FEITAS ENTRE: A FADA DESENCANTADA E A GATA BORRALHEIRA .....	118
4.2	A LITERATURA INFANTO-JUVENIL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL.....	119
4.2.1	<b>Quanto ao autoritarismo.....</b>	<b>120</b>
	<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>123</b>
5	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>123</b>
5.1	QUESTIONÁRIO .....	125
5.2	ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	126
5.3	DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL .....	126
5.4	DADOS GERAIS DAS CINCO ESCOLAS ESTADUAIS ENVOLVIDAS NESTA PESQUISA.....	127

5.5	DADOS GERAIS DAS CINCO ESCOLAS ENVOLVIDAS .....	127
	<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>130</b>
6	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>130</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
8	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
9	<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>
1.	Carta de aprovação do Comitê de Ética	
2.	Cartas e Termo de Consentimento	
3.	Carta de informação à Instituição	
4.	Questionário aplicado aos professores	
5.	Roteiro de entrevista	
6.	Transcrição da entrevista 1 e 2	

## INTRODUÇÃO

### 1 APRESENTAÇÃO

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO, 1985; p. 19).

Então, que a dúvida seja aqui registrada, verbalizada, para fins de uma proposta reflexiva, com discussão e estudos que possam trazer um maior entendimento:

Como a construção de uma imagem simbólica coletiva, com a contribuição da Literatura Infantil tradicional dos contos de fadas, pode ou não constituir-se numa memória social histórica, interferindo na formação de crenças e valores, bem como em atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes de ensino regular?

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho busca uma análise sobre como e porquê, ainda no novo milênio, persistem comportamentos, valores e crenças que deixam claras suas bases históricas, resultando em atitudes preconceituosas ou de resistência à inclusão de um modo geral, no âmbito social e escolar, no sistema de ensino regular fundamental de 1ª à 4ª séries (em especial nas séries iniciais: de 1ª e 2ª séries – alfabetização). É importante aqui lembrarmos, que resgatar a história individual, não é só resgatarmos uma memória, mas, sobretudo retratarmos uma época, uma vez que fazemos parte de uma história que construímos e pela qual também somos construídos.

Numa época em que tanto se fala em integração, inclusão social, escola inclusiva, porquê será que certos profissionais da área educacional parecem ainda demonstrarem atitudes de reserva, resistência ou medo da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência em suas salas de aula ou escolas? Também observa-se atitudes contrárias às de resistência, quando profissionais da educação aceitam e



encaram a inclusão como algo enriquecedor e desafiador, possibilitando que todos os envolvidos: alunos, professores, funcionários, comunidade escolar em geral, aprendam e troquem mais, enquanto seres humanos.

Não se pretende aqui fazer nenhum tipo de julgamento quanto aos valores e crenças de quem quer que seja, tampouco de opiniões, visto que todos têm direito de realizar escolhas em suas vidas, mas o que se busca neste trabalho é uma compreensão sobre o comportamento de professores frente à inclusão do aluno com deficiência, uma vez que enquanto professora e educadora da rede pública estadual há cerca de 15 anos, vivencio o quanto esta temática sempre trouxe: discussões, objeções, resistência, medo, e até o desafio da aceitação, entretanto, tudo com muitas dúvidas de como se deve ou não proceder, o que sempre causou muita insegurança.

Ao refletirmos sobre o sentido de melhor compreendermos o comportamento das pessoas em geral, e de professores em particular, acabamos por recair sobre a forma como a memória social vem sendo constituída e cristalizada ao longo de nossa história. Acreditamos assim, que a partir desse conhecimento se possa ter uma visão mais crítica e consciente sobre o processo de formação que está sendo oportunizado aos nossos alunos, para que esses também possam vir a serem mais críticos e conscientes, não só num futuro distante, mas, sobretudo no presente, no agora. Enquanto educadores, sempre estaremos numa posição de modelo, de padrão para nossos educandos e discípulos, motivo pelo qual, o *saber* mereça ser por nós refletido agora e sempre. Como bem foi colocado por Adorno em sua obra: *“Dialética do Esclarecimento”* (1985), ao referir-se à credulidade inquestionável, como sendo o medo de duvidar e, sobretudo o de responder, bem como a indisposição e a falta de vontade frente às investigações pessoais de questões que nos incomodam, detendo-nos apenas aos conhecimentos parciais, acabando por nos impedir de realizar uma relação mais estreita e clara entre o entendimento humano e a natureza das coisas que temos em mente- onde o entendimento acaba por vencer a superstição, imperando sobre a natureza do desencantamento do mundo, podendo acabar com o animismo. Assim, também apontou Bacon (1825), que a técnica é a essência desse saber, não visando conceitos e imagens, nem mesmo o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. Para ele, o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama *verdade*, mas a *operation*, ou seja, o procedimento eficaz.

Então, a mudança, a transformação social de valores, de crenças e, sobretudo de atitudes e comportamentos, dependerá do compromisso que cada um de nós educadores, possa assumir numa relação interativa com nossas crianças, pois como nos aponta Mortimer Adler (2000, 60 p.): “o propósito do aprendizado é crescer, e nossas mentes, diferente de nossos corpos, podem continuar crescendo enquanto continuamos a viver”.

## 2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O foco desta pesquisa voltar-se-á para a 'Literatura Infantil' - principalmente sobre os contos de fadas. A escolha do tema deu-se, em primeiro lugar, pelo fato de sempre gostar muito de ler e contar histórias enquanto mãe, professora e contadora de histórias; depois pela observação sistemática e contínua da existência de estereótipos, padrões de beleza, que vêm embutidos nas mensagens das histórias infantis, aparentemente sutis e inocentes, que muitas vezes nos passam despercebidos. No entanto, creio que além de "dar asas" à imaginação e aos sonhos é preciso que nos preocupemos, também, com certas atitudes que, posteriormente, poderão ser tomadas pelos leitores de hoje. O fato é que enquanto educadores e professores, principalmente na fase inicial da alfabetização, somos orientados a trabalhar com a 'Literatura Infantil', em especial com os contos de fadas, com o intuito de resgatar o *prazer pela leitura*. Desta forma, professores alfabetizadores dedicam-se em trabalhar com os contos de fadas, sobretudo os tradicionais como: Chapeuzinho Vermelho; A Bela e a Fera; O pequeno Polegar; O Corcunda de Notre Dame; A Borracheira; O Patinho Feio; dentre outros também muito conhecidos. Muitos projetos são montados e lindamente apresentados em exposições e portfólios, sem, no entanto serem discutidos, contextualizados, muito menos abordadas as questões de estereótipos e padrões de beleza que neles vêm embutidos, uma vez que tais contos foram *importados*, geralmente da Europa.

Nessa direção Vigotsky (1972) nos mostra que a finalidade da crítica não seria o de interpretar a obra de arte em si, nem a de preparar o espectador/ leitor, para a percepção da mesma. Para ele, ninguém lia de forma diferente um autor após conhecer o que os críticos diziam sobre ele, ou seja, como outro fenômeno qualquer, uma obra de arte pode ser estudada das mais diversas formas e sob diferentes pontos de vistas, o que possibilita ricos enfoques e interpretações, garantindo assim, o imenso valor das numerosas compreensões simbólicas.

Desta forma, a crítica de maneira notória e consciente, estabelece relação entre arte e suas raízes sociais (quando assinala a relação social existente entre arte e os fatos reais, gerais da vida), mobilizando-nos assim, de uma forma consciente,

para que nos oponhamos ou não, aos impulsos suscitados pela arte, sobretudo a arte literária infantil. Vigotsky (1972), também afirmou que a obra pode ser comparada a uma faca ou outro instrumento de dois gumes, pois não é em si boa ou má, mas apresenta inúmeras possibilidades de bem ou do mal - isto dependerá do emprego e ou destino que a eles (instrumentos) serão dados, como exemplo: uma faca ou bisturi nas mãos de um bom cirurgião ou nas mãos de uma criança, com certeza terá finalidades distintas, pois os valores e saberes são bem diferentes.

Desta forma, para Vigotsky (1972), o crítico pode criar sua própria interpretação, sem preocupar-se em refutar necessariamente todas as anteriores. Assim, o crítico se empenha por afirmar sua possibilidade para pretencionar que esta seja exclusiva, única e também sem dedicar-se a criticar os demais críticos.

Por isso, deve esse leitor-crítico, ou vice-versa, encontrar-se constantemente dentro da esfera da obra, que em nosso caso se refere à obra literária infantil (os contos de fadas), tendo sua verdadeira interpretação sobre ela, não sendo influenciado por nada que fora escrito sobre a mesma, o que enfatizaria uma idéia de compromisso com a mesma!

Já quanto à questão da relação da Psicologia com a Literatura Infantil, necessário se faz recorrer a renomados autores como Leite (1987), que por duas décadas estudou e pesquisou sobre o assunto. Em sua obra Psicologia e Literatura, Leite (1987), remete-se à adolescência da Psicologia e da Sociologia (fim do século XIX e início do XX), apontando o que bem chamou de “Ambição desmedida” - ou seja, pela pretensão de se explicar o fenômeno artístico: pela sua redução a uma super-estrutura, dependente da infra-estrutura econômica; pela redução ao processo de percepção ou ainda pela redução a uma forma de sublimação de instintos básicos. Com tantos reducionismos, o autor aponta a contraposições dos críticos de Arte ao recusarem-se a submeterem-se a qualquer perspectiva extra-artística para uma análise de produtos artísticos, além de propugnarem o estudo literário como sendo a única forma de compreensão da Literatura. Coelho (1991b), com algumas frases (ou longos de seus períodos) - bem ilustra e atualiza um lado dessa polêmica:

... são muitas as vozes críticas que se têm levantado contra o peso negativo que representa o lastro tradicional em grande parte da produção literária infantil, destes últimos 30 anos (ou melhor, a partir dos anos 50, quando o antigo começa a ruir entre nós...

O curioso, porém, é que tais ‘vozes críticas’ [...] raramente são da área de Letras, vêm de vários ramos das Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Comunicação, Política, Educação [...]). Apenas essa

circunstância já prova amplamente que a literatura Infantil e Juvenil não é, nem pode ser mero 'entretenimento.

Tão ligada ela está ao sistema de valores vigente na Sociedade que profissionais das diferentes áreas do conhecimento humano se voltam para ela. As razões podem ser as mais variadas [...]. Mas, seja qual for a razão, uma coisa é certa: nenhum desses profissionais está interessado na literatura enquanto fenômeno literário, mas enquanto veículo de idéias ou padrões de comportamento [...] (COELHO, 1991b).

Em segundo lugar, o que nos interessa de fato é que se compreenda a natureza e os prováveis objetivos dessa análise, uma vez que podem ser equivocadamente tomadas como sendo meramente análises literárias, o que pode comprometer os resultados, tornando-os negativos, pois arriscarão uma compreensão ou valorização literária de um texto, sendo apenas uma simples denúncia do caráter sociológico, o que se consideraria um estímulo muito prematuro para o espírito infantil. Desta forma, uma tendência crítica da Literatura Infantil, ao ser ligada à problemas de ordens sociais, econômicos, étnicos e políticos, acaba por perder sua literalidade para ser tratada como um simples meio de transmissão de valores, sendo exclusivamente lida em função dos estereótipos sociais.

Assim, apesar da grande contribuição de vários autores, pode-se observar uma ambigüidade delegada à validação de outros níveis de crítica, que não só a literária, como o caso da ambigüidade à potência e impotência infantil; ambigüidade também atribuída à relevância de denúncias. No entanto, há que se concordar com a idéia de que a crítica que ignora o valor da obra, acaba por ficar circunscrita a substratos sócio-culturais, sendo assim tendenciosa, desvitalizante e pobre.

Ao pretender achar o equivalente social de um dado fenômeno literário, como aponta Vigotsky (1972), essa crítica atraiçoa sua própria natureza se não entende que não pode limitar-se a encontrar esse equivalente e que a Sociologia não deve fechar as portas para a estética, muito pelo contrário, deve mantê-las abertas de par em par. A determinação do equivalente sociológico de toda obra literária seria sempre incompleta e, por conseguinte inexata, se o crítico renunciasse à valorização de seus méritos artísticos. Em outras palavras, o primeiro ato da crítica materialista não só não elimina a necessidade do segundo, como também o pressupõe como seu complemento necessário. Comparando com a atualidade, ainda nos utilizando do que Vigotsky apontou, podemos dizer que levam-se as crianças aos safanões a Pushkin ou à escola (grifo nosso), como quem leva o gado para o matadouro, e lhes dão de beber não água viva, mas a decomposição química de H<sub>2</sub>O.

É nesse sentido que ser, pensar, sobretudo agir diferente faz todo o sentido, uma vez que o diferencial sempre existiu em toda a história da humanidade, como sendo uma forma de evidenciar as desigualdades entre os tempos da vida humana, os lugares e grupos sociais; entre o saber dos eruditos e a espontaneidade de práticos tradicionais; entre o que é real com o que é constituído no imaginário social, onde mentalidades diversas demonstram as diferentes maneiras e técnicas de representação simbólica de mundo, das diferentes formas de encarar e ou representar a deficiência, deformidade física - tema deste trabalho.

Em grande proporção, é inquestionável o fato de que somos produto da sociedade, mas de que sociedade estamos falando? Tal afirmação, também não significa que estaremos sempre presos às limitações impostas por essa sociedade, mas que há uma inter-relação inquestionável entre as batalhas: políticas, sociais e pedagógicas, como bem aponta Manacorda (2004) ao referir-se ao caminho do futuro:

Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições [...] em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa época de plenitude de vida. Mas tudo isto nos lembra que não é só a escola, seja ela qual for a educar, mas a vida inteira em sua plenitude, todo o platônico pantakhoû; o que nos remete à complexa relação educação-sociedade, que muitos, especialmente Marx, claramente descobriu e que hoje tem dimensões mundiais. Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social (MANACORDA, 2004, p: 360).

Ao observarmos as histórias infantis, a fala do adulto costuma predominar, o que de certa forma monopoliza a narrativa, tendo em vista ensinar a vida aos leitores mirins, o que torna a literatura infantil um fascinante exemplo de tensão entre as estruturas internas e externas do texto. Assim, mesmo quando os textos constroem-se a partir do fantástico, ou de um eixo simbólico mais psicanalítico ou psicológico, a relação quase que direta com o referente externo é uma constante, o que nos aponta o professor como elemento importante para a prática da literatura infantil, uma vez que, segundo Lévi-Strauss (1970), o pensamento mítico pode construir seus palácios ideológicos, mas com as ruínas de um antigo discurso social.

### **3 OBJETIVOS DO ESTUDO**

Para fins desta pesquisa, o objetivo geral é:

- Identificar as semelhanças e diferenças entre textos da literatura infanto-juvenil tradicionais (contos de origem estrangeira), e os contemporâneos brasileiros, para compreender o processo de construção da imagem simbólica coletiva de professores de 1ª à 2ª séries de escolas estaduais do Município de Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo.

Como objetivo específico, temos:

- Refletir sobre uma tese de ordem moralizante, padronizante, pedagógica e monopolizadora da fala adulta (nos contos de fadas) que caracteriza um modelo fechado de narrativa, como fruto de uma história cultural, social e religiosa de construção da imagem coletiva da deficiência.

#### 4 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Tivemos como hipótese para esta pesquisa a possibilidade de que é na construção da imagem simbólica coletiva, como fruto de uma longa história cultural, social e religiosa, que certas atitudes e comportamentos frente à inclusão de pessoas com deficiência, possam vir a serem cristalizados (metabolizados culturalmente), tanto a nível social, quanto escolar, sobretudo pela ideologia transmitida e perpetuada, ainda que de forma sutil. Tais valores e crenças também vêm embutidos nos contos tradicionais e importados, bem como permanecem, de certa forma, na literatura infanto-juvenil contemporânea, com os quais nos deparamos desde a infância. Em continuidade, utilizamo-nos dos mesmos contos para trabalhar com nossos alunos em sala de aula e, no mais das vezes, sem a devida conscientização nem preparo suficiente, para levá-los à autonomia de pensamento crítico.

A relevância social deste trabalho de pesquisa reside na necessidade de um enfraquecimento do poder autoritário, moralizador e padronizador do narrador, que na maioria das vezes é representado por um adulto (em textos da literatura Infanto-Juvenil); bem como na atribuição de uma força maior ao crescimento da análise dos múltiplos pontos de vista dos personagens, implicando assim na identificação do leitor com um universo ficcional, numa perspectiva de liberdade e não de imposição ou de sedução por um doador despótico, atribuindo-lhe assim, um *status* de receptor (criança), com maior autonomia para pensar e formar uma imagem simbólica consciente e mais humanizadora.

Assim, esta pesquisa de caráter qualitativo, buscará compreender como ocorre a construção da imagem simbólica sobre a deficiência dos professores de 1ª e 2ª séries da rede Estadual do Município de Espírito Santo do Pinhal. Desta forma, procuraremos despertar nos envolvidos uma conscientização de que podem e devem fazer a diferença, enquanto profissionais da educação, sempre que se propuserem a discutir mais com alunos sobre questões de preconceito, de estereótipos, de padronização de beleza e normalidade, uma vez que elas aparecem implícitas, sobretudo na literatura infantil tradicional dos contos de fadas.



## **CAPÍTULO I**

### **A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA NOSSA CONSCIÊNCIA**

#### **1 TRAÇANDO UM HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA NOSSA CONSCIÊNCIA**

Antes de iniciarmos o tema principal deste trabalho, faz-se necessário que busquemos traçar um histórico, ainda que superficial, de como a representação simbólica da nossa consciência é formada. Daí a importância de citarmos autores fundamentais para o desenvolvimento e compreensão deste trabalho. Vejamos como nossa representação simbólica coletiva veio sendo constituída no decorrer de toda a história da humanidade.

A representação simbólica da nossa consciência pode dispor de duas maneiras de representar o mundo: uma direta - na qual a própria coisa parece estar presente no espírito, percepção ou sensação; e outra indireta - quando a coisa não se apresenta concretamente à sensibilidade, como no caso de recordações, imaginação de algo que nunca se viu ou se desconhece, ou ainda mesmo na representação de algo como o além morte. No caso indireto, o objeto que se encontra ausente, é representado na consciência por uma imagem, no seu amplo sentido. Desta forma, nossa consciência dispõe de graus diferentes de imagens, com dois extremos constituídos por adequação total ou inadequação da presença perceptiva de algo, como assim definiu Durand (1988), como um signo eternamente viúvo de significado ou sendo esse o símbolo.

Assim, pode-se dizer que o símbolo passou a ter duplo sentido: um concreto e preciso, e outro alusivo ou figurado. No entanto, o símbolo vem com a classificação de regimes antagônicos, onde as imagens buscam certa ordenação. Tanto os símbolos (cuja relação entre significante - extenso e infinitamente aberto, e significado, o que as coisas realmente são ou querem dizer - ocorre como uma

*epifania*, ou seja, como uma aparição divina), quanto as hermenêuticas - que também visam interpretações textuais (filosóficas, religiosas, etc.), são estes dois duplos: uns redutores e arqueológicos e outros instauradores, amplificadores e escatológicos. Por isso, segundo Durand (1988), a imaginação simbólica é dinamicamente a negação vital do nada, da morte e do tempo, pois o significado não é apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível, devido ao seu sentido restrito e antecedente ao significante.

A representação simbólica em si, nunca pode ser confirmada, somente por sua representação pura e simples do que realmente significa, ou seja, o símbolo é válido *por si* e não *para si mesmo*, uma vez que para Godet (1998), o símbolo nada mais é que uma figura válida, não precisamente para si mesma, mas por si mesma. Muito se tem buscado, no sentido de retomar a consciência da importância da constituição das imagens simbólicas na vida mental, devido à contribuição da etnologia e patologia psicológica. Essas ciências parecem recordar aos indivíduos normais e civilizados, que toda uma parte de suas representações, prendeu-se às representações do delírio, neurótico ou primitivos. Faz-se então necessário, atentarmos aos processos de redução do simbolizado a dados meramente científicos, bem como do símbolo ao signo, uma vez que doutrinas psicanalíticas e ou antropológicas sociais só buscam descobrir a imaginação simbólica, visando integrá-la numa sistemática intelectualista em vigor.

Assim, para Durand (1988), analisar intelectualmente um símbolo era como descascar uma cebola para encontrar a própria cebola. Segundo este autor, o pensamento simbólico busca sentir seus benefícios, como restabelecedor de equilíbrio, em pelo menos quatro setores: Vital - comprometido pela inteligência da morte, instaurando a vida face à morte; Psicossocial - que com bom senso, face ao desregulamento existente, através do qual a psicanálise chamou de sublimação, buscou desmitificar aberrações imaginárias da neurose, reduzindo-as a causas temporais, substituindo-as por fatos ocorridos numa primeira infância do indivíduo; Antropológico - constituindo o humanismo, o ecumenismo da alma humana, ao verificar a grande catolicidade dos mitos e poemas, instaurando o homem como *homo symbolicus*. Nesse momento, torna-se necessário contrabalançar o pensamento crítico com o inalienável, nossa imaginação desmitificada com pensamento selvagem, de um desamparo de civilização e de valor supremo equilibrando o Universo que passa por um ser que não passa, desembocando assim

numa Teofania. Assim, o símbolo em seu dinamismo instaurador, busca sentido e constitui-se num modelo de mediação do eterno no temporal.

Num balanço Antropológico, a imaginação pode ser vista com uma função de eufemização, mas não só como uma máscara para a consciência diante da figura da morte, do diferente, do feio, do anormal ou do patológico; mas, sobretudo, como um dinamismo prospectivo, que através das estruturas do imaginário, tenta melhorar, camuflar e amenizar a situação do homem no mundo. Desta forma, tal eufemização demonstra seu antagonismo aos regimes do imaginário, devido à sua diversidade entre antítese - dentro do regime diurno, ou o seu contrário, com dupla negação em antifrase - ao depender do regime noturno de imagem. É nesse sentido que Claude Lévi-Strauss (1970) diz que o historiador e o agente histórico escolhem, partem e recortam, só para não serem confrontados com o caos. O fato é que à medida que a história busca significação, ela própria se condena a escolher regiões, épocas, grupos de homens e indivíduos de tais grupos, o que traz uma descontinuidade do que é contínuo (o que seria bom apenas como um pano de fundo). Desta forma, a história nunca é *a história*, mas sim *para* a história, sendo parcial mesmo quando não pode ser, pois continua a fazer parte de um todo, o que ainda representa uma forma de parcialidade.

O exame da imaginação simbólica deve ser visto como uma iniciação ao humanismo aberto, como um humanismo de amanhã, e ao qual a simbólica nos convida adentrar, através das mitologias, literaturas, estéticas, sociologia, história das religiões, psicopatologia e etnologia, confundindo-se, no entanto, com o andamento da cultura humana, como uma perpétua mediação entre a esperança dos homens e sua condição temporal. Além disso, o humanismo de amanhã não poderia mais fechar-se numa irreverência exclusiva, mas sim servir como uma incitação a outros estudiosos e pesquisadores, sem que venham a negar a cultura ocidental e seus processos de desmitificação, para que tornem-se novos sonhadores de palavras, de poemas, de mitos, instalando-se na realidade antropológica mais vital e importante para o destino e, sobretudo, para a felicidade do homem, esquecendo-se assim, da morta verdade objetiva. Diante disso, a liberdade poética e remitificante, só serão instauradas através das verdades objetivas e desmitificadoras, bem como do insaciável querer ser que constitui o homem.

Desta forma, uma ciência sem consciência, ou seja, sem uma afirmação mítica de esperança, significaria o declínio definitivo de nossas civilizações. Para

Durand (1988), se suprimirmos o que está entre o impalpável e os participantes, um imenso vazio nos separará de Deus, destruindo o *elo* e criando um grande *inultrapassável abismo*.

O campo clássico de estudo do imaginário social, segundo Backso (1985: 306s), é formado por três autores: Marx com a intenção desmitificante e utilizando o conceito de ideologia; Durkheim demonstrando a relação entre as estruturas sociais e as representações coletivas e o modo como estas estabelecem a coesão social e Weber mostrando a questão do sentido que os atores sociais atribuem às suas ações. O campo é ampliado com a contribuição da psicanálise mostrando a imaginação como uma atividade necessária ao indivíduo, da antropologia estrutural mostrando como a cultura pode ser considerada como um sistema simbólico, pela história das mentalidades e por outras disciplinas. Isto mostra a complexidade do imaginário e de sua abordagem, que atravessa várias disciplinas configurando-se como um campo interdisciplinar e da multiplicidade de métodos e teorias que existem sobre ele e a inexistência de uma teoria única e consensual para o mesmo, percebida claramente na polissemia dos termos imaginários, símbolos e nas diferenças conceituais. Deste modo, a partir das últimas décadas, o imaginário sai do campo das belas-artes, onde tradicionalmente é utilizado, e passa a ser aplicado no domínio da vida social. Verifica-se a existência de técnicas de manejo do imaginário em todas as sociedades, confundindo-se com os mitos e os ritos, pois os guardiões do imaginário social são também os guardiões do sagrado e porque não dizer do fantástico existente nos contos infantis!

Enquanto nas sociedades ditas “primitivas” os mitos possuem implicações ideológicas; na sociedade moderna, racional e técnica, as ideologias escondem os mitos, pois o imaginário social é racionalizado e instrumentalizado. Segundo Backso (1985), nesta emergência novas formas de trabalho com o imaginário, que conduzem à sua utilização e manipulação cada vez mais sofisticada e com técnicas mais refinadas, tais como a propaganda moderna.

## 1.1 IMAGINÁRIO E UNIVERSALIDADE

Uma questão fundamental sobre o imaginário remete à sua universalidade. Se o imaginário existe em todas as sociedades, qual a sua matriz? Como se relaciona com o mundo material?

Lévi-Strauss (1991, p. 142) considera que existe certa universalidade na mente humana, ou seja, que *“a mente humana es en todas partes una y la misma, con las mismas capacidades”*, de tal forma que não existe diferença entre o modo de pensamento de sujeitos das sociedades ditas *primitivas* e da sociedade moderna.

Existem elementos invariáveis da mente humana que possuem diversas manifestações e constituem parcela importante do imaginário. O mito ou pensamento mítico também existe em nossa sociedade, pois é parte integrante da natureza humana. Ele surge da necessidade de resolver questões, tais como a oposição entre a natureza e a cultura, estabelecendo relações através de uma colagem de diversos elementos postos à sua disposição, aplicando esta resolução para problemas homólogos, surgidos em planos distintos do original. Assim, *“a linguagem apropriada para um domínio estende-se a todos os domínios que poderia surgir um problema do mesmo tipo formal”* (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 179).

Os mitos se organizam em conjuntos e variações em torno de um núcleo temático, sendo visto como uma linguagem a ser traduzida, reconstruindo a sua lógica interna através de uma interpretação adequada. Seria constante a maneira como o mito é construído, a sua forma e sua estrutura, mas variando os significados. A estrutura básica que constitui o mito pode ser considerada como um modelo de funcionamento do imaginário. Nesta abordagem os conceitos de símbolo e de função simbólica são ampliados. Entretanto, Chartier (1990) critica isto, considerando que desta forma, acaba-se remetendo a eles *“todos os signos graças aos quais a consciência constrói a realidade”*, resgatando a noção de representação a partir de Durkheim, mas recolocando-a em um sentido mais restrito, inserindo-a numa relação compreensível entre um signo visível e um significado, não necessariamente estável e/ou de sentido único. Segundo Certeau (1994, p. 81) críticas ao método estruturalista ocorrem por retirar os mitos, contos, provérbios (componentes do imaginário) de seu contexto histórico e *“eliminar as operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, lugar e competição”*. As críticas

das tentativas de analisar os mitos e produções culturais coletivas a partir de uma teoria sobre a existência dos universos da mente humana, isto é, o que a psique humana teria em comum, podem ser esquematizadas em: (a) os critérios de análise dos mitos são externos à cultura que os produziu, “de fora”; (b) ocorre uma redução dos diversos significados possíveis do mito, as unidades estruturais do mito são definidas nos seus significados quando, muitas vezes são ambíguas e polissêmicas; (c) segmentos dos mitos são selecionados para análise, mas o que não é selecionado pode ser altamente significativo e (d) o mito é retirado do seu contexto cultural, suas unidades estruturais podem possuir outro significado do que aquele atribuído pelo pesquisador por meio de critérios “externos” à cultura do mito (DOUGLAS, 1968 e 1978).

Respondendo a tais críticas, Lévi-Strauss coloca que a noção de transformação é inseparável da noção de estrutura, apesar da maioria dos estudiosos e críticos do estruturalismo focalizarem sua atenção sobre a noção de estrutura e esquecerem seu dinamismo e transformação possível (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 159). Entretanto, ele mantém a sua posição de que: “*o espírito humano se move em um campo limitado de possibilidades, de forma que as configurações mentais análogas podem, sem que seja preciso invocar outras causas, repetir-se em épocas e locais diferentes*” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 165-166).

Assim, as estruturas não são deterministas e unívocas, uma vez que permitem diversas combinações e possibilidades, gerando múltiplos significados possíveis. Desta maneira, o imaginário teria componentes estruturais que permitem levantar e sustentar a hipótese de sua universalidade.

## 1.2 IMAGINÁRIO E PODER

O imaginário possui uma função social e aspectos políticos, pois na luta política, ideológica e de legitimação de um regime político, existe o trabalho de elaboração de um imaginário por meio do qual se mobiliza afetivamente as pessoas. Nele, “*as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado presente e futuro... O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias... [e]... por símbolos, alegorias, rituais, mitos.*”

(CARVALHO, 1987, p. 11). Assim, o campo do imaginário também é um campo de luta política e pelo poder, onde se cruzam interesses de grupos sociais com suas ideologias, crenças, valores e conseqüentemente preconceitos, padrões de beleza e estereotípias.

O trabalho de apropriação dos símbolos e configuração do imaginário a partir de um objetivo específico em função de interesses de determinados grupos sociais, permite-nos falar em poder simbólico. Assim, um aspecto do poder consiste no exercício de um poder simbólico, que *“não consiste meramente em acrescentar o ilusório a uma potência real, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação de símbolos e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio”* (BACKSO, 1985, p. 299).

Agregado a este poder simbólico, Bourdieu (1974) coloca a existência de uma violência simbólica, que se define pela crença na legitimidade daqueles que exercem o poder pelos indivíduos e grupos que estão sujeitos a ele, atribuindo um sentido e uma lógica, atuando na integração social, construindo um consenso de sistemas simbólicos a serem manifestos pelos símbolos. Neste sentido, os sistemas simbólicos podem constituir campos específicos que seguem uma lógica própria, segundo o grau de autonomia e diferenciação da totalidade da estrutura social, mas estão inseridos na sociedade, ficando sujeitos a condicionantes e funções dentro desta mesma estrutura social. Por esse motivo, Bourdieu (1989) considera a arte, religião e línguas como sistemas simbólicos e que as relações sociais são fundamentos últimos dos mesmos.

Lembramos aqui, que a Literatura Infantil (sobretudo os contos de fadas), faz parte do sistema simbólico da Arte Literária, bem como as interações e relações sociais por ela estabelecidas, ficam sujeitas a condicionantes e funções de toda uma estrutura social dominante/ padronizada e normatizada.

Assim, os sistemas simbólicos podem caracterizar-se como uma ideologia, ou produzindo um efeito ideológico quando atuam na imposição e legitimação de dominação, servindo a interesses de grupos específicos da sociedade e não à sua totalidade social. Desta maneira, existe uma luta simbólica entre os diferentes grupos sociais para imporem a visão de mundo mais adequada aos seus interesses. O sistema simbólico reproduz *“sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo da produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura do campo das classes sociais”* (BOURDIEU, 1989, p. 12).

A ideologia torna-se determinada então, tanto pelos interesses dos grupos sociais a que se referem, como pela lógica específica do campo de produção do sistema simbólico no qual se encontra inserida. Assim, na análise do imaginário ou de um sistema simbólico, necessariamente deve-se levar em consideração as suas condições de produção e reprodução, isto é, os sistemas sociais no qual estão inseridos e sua função social. Entretanto, "... não considerando isto, a análise pode assumir uma função ideológica, no mínimo, da neutralidade do intelectual e de suas produções" (BOURDIEU, 1974, p. 173).

Observa-se que Bourdieu (1989) não utiliza o conceito de imaginário, mas de símbolo e sistema simbólico. Opõe sistema simbólico a mito, considerando que o mito é um "produto coletivo e coletivamente apropriado" (BOURDIEU, 1989, p. 10), existente em sociedades homogêneas e com um sentido totalizante e partilha das críticas à uma pretensa universalidade do imaginário. Entretanto, como o sistema simbólico na definição de Bourdieu é composto de quase os mesmos elementos do imaginário e partilha das mesmas funções sociais, o mecanismo do poder e da luta simbólica acaba se sobrepondo, bem como a utilização de sua abordagem teórica esclarece aspectos políticos, de luta pelo poder e a função ideológica do imaginário.

### 1.3 IMAGINÁRIO, SOCIEDADE MODERNA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Importante aqui se faz ressaltar a possibilidade do imaginário, na forma como é normalmente concebido, ser adequado apenas para sociedades homogêneas e não para sociedades complexas como a moderna. Nesta, a emergência do saber científico, técnico e racional alteraria a função gnoseológica, totalizante e de orientação dos mitos, ritos e lendas, constituintes do imaginário. Esta função seria parcialmente preenchida por uma forma de conhecimento denominada de representação social ou pela ideologia. Assim, "... enquanto o mito é uma apreensão totalizante do mundo e conferindo um sentido ao real, a representação social é uma das vias de apreensão do real disponível na sociedade moderna" (MOSCOVICI, 1978, p. 43). Ela é "uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra", sendo [...] "equivalentes aos mitos e sistemas de



crenças das sociedades tradicionais e ao senso comum atualmente (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

Neste sentido ela ocupa a função de orientar e dar sentido aos sujeitos na sua vida cotidiana, situando-se entre o mundo dos conceitos técnicos e científicos que dão sentido ao mundo, tornando-o inteligível, bem como às percepções realizadas que procuram refletir este mundo. Estas, tornam-se cada vez mais presentes e atuantes, quanto menos existirem teorias ou sistemas simbólicos que ofereçam uma explicação unificada da realidade ou na medida em que temos vários conhecimentos concorrendo entre si na sociedade.

Assim, para Durkheim (1973), a representação social localiza-se no cruzamento da sociologia e da psicologia, sendo assim uma forma sociológica de psicologia social, com raízes históricas no conceito representações coletivas. Portanto, possui um caráter ativo, de “*produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente*” (MOSCOVICI, 1978, p. 50), modificando-o e não apenas reproduzindo-o. A representação social procede através da manipulação dos elementos conhecidos, procurando preencher as lacunas e dissonâncias com elementos e conceitos de outros campos, modificando muitas vezes o seu significado original. Desta forma, as representações sociais, ao mesmo tempo em que fazem com que o mundo “seja o que pensamos que ele é ou deve ser, mostram que existe uma distância entre a representação e o real, além de que o conhecimento e o mundo estão em constante mudança” (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

No estudo de uma determinada representação social, Moscovici (1981) apontou que precisamos sempre retornar a este elemento de desconhecimento (não familiaridade) que a motivou e que ela absorveu, sendo formada basicamente por dois processos: ancoragem e objetificação. A ancoragem liga o elemento desconhecido e não familiar a uma referência reconhecível através do processo de comparação, julgamento, classificação e categorização feita a partir de categorias conhecidas e criando um rótulo ou nome para ela. Portanto, a inclui no universo conhecido e atribui um valor e um sentido para o desconhecido, tornando-o familiar através das relações que estabelece com o conhecido. A categorização permite classificar o não familiar em um modelo que generaliza um modelo típico e ideal, mas percebido como real, original e natural. Este modelo é utilizado para comparação com os casos reais e específicos. A classificação implica em dar um nome e um rótulo, transformando o estranho em familiar.

No processo de tornar o estranho em familiar é utilizada a fórmula de dar realidade ao conceito, isto é, perceber e constatar a idéia em objetos reais. Primeiramente o conceito é associado com uma imagem ou combinação que formam um modelo ou *núcleo figurativo*, isto é, “*uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceitual de uma maneira visível*” (MOSCOVICI, 1981, p. 27). Estas são selecionadas a partir das características, da tradição e das referências do grupo social. Adquirido e consolidado este núcleo, desenvolvem-se fórmulas, estereótipos e clichês simplificando e ligando as imagens aos conceitos e sendo utilizados para compreender a realidade. Eles tornam-se cada vez mais comuns, até serem percebidos como naturais, tornando-se parte da realidade social, sendo considerados como entidades autônomas, cuja existência é um fato natural, ou seja, “*palavras são transformadas em coisas*” (MOSCOVICI, 1981, p. 29).

Na dinâmica das representações sociais atuam conjuntamente dois tipos de atribuição de causas aos eventos e objetos, uma causalidade eficiente, objetiva, científica, construída a partir do objeto externo, procurando fatores e variáveis invisíveis para o observável e outra causalidade subjetiva, construída a partir da representação do sujeito, explicando o invisível pelo observável. Moscovici (1981), apontou também que o sujeito passa de um modo causal a outro até construir um edifício que lhe parece adequado, significativo e integrado. Isto remete ao fato de que ela possui duas faces, uma simbólica e outra icônica (verdadeira, exata, relativo às imagens).

Pode-se relacionar a face simbólica com a causa subjetiva, do lado do sujeito e a icônica com a causa eficiente, arbitrária e conceitual (ciência e técnica). Desta maneira, pode-se considerar que a representação social é um processo cognitivo de cunho social, realizado pelos indivíduos, mas que segundo Moscovici (1981) é partilhado socialmente, gerando a expressão *sociedade pensante*. Apesar de cognitiva, duas características da representação social, a causalidade figurativa e a face simbólica permitem apontar a hipótese de um fundamento não cognitivo na representação social. Este fundamento seria da ordem do imaginário, equivalente aos mitos e símbolos, pois “a maior parte das teorias e noções muito abstratas acudiu primeiro ao espírito de cientistas ou surgiu numa ciência de modo figurativo, prenhe de valores simbólicos, religiosos e figurativos” (MOSCOVICI, 1981, p. 66).

#### 1.4 UMA RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE IMAGINÁRIO, IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Foi observado que a ideologia e a representação social possuem em sua constituição elementos que ultrapassam o discurso racional, um caráter figurativo e simbólico, bem como a função cognitiva e social, semelhante aos mitos e religiões. Pode-se considerar que o simbólico ou representação é um elemento que constitui o humano, podendo ser dividida em dois campos: do imaginário e da representação semiótica. Este teria como fundamento o signo e aquele o símbolo.

Nesta concepção, o símbolo é vivencial, polissêmico, ou seja, como uma reunião de vários sentidos, que se liga a imagens, remetendo a um significado invisível e não passível de ser traduzido em palavras, sendo então a melhor expressão possível de algo relativamente desconhecido, enquanto o signo possui significado convencional, unívoco e opera com experiências definidas e discurso lógico e racional.

Assim, o sentido afetivo e emocional de integração vivencial do indivíduo frente à realidade e, a construção de um significado para a sua existência, são realizados por meio do símbolo, através da imaginação simbólica (que opera com símbolos) e da função transcendente (que permite integrar opostos). O signo, presente no campo racional e com suas operações entre si, podendo ser explicadas racionalmente e conjugadas segundo regras, representa uma espécie de enquadramento da multivocidade, ou seja, da ambigüidade do símbolo. Desta forma, o símbolo antecede aos conceitos, às idéias, às ideologias e a todas as representações e produções humanas semióticas, sendo o substrato do qual elas emergem. Ele relaciona-se com a função da imaginação, de acordo com teorias de pensamento tais como a Psicologia Analítica de C. G. Jung (1998) e a Teoria do Imaginário de G. Durand (1997).

O estudo do papel da imaginação de G. Bachelard (1984) e do estudo das religiões, enfatizam o papel da imaginação no relacionamento com a realidade. A imaginação é considerada como um elemento criativo e relativamente autônomo em relação ao sujeito - as imagens aparecem ao indivíduo e não estão sujeitas a seu controle. Ela possui a faculdade de integrar as diversas esferas da existência, tais como: pensamento, ação e emoção - em uma experiência significativa, através da

função transcendente e de simbolização, onde o que o indivíduo faz, é sentido e entendido de forma plena, integrado afetivamente e, por consequência racionalmente.

A mediação entre estas esferas é realizada através do símbolo. Esta maneira do símbolo operar mostra que seu significado e as experiências e imagens a ele estão vivas - símbolo vivo, mas ele pode deixar de ser significativo, de evocar estas experiências e de possibilitar a integração, pode sofrer um movimento de racionalização, tornando-se então um signo e formar ou se inserir em um sistema ou discurso racional e unívoco. Deixa-se o campo do simbólico para o campo semiótico, da simbolização para a representação.

A atuação do símbolo e da imaginação forma o campo do Imaginário. Deve-se salientar que este termo possui muitas acepções e nem sempre é bem definido. Nesta concepção, utiliza-se uma definição baseada em G. Durand (1997) na qual o imaginário seria como o conjunto das imagens não gratuitas e das relações de imagens que constituem o capital inconsciente e pensado do ser humano, além disso, sendo também formado pelo domínio do arquetipal e pelo domínio do ideográfico, localizado em contextos específicos e no interior de unidades grupais.

Diante disso, o imaginário possui dois pólos: ideográfico ou ideário e arquetipal ou imaginária. O primeiro compreende a cultura, padrões de conduta, códigos, normas, práticas científicas, técnicas e à determinação. O segundo pólo envolve a afetividade, a vivência, as imagens por si próprias, a mitologia, o onirismo coletivo, os sonhos, as práticas rituais, a incerteza, denominado de imaginária. Estes pólos são conectados através da função simbólica, em que a ideologia e as representações sociais aparecem como uma das formas de funcionamento oriundas do imaginário, sendo resultado de um processo de racionalização, mas permeado de componentes mítico e imaginais. Ela localiza-se principalmente no campo semiótico (do signo), agindo como uma visão de mundo coerente e racional. Postula-se, entretanto, que os componentes imaginais e míticos (simbólicos) sejam responsáveis pelo papel integrador reunindo o pensamento, o sentimento e a ação do sujeito em um todo coerente tanto no campo racional como no campo afetivo. Isto é possibilitado pela função transcendente dos símbolos presentes nos componentes míticos e imaginais da ideologia e da representação social.

Desta maneira, as imagens arquetípicas transformam-se em idéias e conceitos através de um processo contínuo de racionalização, saindo do pólo

arquetípico em direção ao pólo ideográfico. A ideologia, enquanto visão de mundo, e a representação social atuam na sociedade moderna como elementos que substituem os mitos e a religião das sociedades homogêneas. Enquanto os mitos possuem claramente um fundamento arquetipal e sua coerência é principalmente afetiva e emocional, pois pertence ao campo do imaginário; a ideologia e a representação social exigem certa coerência lógica no preenchimento das lacunas e aporias, pois estão no domínio semiótico.

A ideologia, que em seu desenvolvimento teórico chega a se colocar como científica, tornando-se visão de mundo, que de alguma forma busca coerência, tenta fornecer a orientação e justificativa racional para as condutas e comportamentos. Isto é realizado por meio de um modelo conceitual da realidade, através do qual se realiza a comparação e a análise.

De forma diferente, mas também procurando preencher lacunas, a representação social procura tornar o objeto, antes estranho, em familiar, ou seja, busca ser inserido em *“uma posição segura na matriz de identidade deste grupo social”* (MOSCOVICI, 1981, p. 23). Assim, ele adquire uma identidade e pode ser descrito, qualificado, distinguido de outros objetos, receber juízos e ter seu significado partilhado entre este determinado grupo social. Este processo, de tornar familiar o que é estranho através da ancoragem e objetivação, não tem por objetivo uma visão de mundo totalizante e totalmente coerente, mas parcial e de orientação no cotidiano. Ele se utiliza da mesma maneira de processos cognitivos com exigência de coerência lógica, mas manipula e distorce os conceitos científicos através da lógica figurativa que aparece como um nível de funcionamento latente.

Desta forma, apresenta-se na ideologia e na representação social um dinamismo em dois níveis: “Um nível é manifesto, patente e pretensamente racionalizado, onde se localiza a narrativa ou discurso ideológico e a representação social e outro nível é latente, que ancora o manifesto e localiza os componentes do imaginário” (TEIXEIRA, 2000, p. 42).

Diante disso, o discurso latente do mito e do imaginário complementa o aspecto cognitivo, pois confere à ideologia e à representação social manifestas, o impulso emocional e axiológico (de valores morais e filosóficos), que possibilitam sua permanência. Para compreensão destes aspectos é necessário um envolvimento maior de nossa parte enquanto pesquisadores, que na postura de intérpretes ou hermeneutas, venha propiciar a ressonância das imagens a serem interpretadas em

nossa subjetividade, para que sejam explicitadas as motivações profundas, pois estas se referem à imagem simbólica e “... só podemos compreender a imagem se nós vivermos no halo da pré-compreensão da imagem, ou seja, o seu sentido hermenêutico” (CARVALHO, 1998, p. 141).

Quanto à representação coletiva, podemos apresentar também o que Young (1956), tão bem salientou, de que nada mais é do que um sistema de crenças definidas como produto social, oriundo de uma matriz da interação simbólica. Já para Monique Augras (1970), aponta-nos que a representação coletiva seria um conjunto de idéias, crenças e atitudes que exprimem os valores do grupo, incluindo o comportamento mágico e as crenças religiosas, até os sistemas científicos. Sendo assim, tudo aquilo que estiver ligado aos sistemas simbólicos intelectuais ou mágicos, sobretudo os que dependam de mecanismos afetivos, podem ser enquadrados no que chamamos de representações coletivas, cujas ações visam o controle e a estabilização.

Para se pensar mais na questão da constituição de uma memória social, é então preciso que pensemos primeiramente sobre a questão de como as codificações sociais acontecem, de que forma essas mensagens são passadas, chegando a constituírem-se em representações coletivas, quais os elementos que compõem sua forma, visão de mundo, quais valores e crenças vêm embutidos nelas e acabam sendo multiplicados ao longo de nossa história. Ora, mas porque devemos questionar as representações coletivas que constituem a memória social?

Simplesmente, porque acreditamos que através delas possamos observar como as atitudes, estereótipos, preconceitos e estigmas, podem estar sendo cultivados, muitas vezes de forma inconsciente e acrítica pela sociedade, mas que muito dificulta a aceitação da inclusão de pessoas com deficiência, tanto em âmbito social como educacional, denotando a prevalência da exclusão, marginalização e ou discriminação. Esse fato nos remete ao propósito desta pesquisa, ou seja, o de analisar até que ponto o trabalho com os contos de fadas no ambiente escolar podem ou não interferir na construção e até perpetuação de uma memória social, impregnada ou não de preconceitos, atitudes e comportamentos frente à inclusão de alunos com deficiência, portanto diferentes do que socialmente se estabelece como normal - nas escolas/ classes do ensino regular.

## 1.5 AS REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA SOCIAL

Para desenvolvermos uma reflexão sobre a constituição de uma memória coletiva social, precisaremos aqui fazer uma breve, mas significativa análise sobre como o homem foi constituindo a imagem de Deus, ou do Divino, no decorrer de toda sua história. Feuerbach (1989), coloca a religião como uma importante descoberta de tesouros ocultos do homem, como o desvelamento dos seus pensamentos mais íntimos e como a confissão aberta dos seus mais secretos segredos de amor. Seriam então o autoconhecimento e a autoconsciência as verdadeiras consciências de Deus? Mas o que vem a ser religião? Deus existe? A vida tem sentido? A morte tem uma face amiga? Ninguém poderia afirmar nenhuma dessas questões, mas o fato é que desejaríamos com fervor que a resposta a essa última pergunta fosse positiva. O por quê? Simplesmente porque é mais bonito o risco ao lado da esperança, do que a certeza ao lado de um frio universo e desprovido sentido.

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir (ALVES, 2005, p. 13).

Desta forma, a atividade humana não pode ser compreendida como uma simples luta pela sobrevivência, que quando resolvida, pode se dar ao luxo de produzir o supérfluo. Assim, a cultura não surge no lugar onde o homem domina a natureza. Para a psicanálise é o homem que faz cultura, com a finalidade de criar objetos de seu desejo, pois o projeto inconsciente do ego, independe de seu tempo e lugar. Por isso para Rubem Alves (2005), a finalidade do homem seria a de encontrar um mundo em que pudesse ser amado, mesmo ocorrendo situações de impotência, em que os objetos de seu amor só venham a existir por meio da magia da imaginação e do poder milagroso da palavra. Nesse sentido, juntar-se-iam o amor, o desejo, a imaginação, as mãos e os símbolos, para se criar um mundo que viesse a fazer sentido, que estivesse em harmonia com os valores do homem que o constrói, sendo então espelho.

Mas que cultura é essa cuja magia e imaginação milagrosa se concretizou? Acreditamos que tal cultura não exista, uma vez que seja possível discernir a intenção do ato cultural, cuja realização escapa àquilo que nos é possível. Desta forma, a realização da intenção da cultura se transfere para a esfera dos símbolos, dos horizontes, que fogem de nossas vistas ao nos aproximarmos deles. Depositar esperanças fracassos, funciona para o homem como horizontes que indicam direções, pois é no ponto de seu fracasso que surgirá o símbolo, a esperança, a testemunha das coisas ausentes, da saudade de coisas que ainda não existem, o que poderíamos chamar de fé, ou seja, é a crença naquilo que não se vê. Para Rubem Alves (2005) é justamente aqui que surge a religião, como teia de símbolos, rede de desejos, confissão de uma espera fantástica para transubstanciar a natureza.

Portanto é com os símbolos que os homens acabam por discriminar objetos, espaços e tempos, construindo uma capa sagrada com a qual recobrem seu mundo, para que o mesmo não seja tão frio e escuro, exorcizando assim seus medos e construindo muralhas contra o caos, demonstrando o poder humano de atribuir nomes e valores às coisas. Para a religião não importa fatos nem sentidos, mas importa objetos que podem ser construídos pela *fantasia e imaginação*, tendo como finalidade produzir a coisa que se deseja. Nesse sentido, a imaginação é um engano que deve ser desarraigado, sobretudo para os sobreviventes das instituições educacionais, tendo sua fala ou discurso totalmente livre de resíduos da imaginação e do desejo. Não é nossa intenção aqui sugerir que a religião seja apenas ilusão, imaginação ou fantasia, mas sim deixar claro o poder, o amor e a dignidade do imaginário. Desta forma, devemos nos presentear com o benefício da dúvida, uma vez que foi num processo histórico que nossa civilização se formou, recebendo uma herança simbólico-religiosa, provenientes de duas vertentes:

- Hebreus e cristãos;
- Tradições culturais dos gregos e dos romanos.

Surgiu nesse período a Idade Média, em que os símbolos do sagrado adquiriram uma densidade, onipresença e concretude, trazendo o mundo invisível mais próximo e mais sentido que a realidade. Havia bruxas, possessões demoníacas, encontros com o diabo, milagres e coisas boas que só aconteciam porque Deus protegia os que o temiam, enquanto que as desgraças e pestes vinham *como castigos* para o *pecado* e descrença. Juntamente com a Idade Média, surgiu



também a ciência medieval, cuja finalidade era saber o *para quê* das coisas. Assim, como Kepler (estudioso que se dedicou ao conhecimento da astronomia), muitos outros filósofos dedicaram-se à investigação de sinais que indicassem o sentido, as finalidades éticas, estéticas e humanas. Era nessa busca de sentido que encontramos o caráter religioso do universo compreendido como carregado de sentido humano.

Desta forma, o universo religioso era encantado, carregado de possibilidades e poderes capazes de explicar, prever e até manipular as coisas, produzindo racionalmente, o crescimento da riqueza, fazendo o projeto da burguesia sobreviver num mundo tão obscuro de mistérios, anarquias e imprevistos, além de produzir resultados de que se tinha necessidade. Assim, os argumentos utilizados eram sempre os mesmos, ou seja, que a religião cuidava das realidades espirituais, porque das coisas materiais o dinheiro e a espada se encarregavam! Por esse motivo tornou-se necessário que reconhecêssemos a religião como representação do passado, da tradição, de organizações sociais e políticas.

A ciência também buscava alinhar-se ao lado dos vencedores, sendo por eles *subvencionada*, uma vez que seus métodos, conclusões eram adaptados à lógica de um mundo burguês, com a finalidade de *conhecer e saber* o funcionamento das coisas. Houve uma submissão do pensamento aos fatos (o que lhes atribuía uma categoria de valores), a subordinação da imaginação à observação. Assim, coisas ditas e pensadas deveriam corresponder às coisas vistas e observadas - sendo isso o sinônimo de *Verdade*. Desta forma, com o triunfo da burguesia, Deus passou a ter crônicos problemas habitacionais, sendo empurrado para fora do mundo, sendo confinado aos céus, para que o homem dominasse a terra. Para Durkheim (1973), não existe nenhuma religião que seja falsa, pois todas respondem de uma maneira ou outra, a condições dadas da existência humana. Diz-se que a ciência, em princípio, nega a religião, mas o que ocorre é que a religião existe, constituindo-se num sistema de fatos dados. Em suma: ela é a realidade. Desta forma, como poderia a ciência negar tal realidade? Portanto, se ela não estivesse alicerçada na própria natureza das coisas, teria encontrado nos fatos, uma resistência sobre a qual não poderia ter triunfado.

Assim, o sagrado era visto como o centro do mundo, origem da ordem, a fonte das normas e garantia da harmonia. Quando Durkheim (1973) estudava a religião, investigava as próprias condições para sobrevivência da vida social.

Durkheim (1973) percebeu que a consciência do sagrado aparecia em virtude da capacidade do homem de imaginar, de pensar um mundo idealizado, o que não é percebido nos animais, que vivem mergulhados nos fatos. Para ele a religião poderia se transformar, mas jamais desaparecer, pois ela anuncia uma esperança, ou seja, os velhos deuses já estão avançados em anos ou já morreram, entretanto outros ainda nem nasceram, o que deixa em aberto novas possibilidades do homem e para o homem imaginar ou pensar o mundo idealizado.

Para Marx (1975), o sofrimento religioso era ao mesmo tempo: expressão de um sofrimento real e um protesto contra um sofrimento real. Seria como o suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração, espírito de uma situação sem espírito, o que colocava a religião é o ópio do povo. Observemos que Marx coloca a religião como um *vício necessário* ao povo para que não enxergassem a *ética do lucro* e o entusiasmo da posse vigente na época. Desta forma a religião não era culpada de nada, simplesmente porque ela não fazia diferença alguma. Seus pensamentos sobre religião desenvolveu-se em meio a uma luta política que travou com um grupo de filósofos, que compreendiam ser a religião culpada, pelas grandes desgraças sociais da época, desejando com isso estabelecer um programa educativo, tendo em vista que as pessoas abandonassem as ilusões religiosas.

Entretanto, Marx (1975) estava em busca de forças que realmente movessem a sociedade, onde as batalhas deveriam ser travadas. Ao contemplar o trabalho, o que Marx descobriu foi alienação - do princípio ao fim. Foi assim que para ele, a alienação de um bem seria transferir para outra pessoa a posse de alguma coisa que nos pertence. Portanto, foi a esse termo de alienação, que Marx (1975) referiu-se também à religião, uma vez que ela não acontece na cabeça de uma pessoa, mas trata-se de um processo objetivo e externo de transferência, de uma pessoa a outra, de algo que pertencia à primeira. A religião seria uma forma de satisfazer e iluminar os cantos obscuros do conhecimento humano. Mas como pode ela iluminar algo se utilizando de ilusões, da imaginação, consolando os fracos e consolidando, com legitimações, os fortes. Marx (1975) justifica sua teoria sobre religião, afirmando ser ela uma teoria geral deste mundo, com um compêndio enciclopédico, uma lógica popular com justificação moral, estando fundamentada num consolo e legitimação universal.

É fato que quando um pobre e oprimido, das profundezas de seu sofrimento diz: 'Essa é a vontade de Deus', todas as razões são cessadas, todos os

argumentos são calados e as injustiças se transformam em grandes mistérios dos desígnios insondáveis; enquanto que sua própria miséria se transforma numa provação a ser pacientemente suportada, na esperança de alcançar a salvação eterna de sua alma. Da mesma forma, os poderosos utilizam-se das mesmas palavras sagradas, invocando os poderes divinos como cúmplices da guerra e da rapina, uma vez que muitos homens foram mortos em nome da cruz, levando junto à expansão colonial para África e Ásia, um Deus dos brancos. É por esse motivo que a religião é descrita por Marx (1975) como *ópio*, ou seja, *uma felicidade ilusória do povo*, que deveria ser abolida como condição de sua verdadeira felicidade. Marx (1975) antevia o fim da religião, uma vez que a exigência para que abandone as ilusões sobre certa situação, seria também uma exigência para que se abandone uma situação que necessita de ilusões. O fato é que fazer uma crítica à religião acaba por desiludir o homem, fazendo-o pensar e agir, visando a transformação de sua realidade como alguém que, sem mais ilusões, volta à razão e gira em torno de si, sendo assim seu próprio sol verdadeiro. Portanto, a religião assim descrita, nada mais é do que o sol ilusório que gira em torno do homem, enquanto este não está girando em torno de si mesmo.

Ora, com o fim da opressão, o analgésico representado por Deus não mais teria razão de existir. Entretanto, os adeptos marxistas, foram obrigados a reconhecerem que o sentimento religioso nunca deixou de existir, pois sempre esteve impregnado no homem. Podemos no entanto, deixar claro que este sensor interno da fé religiosa, não funciona com o automatismo de uma máquina, mas que é algo vivo, que pode ou não crescer com o homem, ser ou não apagado ou anestesiado quase que completamente. Ainda assim, mesmo para aquele que não crê, persistirá sempre a interrogação sobre a presença de algo que vai além de nossa existência e compreensão. Sem este órgão interior, toda a história da humanidade não seria sequer compreensível.

Acho que Deus tem um notável senso de humor. Às vezes dá até mesmo uma cotovelada e recomenda que não se leve tudo muito a sério! O humor é um componente da serenidade da criação. Em muitos momentos da nossa vida podemos perceber como Deus nos incita a levar a vida com mais leveza, a ver o seu lado alegre, a descer do pedestal e não descuidar do sentido cômico (PAPA BENTO XVI).

Feuerbach (1989) aponta a religião como um sonho da mente humana. Entretanto, quais seriam as razões que fazem com que os homens construam os

mundos imaginários da religião? Será que é porque vivemos em guerra permanente conosco mesmo, por sermos incapazes de sermos felizes? Para Feuerbach (1989) e Freud, nós não somos o que desejamos ser, mas o que desejamos ser acaba ficando reprimido e é justamente aí que encontramos a essência do que somos. Somos o nosso desejo, desejo que não pode florescer. Freud também observou que nós nem sequer sabemos o que queremos ser, ou simplesmente pelo fato de que o nosso desejo encontra-se reprimido, sendo ele forçado a habitar regiões do esquecimento, o que acaba por se tornar o *inconsciente*.

É desta forma, que em meio a essa situação sem saída, que a imaginação acaba por criar mecanismos de consolo e fuga, por meio dos quais o homem busca encontrar, no imaginário e na fantasia, o prazer que a realidade lhe nega. Fica claro que tudo não passa de *ilusões e narcóticos*, cuja finalidade seria tornar nossos dias menos miseráveis. É nesse sentido que as religiões são mecanismos ilusórios, realizações dos mais fortes e velhos desejos da humanidade. Tais desejos, acabam por nascerem da necessidade que os homens têm, de se defenderem de uma força superior e esmagadora da natureza, na busca pela *visualização* de um coração que sente e pulsa como o deles. Assim, Deus seria esse coração fictício que o desejo humano inventou, para tornar o universo humano e amigo, onde a própria morte perde seu caráter de ameaça e fim.

Feuerbach (1989) ainda via a linguagem religiosa como um *espelho* em que se reflete aquilo que mais amamos, ou seja, a nossa própria essência. Para ele a religião afirmava a *divindade* do próprio homem, o caráter sagrado de seus valores, o absoluto do seu corpo, a bondade de viver, comer, ouvir, cheirar e ver, chegando à conclusão espantosa de que o segredo da religião seria o *ateísmo*. Assim, pelo fato das religiões se configurarem em representações dos segredos da nossa alma, percebemos que por trás dos mitos e ritos, bênçãos, cerimônias mágicas, promessas e procissões, ainda existe um homem à espera de uma terra nova e de um corpo novo, transformando seus sonhos religiosos em fragmentos utópicos de uma ordem a ser construída.

O fato é que a ciência, de certa forma empalhou a religião, tirando-lhe verdades absolutas, muito diferentes das que a própria religião pregava. Entretanto, pessoas religiosas, realmente acreditam num mundo invisível 'lá fora', e é disso que suas esperanças se alimentam. É importante que não nos deixemos levar, nem confundir pela exuberância dos gestos e símbolos, vindos de longe ou de perto, pois

a religião fala do sentido da vida, declarando que vale a pena viver, que é possível ser feliz e sorrir. É aqui que se encontra o motivo pelo qual as pessoas buscam ser fascinadas pela religião, mesmo conhecendo toda a crítica feita pela ciência, afinal o sentido da vida reside no *sentimento de esperança de outra vida após a morte*.

De acordo com Emily Dickinson “Bebeu palavras preciosas, seu espírito cresceu forte. Não mais sentiu que era pobre e sua estrutura pó”. (in: AQUINO, 1998, p. 135). Sem dúvida, a idéia de Deus é algo inato à alma do *ser humano*. No princípio da história da humanidade, o homem ainda em sua primitiva infância espiritual, olhava tudo sempre em busca de um significado para as coisas, como para a Lua, Sol, estrelas, mesmo quando tremia diante dos fenômenos naturais como trovões, pois admirava tudo o que desconhecia. Embora tudo fosse muito grandioso para sua visão limitada e imatura, o homem sempre buscou compreender e explicar fenômenos que não conhecia. Com o tempo, o pensamento humano foi tornando-se cada vez mais lúcido, possibilitando assim o surgimento das instituições, visões e descobertas.

Sem compreender direito o que acontecia, o homem começou a desenvolver atos de adoração, enaltecendo tudo o que não entendia e tinha medo como: trovões, tempestades, relâmpagos e o fogo. Daí então, acredita-se que surgiu a necessidade de se ter um *deus*, que fosse tangível e palpável, para que o homem transferisse sua atenção às coisas, animais, seres imaginários, idealizados e concretizados depois pelas imagens de pedra, madeira, tendo com isso o objetivo de criar um ritual religioso, mesmo sem a compreensão da existência de um Criador. Muitos deuses surgiram como: os Elohim, os Baals, as Dianas, os Cronos, e outros, mas o objetivo sempre era procurar o centro do poder mantenedor de tudo o que existe.

Numa época mais adiantada que o primitivismo, surgiu a Mitologia como sendo uma construção poética dos homens, em torno de um deus principal, dando origem a Zeus e depois a Júpiter. Desenvolveu-se assim, ao lado do politeísmo, a idéia de um Deus Supremo, Único, Todo-Poderoso, o maior entre os Elohim, que sob a tutela de Moisés, tornou-se o Deus Único, o Santo dos Hebreus.

Com a influência religiosa dos povos politeístas adoradores de ídolos de pedra, houve a necessidade de uma natural evolução, que com a direção espiritual do povo hebreu, através de métodos seletivos e educativos (muitas vezes até dolorosos), fez com que a idéia de um só Deus prevalecesse. Assim, o povo escolhido foi sendo separado nos sítios de Judá, depois do cativoiro, com idéias

babilônicas concentradas e adaptadas à tradição hebraica, sendo reunidos posteriormente, nos princípios religiosos do Judaísmo. Séculos passaram-se e as idéias farisaicas de aparências continuaram. Vieram então os crimes e engodos em nome de Deus e de Cristo, até que outra chance surgiu com o anúncio da vinda de um Consolador, para atender aos apelos daqueles que estivessem sensíveis às verdades Cristãs legítimas.

O Espiritismo também aparece como uma nova forma de explicação, que com a direção do Espírito de Verdade, procura reunir todo o ensinamento perdido. Desta forma, o Espiritismo também contribuiu para a construção de muitas representações imaginárias que temos a respeito de várias coisas, inclusive sobre a deficiência. Para Léon Denis: “O Espiritismo veio trazer o verdadeiro aspecto da Religião Natural e verdadeira, na mais sublimada idéia religiosa de todos os tempos, que liberta, que redime e que mostra o caminho, a verdade e a vida eterna” (in: BRANDÃO, 2001, p. 126).

Muitas vezes, explicações leigas, sem nenhum conhecimento teórico espírita fundamentado nos são dadas, sobre como essa religião explica a causa da deficiência. Colocações como as que se seguem são comuns de se ouvir: é um carma que a pessoa deve carregar nesta vida; ou ainda, é um castigo porque a pessoa deve ter sido muito ruim em outra vida; ou que se trata de uma alma decaída, ou anjo decaído. No entanto, é preciso que recorramos à uma fundamentação teórica fidedigna sobre essa questão. Vejamos algumas definições:

- Carma – Para Ferreira (2000), o carma seria o conjunto de ações do homem e suas conseqüências;

- Castigo – seria a pena que se inflige a um culpado. Punição. Em termos religiosos: expiação dos pecados; corrigenda divina; sofrimento. A corrigenda ou castigo vêm para aquele que por um desvio, ou falso movimento da alma se distancia do objetivo da criação, que consiste no culto harmonioso do *belo*, do *bem*, idealizados pelo arquétipo humano, pelo Homem-Deus, por Jesus Cristo. Já segundo Palhano (2001), seria a soma necessária de dores para o *desgostar de sua disformidade*, pela experimentação do sofrimento. Desta forma para o mesmo autor:

- Alma Decaída – para o espiritismo, tais almas não constituem uma espécie de raça espiritual que se revoltou contra Deus e foi sentenciada irremediavelmente à danação eterna. Isso seria uma derrogação da Lei do Progresso. A Lenda dos Anjos decaídos ou Almas decaídas é tão somente uma alegoria que descreve a situação

de espíritos que decidiram, pelo uso do livre arbítrio, dar vazão ao orgulho e ao egoísmo, pais de todos os males morais.

Assim, o espiritismo esclarece que os espíritos, que dão vazão aos sentimentos de orgulho e egoísmo, como são maioria na Terra, torna nosso mundo um lugar de provas e expiações, por terem sido tão mal educados, maus, cruéis, perversos, *com imperfeições* de toda ordem. Desta forma, percebemos que os maus encontram o castigo de suas faltas na sua própria imperfeição, sofrimentos morais, pagando ou expiando seus erros através das tribulações de novas existências corporais, que vivenciam em mundos imperfeitos. Isso pode ser confirmado com a idéia de preexistência anunciada pela Lei da Reencarnação. Não cabe aqui discorrermos sobre a doutrina espírita em si, mas sim deixar claro que tanto na palavra cristã anunciada pela Bíblia, quanto na doutrina Espírita de Allan Kardec (1996), podemos observar valores e crenças que influenciaram e influenciam a construção das representações que temos a respeito das pessoas com deficiência.

Ainda analisando a influência da religião, vejamos outro trecho bíblico: *‘Eu era um jovem de boas qualidades; coubera-me, por sorte, uma boa alma; ou antes, sendo bom, entrara num corpo sem mancha’* (JEREMIAS 8: 19, 20).

Observamos nessa passagem bíblica, que o autor declara-se uma pessoa boa e portanto, merecedor de um corpo sem mancha, perfeito e saudável. Essa idéia correlaciona-se com a Lei de Causa e Efeito, bem como com a Lei da Reencarnação.

A perfeição no contexto bíblico: é traduzido por perfeito como *tamim* - algo bem acabado; já no Novo Testamento é *telein* - que vem da raiz fim, ou seja, tudo o que está de acordo com a finalidade, objetivo e padrão a ser alcançado, pelo que já fora preestabelecido. Esse termo perfeição é utilizado várias vezes na bíblia, tanto no Velho como no Novo Testamento, sendo atribuído às coisas, à Lei de Deus, ao próprio Deus, sendo porém mais dirigido ao próprio homem. Muitos teólogos compreendem a perfeição como sendo o verdadeiro caráter do cristão.

Em II Timóteo 3: 17: “... o ensino das Sagradas Escrituras: dado a fim de que o Homem de Deus seja ‘perfeito’ e ‘perfeitamente’ habilitado para a boa obra”.

Assim, conceitualmente a perfeição era vista como o conjunto de todas as qualidades e *ausência de qualquer defeito*, com o maior grau de bondade e virtude, pureza de espírito e *mais alto grau de beleza*.

### 1.5.1 O poder do Mito

Necessário se faz aqui, deixar claro que não buscaremos conceituar *mito* com a conotação usual de fábula, lenda, invenção, ficção, mas sim com a acepção das sociedades arcaicas, onde *Mito* é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, com a intervenção de entes sobrenaturais. Entretanto, buscaremos um *esclarecimento*, que segundo Adorno/ Horkheimer, *se consuma e se supera* desde que a finalidade próxima se revele como a mais distante, atingindo assim os países, *dos quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem*, ou cuja natureza acaba sendo ignorada pela ciência dominadora, sendo lembrados como os países da origem. Desta forma, mito é a narrativa de uma criação.

O mito também pode ser compreendido como uma representação coletiva, transmitida através das gerações, relatando uma dada explicação de mundo, sendo como uma palavra revelada ou dita, que expressa pela linguagem, fixa e circunscreve um acontecimento. Assim, Mito é sentido e vivido antes mesmo de ser inteligido e formulado, sendo ele a imagem, o gesto e a palavra que circunscreve um acontecimento no coração do homem, que como uma criança cheia de emoções, primeiro sente e, somente depois formula a narrativa o que sentiu e percebeu. Isso bem mostra a interação entre mito e trabalho racional, bem como a *Odisséia* em seu todo, dá testemunho de uma dialética do esclarecimento, ao demonstrar que em seus elementos mais antigos, mito e epopéia estão ligados, uma vez que as aventuras se originam numa tradição popular. É por esse motivo que a habitual assimilação entre mito e epopéia, mostrou-se à crítica filosófica como uma grande e perfeita ilusão - assimilação esta que a filologia clássica desfez. Conceitos distintos marcaram duas fases de um processo histórico dentro da narrativa Homérica. Desta forma o *discurso homérico* produziu, se já não pressupôs o grande universo da linguagem, dissolvendo assim a hierarquia da sociedade, pela sua exposição exotérica, justamente onde por ele era tão glorificada. Assim, para Adorno/ Horkheimer (1985, p. 53) o cantar seria a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já era uma estilização nostálgica daquilo que não se deixava mais cantar, e o herói das aventuras revelava-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela auto-afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante.



Já na *epopéia*, que opõe-se histórico-filosoficamente ao romance, acabam por surgir traços semelhantes ao romance, revelando um cosmo pleno de sentido homérico, sendo substituído pela obra de uma razão ordenadora, destruindo assim o mito. Em seus primeiros escritos, Nietzsche, que conhecia como poucos a dialética do esclarecimento, formulou sua relação contraditória com a questão da dominação. Para ele era preciso levar o esclarecimento ao povo, para que os padres se tornassem todos padres cheios de má consciência- era preciso fazer a mesma coisa com o Estado. Então, a tarefa do esclarecimento era tornar, para os príncipes e estadistas, todo seu procedimento uma mentira deliberada. O fato é que desde sempre, a maneira pela qual o povo se engana e se deixa enganar pela arte de governar é muito valiosa, uma vez que causa o apequenamento e a governabilidade dos homens, sendo isso buscado em nome do progresso.

A partir daí, *epopéia* e mito, por terem em comum a questão da dominação e da exploração, são condenados pela mediação e circulação que diviniza no mito a violência nua e crua, o princípio arcaico do sangue e do sacrifício, bem como a pretensa autenticidade, já sendo marcados pela má consciência e da astúcia dominadora, servindo hoje como recurso de propaganda para desenvolver características de uma renovação nacional. Desta forma, o mito da mentira triunfa e se impõe ao que chamamos de esclarecimento. O caráter ilusório do mito reside na elevação da consciência de si, juntamente ao logro inerente ao sacrifício, implicando na oposição entre coletividade e indivíduo, onde a fé na substituição pela vítima sacrificada acaba por significar a reminiscência de algo que não é originário do *eu*, mas originário de uma história de dominação. Assim, todo sacrifício é uma restauração, que é desmentida pela realidade histórica em que ela é empreendida. Já a veneração pelo sacrifício, justificada pela fé, pode ser compreendida como uma inculcação, em que indivíduos injustiçados, infligem a si próprios castigos, como uma forma de sublimação de seus pecados e erros, para que possam adquirir mais forças para suportar seus carmas e castigos, que certamente virão. A questão é que o sacrifício nunca salvou, pelo contrário, marcou uma catástrofe histórica, com atos de violência que atingiram igualmente: homens e natureza.

Ao buscar explicações para o homem, para o mundo, para a complexa realidade, o mito acaba por não ser lógico, sendo assim ilógico, irracional. No entanto, Roland Barthes (1970) apontou que o mito não pode ser um objeto, um conceito, ou uma idéia, mas que ele é um modo de significação ou uma forma. Desta

forma, tentou reduzir mito a uma forma substituível de uma verdade profunda de nossa mente. No entanto, poucos se dão ao trabalho de verificar a verdade existente no mito, fixando-se às ilusões que o mesmo contém. É importante que consigamos ver além das aparências, buscando o sentido profundo, os significados do mito, mas de forma crítica. Para Carl Gustav Jung o mito seria a conscientização das imagens do inconsciente coletivo, ou seja, um elo entre consciente e inconsciente coletivo, além das formas com que o inconsciente se manifesta. Sinteticamente, podemos dizer que mito então seria a linguagem imaginária dos princípios, pois traduzem a origem de uma instituição, de um hábito, a lógica e a economia de um encontro; sendo ele (mito), nada mais que as relações permanentes da vida.

### 1.5.2 A Mitologia e o Rito

Mitologia seria o movimento dos elementos antigos transmitidos pela tradição, ou seja, algo de estável e mutável, simultaneamente, sujeito a transformações. Do ponto de vista etimológico, mitologia é o estudo dos mitos, concebidos como história verdadeira. Na própria mitologia, encontramos também vários deuses com deformidades, que foram explicadas como sendo castigo ou maldição de um deus maior. Vejamos o caso de Hefesto. Segundo Brandão (2001), no dicionário Mítico - Etimológico, Hefesto significaria: o fogo nascido nas águas celestes. Filho de Zeus e Hera, mas vindo ao mundo sem amor, como um deus coxo e senhor das forjas, nascido de um parto complicado. Para o defeito físico do deus das forjas há duas versões que citaremos:

Hera discutia violentamente com o marido a propósito de Herácles e Hefesto ousou tomar a defesa da mãe. Zeus, enfurecido, agarrou-o por um dos pés e lançou-o do alto do Olimpo. O deus rolou pelo espaço o dia todo e, à tarde, caiu na ilha de Lemnos. Com a queda ficou 'aleijado e manquitola de ambas as pernas', o que lhe trouxe muitos problemas de ordem psíquica. Na Segunda versão, Hefesto já teria nascido 'coxo e deformado'. Humilhada com a 'fealdade e defeito físico' do filho, Hera o atirou do spíncaros do Olimpo. O infeliz, após rolar pelo vazio um dia inteiro, caiu no mar. Recolhido por Tétis e Eurínome, passou nove anos numa gruta submarina, o que mostra o longo período iniciático do 'deus coxo'. Nas profundezas do mar, Hefesto fez sua longa aprendizagem: trabalhava o ferro, o bronze e os metais preciosos, tornando-se 'o mais engenhoso de todos os filhos do céu'. Em sua longa carreira de ferreiro e ourives divino, o artista multiplicou suas criações, forjando e confeccionando os mais preciosos, belos e

surpreendentes objetos de arte que já se viram. A obra-prima do 'coxo genial', porém, foi 'a criação' da primeira mulher. Por solicitação de Zeus, modelou em argila uma mulher ideal, fascinante, irresistível, 'Pandora'. Não a moldou apenas, foi além do artista: animou-a com um sopro divino, deu-lhe alma e vida. [...] mas Zeus, para 'compensar tudo', deu-lhe em casamento a própria beleza, a deusa do amor, Afrodite (BRANDÃO, 2001).

Essa ânsia de beleza por parte de Hefesto traduziria segundo alguns intérpretes, mais uma idéia profunda do artista sobre a beleza suprema, do que o sentimento doloroso do contraste físico. Porém, percebeu-se depois uma possível busca de complementaridade: o coxo e deformado que tenta completar-se na beleza de Afrodite. Assim, um deus que fisicamente mutilado, que teve por mulheres as de grande beleza, teria por grande problema pessoal: suprir sua deficiência, não só com sua extrema habilidade artística, mas com excessiva serventia, querendo sempre agradar a todos, na ânsia de sentir-se aceito, ser amado e não mais excluído ou discriminado. Segundo atesta a Odisséia VIII, 308 "- Afrodite, filha de Zeus, por ser eu coxo, me desonra continuamente e prefere o pernicioso Ares, que é 'belo' e 'tem membros sãos'. Eu, porém, sou 'aleijado'...

Ainda de acordo com a Mitologia, vejamos os simbolismos da criança que era exposta: uns eram expostos porque, tendo nascido deformados, refletiam a ira divina. Para Brandão (2001), os expostos tornam-se não raro, purificadores das faltas da comunidade, sendo eles os verdadeiros *bodes expiatórios*. Observamos então, que o significado da exposição converte-se no juízo, no julgamento de um deus, do qual, se a criança sair sadia e salva estará predestinada a um futuro brilhante, com grandes feitos, sendo ela promovida. Enquanto que, a criança exposta deveria servir de exemplo do castigo, colocando o provado exposto numa situação de exclusão, pois seria repellido pelo grupo social, que não o aceitaria, devido às suas deformações físicas.

Outro importante personagem da mitologia grega, que se reconhece por sua deformidade, foi Édipo. Édipo, era filho de Jocasta e Laio, que ao nascer foi abandonado e marcado pelo medo do pai, que acreditava que por ele seria morto, pois assim predizia o oráculo sagrado. Então, Laio mandou que ferissem os pés do bebê. Variantes insistem que o reconhecimento de Laio à Édipo, deu-se pelas cicatrizes dos pés inchados e deformados de Édipo. Muitos outros deuses da mitologia marcados por imperfeições e ou deformidades repugnantes poderiam aqui serem citados como: Pã - (considerado uma divindade secundária em virtude de sua feiúra: nariz enorme, boca de lábios grossos e proeminentes, chegando-lhe até às

orelhas, que eram pontiagudas e imensas. Tinha dois chifres de carneiro e cabelos hirsutos. Seu corpo era sustentado por duas patas de cabra e no fim das costas tinha uma cauda de bode. Seu nome deu origem à palavra 'pânico' - que quer dizer pavor ou medo); Medusa (que devido à sua extrema vaidade com seus cabelos, foi castigada com a maldição das serpentes - quem se atrevesse a olhá-la, estaria condenado à morte); etc.. No entanto, o que nos interessa ressaltar é que desde épocas muito remotas e primitivas de toda nossa história, da história da humanidade, a anomalia ou imperfeição, sobretudo física, sempre foi explicada e compreendida como uma forma de castigo, expiação, maldição, atribuída a quem fosse merecedor desse sofrimento. Já o rito possui, no dizer de Georges Gusdorf: "... o poder de suscitar ou, ao menos, de reafirmar o mito" (in: BRANDÃO, 2001, p. 133). Assim, a ação ritual realiza uma transcendência vivida, incorporando o homem ao mito, para que dele beneficie-se das forças e energias jorradas nas origens. O rito reitera o mito, apontando o caminho, com um modelo exemplar, colocando o homem na contemporaneidade do sagrado. Desta forma, o rito passa a ser o aspecto litúrgico do mito, transformando a palavra em verbo, sem o que, ela será sempre uma lenda, ou o que deve ser lido, mas não proferido.

O importante neste trabalho é buscarmos uma análise reflexiva sobre a presença, a importância e a influência de todas essas crenças, que foram passadas de geração a geração, pela religião, pela mitologia, bem como pela Literatura Infantil (contos de fadas - objeto de nossa pesquisa), constituindo-se numa representação coletiva social sobre a deficiência, a imperfeição, a anomalia, o que de certa forma, influencia atitudes e comportamentos frente à inclusão escolar. Recorrendo ainda à origem grega, anomalia que para nós significa desigualdade, aspereza; é uma palavra que vem de *omalos*, que em grego designa o que é regular, uniforme, liso. Assim, etimologicamente, *anomalia* seria *an-omalos*, ou seja, desigual, rugoso e irregular. Segundo Canguilhem (1990), em anatomia o termo anomalia deve conservar seu sentido de inabitual, insólito, sendo uma consequência da variação individual, que impede dois seres de substituírem-se um ao outro, de modo completo.

Faz-se necessário aqui abordarmos o fenômeno da Deficiência ou seria da Diferença? Queremos deixar claro que não estamos negando a deficiência, mas sim reforçando a idéia de que ela acaba sendo vista, reconhecida e tratada socialmente *com* e *como* diferença.

## 1.6 DEFICIÊNCIA E ALTERIDADE: SOBRE POSSÍVEIS EQUÍVOCOS

Delineando um percurso histórico sobre a Deficiência, do ponto de vista da moral moderna, pode-se dizer que é possível constatar avanços (embora lentos, mas graduais) na maneira como a sociedade encarou e manejou a questão da Deficiência.

Portanto, podemos delinear o percurso dessa passagem, seguindo uma linha mais ou menos clara, proposta por Amaral (1994, p. 14) em sua obra *'Pensar a Diferença/ Deficiência': que vai do extermínio à integração, passando por uma escala na segregação: da "exposição" das crianças gregas à tentativa de oferecimento de oportunidades iguais, passando pelo "asilismo"*.

A deficiência, como a loucura na Antigüidade oscilou entre dois pólos bem contraditórios: ou seria um sinal da presença de deuses ou de demônios; ou ainda algo na esfera do supra- humano ou no âmbito do infra-humano. Desta forma, por muito tempo e em muitas civilizações (ancestrais da nossa), havia o que Amaral (1994, p. 14) chamou de *'venerável saber do oráculo cego à "animalidade" da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade'*.

Desta forma, aos trancos e solavancos, chegou-se à superação de um impasse: da vida e morte, emergindo uma mentalidade que suportou a deficiência, desde que houvesse uma aura mística circundando aqueles que dedicavam suas vidas à ajuda, à assistência desse segmento da população, desde que tais pessoas deficientes ficassem confinadas (de maneira conveniente), em instituições ou nos chamados guetos. Essa pode ser chamada de fase áurea do assistencialismo, que ficou marcada por premissas de proteção e repulsa, que foram plantadas no campo da caridade (fosse laica ou religiosa).

Podemos dizer que vivemos numa fase intermediária (que ainda não é passado), onde o presente testemunha o crescimento e o fortalecimento de uma mentalidade mais compatível com a ética moderna, ou seja, começando-se a falar de integração e direitos iguais. Nesse sentido, a pessoa deficiente, beneficiando-se (ou ajudando a promover) uma reavaliação dos direitos humanos, começa a ser olhada, mas, sobretudo a olhar para si mesma, de uma forma menos maniqueísta, ou seja, nem como herói, nem como a vítima; nem um deus, nem um demônio; nem

melhor, nem pior; nem animal, nem super-homem; mas simplesmente como uma *Pessoa*.

Com esse histórico, em 1975 surge o documento “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, resolução elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e aprovada pela Assembléia Geral, bem como mundialmente enfatizada em 1981 - o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), que teve como tema: “Participação plena e Igualdade”. Entretanto, cabe ressaltar aqui, que a Organização Mundial da Saúde (OMS), tentou sistematizar conceituações, tendo em vista uma universalização de padronização de termos e conceitos sobre a Deficiência.

Desta forma, a International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), que propõe uma classificação conceitual de *Deficiência*, que pode aplicar-se a vários aspectos da doença e saúde, sendo essa um referencial para a área. Além disso, ela estabelece uma escala de deficiências com níveis de dependência, limitação e com respectivos códigos, de forma objetiva, abrangente e de intensidades hierárquicas, propondo que sejam utilizados com a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), pelos serviços de medicina, segurança e reabilitação social. São conceituados por essa classificação:

- *Deficiência* - perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

- *Incapacidade* - restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

- *Desvantagem* - prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Categoriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou de seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas

habilidades de sobrevivência. “É socialmente imposta, com uma visão estereotipada do social. Pode representar uma ampliação enganosa da incapacidade.”

Uma consciência cívica, que esteja de fato relacionada aos cidadãos e ao exercício de sua cidadania, bem como uma consciência social da importância de uma precisão lingüística, que produza efeitos com a unificação dos termos utilizados em textos normativos e legislativos, tem sido gerada, graças a discussões sobre as traduções feitas e relacionadas às incapacidades, referindo-se às expressões: *deficiência, discapacidad, minusvalia, persona com discapacidad*; equivalendo-as às expressões: *impairment, disability, handicap e disabled person*. No decorrer da história, muitas controvérsias houveram sobre o uso dos termos: *Deficiência mental, Dificuldade de aprendizagem e Incapacidade intelectual*; demonstrando assim grandes dificuldades, de se conseguir um consenso sobre o assunto, principalmente quando se trata de uma comunicação internacional. Inúmeras sugestões foram dadas, apontando para a construção de pontes culturais que pudessem facilitar a compreensão e a comunicação de todos.

## 1.7 PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS, ESTIGMAS E ATITUDES

Goffman (1982), descreveu que a sociedade é quem estabelece os meios de categorização das pessoas, concedendo-lhes atributos de comuns e naturais aos membros de cada uma das categorias. Sendo assim, são os ambientes sociais os responsáveis pela categorização de pessoas que neles são encontradas. É nesse sentido que queremos abordar a questão da deficiência, dos estereótipos, estigmas e atitudes encontrados ainda hoje em nossa sociedade.

Do ponto de vista psicológico, a Deficiência nunca passa despercebida, ao contrário, ela pode causar sentimentos como: ameaça, desorganização, mobilização, provocando com isso uma hegemonia do emocional sobre o racional, e quer sejam tais emoções conscientes ou não, confessas ou não, acabam perpassando as relações estabelecidas entre pessoas com ou sem deficiência. É neste sentido que Durand (1998) pontua cada signo ideológico não apenas como um reflexo da realidade, mas sobretudo como a representação de um fragmento material dessa realidade.

Reações adversas como: medo, desgosto, atração, repugnância, cólera, etc.; juntos ou isolados, podem significar possibilidades reais e freqüentes, que acabam por resultar, muitas vezes na ativação de mecanismos de defesa, que geram comportamentos de super proteção, abandono, negação, rejeição, desprezo e até de ataque como os descritos por Amaral em sua obra (1994).

Esses mecanismos de defesa podem ser compreendidos como sendo técnicas ou estratégias, com as quais a personalidade total opera para manter um equilíbrio intra-psíquico, a fim de eliminar uma fonte de insegurança, tensão, perigo ou ansiedade. Tais mecanismos estão presentes não só nos processos patológicos, mas também naqueles que de alguma forma venham intervir no desenvolvimento da personalidade. Para melhor explicar tais mecanismos de defesa, é preciso que primeiro saibamos o que os ativam, ou seja, o que está fora do normal? Mas afinal, o que diferencia o Normal do Patológico?

O sentido dado aos diversos conceitos de norma e normal nas Ciências Humanas, Sociologia, Etnologia, Economia, etc., leva sempre a pesquisas que tratem de tipos sociais, de critérios de inadequação ou grupo, de necessidades e comportamentos de consumo ou dos sistemas de preferência, orientando-se para o problema de relações existentes entre normalidade e generalidade. Assim, o confronto de normas sociais com normas vitais, visa apenas ao organismo, levando a estudos da sociedade. De acordo com Zabala (2000), ao buscarmos explicações, estudos concretos que proponham analisar uma série de conteúdos através de atividades ordenadas, estamos na verdade, tomando decisões que acabam por esconder uma idéia pronta de como as aprendizagens são produzidas.

Muitas vezes, incorremos no risco de buscarmos uma significação fundamental do normal por meio de análise filosófica da vida, compreendendo-a apenas como atividade de oposição à inércia ou indiferença. No entanto, todos que procuraram dar ao normal, com maior rigor, somente o valor de *um fato*, valorizaram simplesmente o fato em si, de necessitarem sim de uma significação limitada.

O Normal, pode-se dizer que seja a extensão ou exibição da Norma, uma vez que não se trata de um conceito estático ou pacífico, mas sim de um conceito dinâmico e polêmico. Nesse sentido, *Normalizar* seria impor uma exigência à existência, além de interessar-se também pela valorização, segundo os eixos da imaginação, percebendo que todo valor é obtido em sentido contrário a um antivalor, sendo por isso um conceito polêmico. Na relação de normal e anormal há uma



relação de inversão, que Canguilhem (1990) destaca como sendo a imagem do caos a imagem de uma regularidade negada, cujo papel é chamar, provocar sua interrupção e tornar-se *ordem*.

Desta forma, podemos dizer que uma norma ou que o normal, só será uma possibilidade de referência se for instituído ou escolhido como uma preferência, ou como um instrumento da vontade de substituir um estado de coisas insatisfatórias, por coisas satisfatórias e aceitas.

De acordo com Amaral (1994), a conduta defensiva pode levar um indivíduo a certa limitação de interação, restringindo seu *eu*, até a uma limitação funcional de sua personalidade. Ao nos depararmos numa situação de ameaça, perigo, medo, sentimos a necessidade de nos defendermos, e dessa necessidade resultam duas outras possibilidades de comportamentos: o de ataque, o de rejeição ou fuga.

No primeiro caso (ataque) - seria o enfrentamento do inimigo, do desconhecido, do estranho, tendo como finalidade destruí-lo. Tal comportamento pode ser observado e encontrado em mundos com éticas diferentes das nossas: como é o caso de tribos, cuja cultura é considerada primitiva, onde o deficiente é sacrificado ao nascer; ou ainda em civilizações ditas mais avançadas, como é o caso de Esparta. Esses comportamentos são comuns em todo o mundo animal, onde filhotes imperfeitos são mortos. Além do que acima foi relatado, atitudes fatuais em nosso Universo histórico, cultural, podem ser citadas, quando as forças mais poderosas que a moral vigente vencem, como aconteceu e culminou com o extermínio de bruxas, de judeus, de negros, que por razões religiosas, históricas, econômicas, acabaram sendo eliminados, como uma forma de acabar com o que incomodava. Assim, observamos que se ataca o diferente, por ser inconveniente, e liquida-se desta forma, a ameaça que ele representa.

Nossas escalas de valores e moral judaico-cristã são pautadas por parâmetros diferentes, o que pressupõe que o mecanismo de defesa mais utilizado é o de fuga (devido ao fato de estarmos vivenciando um suposto tempo de paz). No entanto, esse mecanismo de defesa, do ponto de vista psicológico, apresenta variadas formas de fugir ao problema deficiência, sendo a rejeição, uma das maneiras que ocupa o maior lugar de destaque como: abandono, super-proteção ou negação - no sentido de tentar atenuar, compensar ou até simular o problema em si. Vejamos o esquema abaixo:

Esquema retirado do livro: 'Pensar a diferença/deficiência'- Amaral (1994):

Ataque  
DEFESA

- Abandono

Fuga → Rejeição -----→ Super proteção

- atenuação

Negação-----→ - compensação

- simulação.

No caso do abandono, pode-se até dizer que é a forma mais explícita de rejeição, pois não há investimento de amor, dedicação ou tempo. Já no caso da super proteção, há uma formação reativa, capaz de transformar o afeto, o sentimento, em seu contrário, deslocando assim, o centro dessa relação para o protetor - que passa a ser ele o protagonista da situação, desvitalizando o desprotegido (protegido), invertendo o eixo vital do outro, para si. No caso da negação, em seus diferentes graus, momentos e contextos, ela deve ser acionada sempre que vir a representar a preservação do estado de saúde psíquica.

Segundo Amaral (1994), a negação pode ser concretizada então, em pelo menos três formas: *Atenuação* - com comportamentos específicos e frases típicas: *'Poderia ser pior'...* *'Não é tão grave assim'...* etc.; Como *Compensação* - cuja palavra - chave é o *mas*: *'Deficiente físico, mas tão inteligente!'* O ideal seria substituir o *mas* por uma conjunção aditiva, como sendo mais valiosa que a adversativa; Como *Simulação* - expressando-se como uma idéia contida em afirmações do tipo: *'É surda, mas é como se não fosse'...* *'É cega, mas conhece tudo melhor que eu... como se enxergasse tudo!'*

Desta forma, para Amaral (1994), tais mecanismos de defesa, poderiam ser compreendidos como uma forma de deixarmos nossas emoções, nossos valores e crenças a respeito da deficiência, serem exteriorizadas de maneira consciente ou não, podendo tais mecanismos tornarem-se comportamentos discriminatórios, preconceituosos, estereotipados, e sobretudo resistentes à inclusão de indivíduos com deficiência, tanto no âmbito social quanto no escolar.

Cabe à Psicologia Social, o papel de estudar fenômenos que acompanham ocorrências de cunho emocional, por estarem emaranhados, entrelaçados, superpostos, como é o que ocorre com os preconceitos, estereótipos, estigmas, atitudes e comportamentos frente à deficiência em pleno século XXI. A confluência

entre os fenômenos puramente intra-psíquicos e os de caráter psicossocial, legítima a participação da Psicologia Social nessa complicada questão da Deficiência, uma vez que o constante repensar essa Psicologia Social, acaba por inspirar e direcionar decisões que contribuem para o planejamento e gerenciamento das ações preventivas. Além disso, a Psicologia Social tem enfatizado recentemente a natureza histórica e psicossocial do Homem, sua concretude e condição de produtor, de produto, de sua e de toda história.

É também contribuição da Psicologia Social, o reconhecimento da subjetividade, como inerente ao existir do homem. Por isso, como Young (1956), pode-se dizer que a Psicologia Social tem tido como objetivo básico o conhecimento do homem em sua totalidade de relações sociais, voltando-se mais para o ser e para o humano, na busca de uma intersecção entre o individual e o social, entre o objetivo e subjetivo, entre o público e o privado, além da responsabilidade de estudar mais sobre a Deficiência, principalmente uma deficiência chamada de secundária em toda sua gama de significações afetivas e sociais.

A *Deficiência Primária* é reconhecida por Amaral, como aquela que engloba o impedimento, o dano ou a anormalidade de estrutura ou de função: o olho lesado, o braço ou perna paralisado, uma perna ou braço amputado (*impairment*); e a deficiência propriamente dita - como restrição/ perda de atividade ou seqüela: o não enxergar, o não manipular, o não andar (*disability*) - referindo-se aos fatores intrínsecos, às limitações da pessoa ou corpo.

A *Deficiência Secundária* já está ligada ao conceito de incapacidade, decorrente de desvantagem (*handicaps*). Diferentemente da deficiência primária, a secundária também se refere aos fatores extrínsecos, estando ligada à leitura social que é feita sobre a deficiência ou diferença. Aqui incluem-se significações emocionais, afetivas, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença. Assim, a deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento do indivíduo, aprisionando-o numa rede de significações sociais, com suas conseqüências, atitudes, estereótipos e preconceitos.

De forma simplificada, podemos dizer que as atitudes exprimem sentimentos, posicionamentos (quase que corporais), preparando-nos para uma ação, referindo-se a uma disposição afetiva ou psíquica, em relação a um alvo, uma pessoa, um grupo ou fenômeno, sendo ela anterior ao comportamento e inferível por atos e crenças manifestas. Assim, diríamos que as atitudes estão para os comportamentos

assim como os preconceitos estão para os estereótipos (AMARAL, 1994). Na mesma obra: 'Pensar a Diferença e Deficiência, p. 17 e 18, a autora também afirma que o preconceito pode ser visto e entendido como uma atitude favorável ou não, que antecede qualquer conhecimento; o estereótipo pode ser visto como um julgamento qualitativo concreto baseado no preconceito, antecedendo experiências pessoais; e estigma relaciona-se a marca física/ corpórea que é vista pelo outro.

Antigamente, os Gregos utilizavam-se de fazer marcas para identificar ladrões ou escravos. O termo estigma sempre foi usado como sendo profundamente depreciativo, em relações sociais e não em atributos, ou seja, ocorrem em situações sociais (em público), onde a sociedade diz ao estigmatizado a que grupo ele pertence. O estigma é pessoal, e a partir dele pode-se ou não, estabelecer boas relações sociais.

O termo estigma pode ocultar uma dupla perspectiva: a do desacreditado - que seria a marca que o outro vê; e de desacreditável - relaciona-se ao 'potencial' que cada um pode carregar ou não sobre si. Segundo Goffman (1982), que em suas colocações apresentou o termo estigma, mesmo que de forma resumida, relacionando-o a uma idéia de inabilitação para aceitação social plena, ou ainda, como uma *des-humanidade* à pessoa com estigma e que sofre com tal discriminação e segregação.

É importante ressaltar que podemos cometer uma indevida generalização ao tendermos inferir uma série de imperfeições, partindo de uma *imperfeição original*, como sendo um dos problemas apontados por Goffman (1982). Percebemos então, alguns entraves presentes na questão da discriminação: ações integrativas e políticas (na esfera social), que se movem no terreno do racional, mas as atitudes e comportamentos (na esfera individual), movem-se no âmbito do emocional. Assim, mesmo não sendo indissociáveis, razão e emoção, podem possuir diferentes tonalidades, em diferentes momentos. Não são no entanto, dois componentes isolados ou distintos, porém a articulação existente entre ambos é muito pouco estudada no âmbito da deficiência. Para Philippe Ariès (1985, p. 465), não se trata de uma articulação propriamente dita, pois na questão da deficiência existe uma contradição onde: uma ideologia *olha pelos* deficientes, enquanto uma espontaneidade do comportamento acaba *por rejeitá-los*.

Ainda dentro da questão deficiência, o preconceito pode ser visto como uma aversão ao diferente, ao deficiente, ao mutilado, baseado numa atitude comiserativa.

Os estereótipos em consequência são: o deficiente visto como sendo o vilão, o malvado, o revoltado ou o asqueroso, baseado na vitimização, no sofrimento e aprisionamento. Segundo Amaral:

... é que o desconhecimento é matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência - seja relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes. [...] são também ingredientes da combinação que resulta na sua cristalização, alimentada diuturnamente pelos meios de comunicação de massa, criando um círculo vicioso (AMARAL, 1994, p. 18).

É neste contexto que podemos dizer que dois caminhos sejam visualizados: a denúncia consciente ou inconsciente da rejeição; a identificação de disfarces, arrancando as máscaras de quem se esconde atrás delas. Desta forma, ao negarmos a negação, estaremos estabelecendo uma relação não metafórica com o outro que é real, deixando fluir essa realidade, doa a quem doer. O fato é que relações claras e explícitas não caminham para a patologia relacional nem crônica, não sendo falsificadoras, nem geradoras de sofrimento.

Somente ao retirarmos as vendas dos olhos, ao constatarmos e até mesmo expressarmos o inominável, é que poderemos deixar fluir nosso interesse, respeito, amor. Assim, se profissional formos, poderemos somar tudo isto ao exercício pleno de nossa competência.

Acreditamos ser por este motivo, que tais reflexões venham servir de alerta a nós profissionais da educação, para que nos lembremos sempre de nossa condição humana, tendo presente o fato de que nem sempre é fácil fazermos a articulação de reflexões teóricas (desenvolvidas no campo do saber) com a pesquisa, a prática e a vivência profissional - própria do mundo dos simples mortais - do qual nós fazemos parte. É quando iniciamos uma reflexão sobre algo, que caminhos irão se abrir, para que pontos sejam aprofundados, delineando pressupostos subjacentes e ocultos de *poder* - dificultando assim esta articulação.

Muitas vezes, o que parece ser algo corriqueiro, pode encerrar faces de complexidade e de afetos, porventura supostos na constituição da alteridade, ou na relação com a diferença. Nesse sentido, as escolas como qualquer outra instituição concreta, apresentam ocasiões propícias para desdobramentos nem sempre tão felizes - (com relação a preconceitos ou conceitos preestabelecidos de alguma forma) - que através de atitudes e, sobretudo da palavra (escrita ou verbalizada - que em nosso caso seria pelos contos de fada), acabam por assumir *formas* em

nosso imaginário simbólico coletivo a respeito da diversidade. Portanto, procuraremos tratar da questão da *diferença em função de uma deficiência*, ou seja, não estaremos negando a deficiência, mas sim reforçando o como e o quão diferente ela é tratada no meio social e, portanto no ambiente escolar.

O fato de tratarmos desse tema dentro de uma perspectiva determinada (no caso: a psicanalítica), ao mesmo tempo que pode clarear certos aspectos, não o esgotará e nem poderá servir de engano. Mas poderá e, deverá abrir espaço para o entendimento, mesmo que de forma parcial, contribuindo assim, para que outros profissionais pensem sobre situações concretas com as quais venham a se deparar ou participar em seu cotidiano escolar de sala de aula. Ressaltaremos aqui, que poderíamos tomar as *diferenças* como tema. Entretanto, falar em *alteridade* aqui, se faz necessário, para a compreensão de sua validade junto ao tema por nós proposto.

É nesse sentido, que a constituição da alteridade é na realidade uma fronteira entre as ciências sociais e a psicologia, supondo assim o *reconhecimento do outro* em algum grau, na sua *relação ao um*, na sua *diferença*. O termo *alteridade* consegue recobrir vários tipos de relações, inclusive àquelas voltadas para a aquisição de conhecimento, que com certeza, acaba sendo uma das implicações que mais estranhamento causam. O fato é que precisamos esclarecer alguns pontos sobre a *aquisição de conhecimento*, ou seja, para aprendermos algo é necessário que algum grau de distanciamento nos seja garantido a princípio, para que haja assim certo *estranhamento* com o que é colocado como alvo do conhecimento - (dúvida, medo, desafio e desejo). No entanto, esse distanciamento não será absoluto, mas se não acontecerem os *rudimentos de discriminação*, a novidade não se constituirá e nem incitará *outros* à *apropriação da diferença*, que o *alvo do conhecimento* pode vir a representar.

Em termos psicanalíticos, no vínculo simbiótico, há uma projeção maciça sobre um *objeto* (da libido, ou algo que atende às exigências da pulsão), de tal forma que boa parte do ego da pessoa pode ficar alienada nele (objeto). Portanto, esse *objeto* acaba sendo como um depósito dos conteúdos do ego primitivo, numa *indiferenciação* viscosa e dependência fusional de amor/ ódio, ego/objeto, eu/ outro, vida/ morte - o que demonstra uma modalidade de vínculo afetivo, vivendo-se uma angústia de aniquilação, acionando-se mecanismos de defesas psicológicas de

dissociação. Isso deixa claro o nível de relações que sempre constituímos, bem como demarcam algumas relações que podem ser simbióticas e ambíguas.

No caso de relações ambíguas, as pessoas sentem-se presas por um desentendimento sem fim, em que palavras, nem explicações conseguem esclarecer nada, pelo contrário, confundem ainda mais, por não constituírem um valor ou estatuto simbólico, mas sim o fático - ou seja, as palavras funcionam como atos e despertam no interlocutor, reações equivalentes a tais atos. Há certo aturdimento, certa confusão generalizada, onde a mente acompanha atônita o que o corpo faz, dissociando-se dele, como se nada pudesse fazer ou mudar. É nesse sentido que a comunicação fica pontilhada de equívocos, o que impede qualquer fluência de significados que possam estar em jogo. Assim, a ambigüidade reina absoluta quando se dizem opostos, sem que se perceba sua oposição, mesmo quando apenas se justapõem o que não possui condições lógicas de convivência.

Por motivos circunstanciais da história de vida de cada um, nas diferentes instituições das quais fazemos parte, desde a família, comunidade, trabalho, etc., *alguns de nós* (mais que outros), acabamos por fazer certas (con) fusões sempre. O fato é que não podemos acabar ou evitar todo equívoco, nem toda ambigüidade que possa existir nas relações que estabelecemos. Assim é por *eles*, com *eles* e *neles* - que constituímos qualquer alteridade possível, ou então, não estaríamos pensando a condição humana com a psicanálise. Diante da questão da alteridade, perceber o *outro* com formas e perfis que efetivamente lhe correspondam, é uma grande *conquista*, que mesmo não sendo absoluta, deve ser sempre buscada, tentada, constituindo-se assim num risco, de que a vida possa vir a ser um tormento sem fim.

Entretanto, a estabilidade que se conhece em meio a tortos caminhos na busca do prazer e da convivência vantajosa para cada um de nós, pode ter em si suas vantagens, garantindo-nos assim a sensação de vitória e de sobrevivência psíquica. Portanto, trocar a estabilidade (certeza), pela incerteza de reconhecer o *outro*, *como o outro* pode causar um sofrimento quase insuportável de solidão, de perda de bons depositários (para o que não podemos suportar), pode causar-nos muitas noites de insônia, insatisfação, que pode até nos levar a desencadear nossos mecanismos de defesa frente ao adverso, ao diferente, ao desconhecido.

Em psicanálise não escapamos das pistas deixadas por Freud (1914 - in: 1976), que apresenta uma teoria sobre o *outro* a partir do amor que o *um*, por definição do termo, dedica a *si mesmo*. Assim, Freud parte do conceito de

narcisismo, como era comum em sua época, ou seja, como sendo uma característica de todas as perversões e das perversões sexuais (em particular) - no sentido de uma pessoa lidar com o próprio corpo da mesma forma como lida com o corpo de um objeto sexual (contemplação, carícias, afago), tendo com isso a satisfação completa. Acrescentou a isso, outras observações clínicas, em que aspectos individuais de atitude narcisista são encontrados em pessoas que sofrem de outras perturbações, como por exemplo: os neuróticos - que se tornam menos suscetíveis à influência do meio; além disso, o narcisismo encontra-se presente no curso regular do desenvolvimento humano.

Freud também afirma que a vida mental das crianças caracteriza-se pela supervalorização do poder dos desejos, pela crença na força milagrosa das palavras, pela onipotência do pensamento e pela relação mágica que busca estabelecer com o mundo externo (o que seria a subjetividade). Tal subjetividade, segundo Freud, decorre do investimento de energia sexual- amorosa (libido), de vida, de Eros, em objetos, pessoas, ideais ou mesmo em seu próprio ego, em suas funções e seu corpo. Mas como lidar com isso se não houver aceitação de si próprio, de seu corpo, de sua aparência, de seu ser?

Freud insistiu em demonstrar como os traços narcisísticos podem ter um *destino regular*, observando-se a maneira como fazemos *nossas escolhas de objeto, na maneira como amamos ou deixamos de amar*. Para ele, uma pessoa pode amar como narciso, ou seja, amar o que ela própria é, o que ela foi, o que gostaria de ser, alguém que foi parte dela mesma, alguém que é o que ela foi e gostaria de continuar sendo, etc., dessacralizando até mesmo um de nossos grandes mitos, ao afirmar que o amor dos pais por um filho que nasce, é o próprio narcisismo renascido: atribui-se à criança, compulsivamente, todas as perfeições, concedendo-lhe todos os privilégios, pois ela será mais uma vez o centro do universo, o âmago da criação. Para Freud ninguém é completamente normal, ou seja, uma pitadinha de confusão e de problema faz parte da vida de todo ser humano.

Desta forma, podemos considerar que para Freud, dependendo do maior ou menor grau de severidade das censuras *desse ego-outro*, de dentro, ao *ego original*, teremos maiores ou menores problemas com auto-estima, auto-exigências, aceitação e preconceitos. Por vezes nos deparamos com pessoas que nos assustam, nos incomodam - (outras vezes nos assustamos conosco mesmos),



talvez por uma espécie de incompetência em admitir que existem limites, diferenças na vida.

Acreditamos que com tais reflexões, relacionando-as ao contexto de cada leitor, possamos ajudá-los a estabelecerem algumas das articulações aqui propostas, com o que seja de interesse imediato deste trabalho, bem como do leitor que, no caso, pode ser alguém mobilizado por problemas enfrentados na escola em que trabalha. As instituições, de um modo geral, apresentam desafios que nos parecem insolúveis. Sabemos que de certa forma pode soar como uma espécie de diletantismo o elogio velado aqui feito por Freud ao narcisismo, também soando como diletantismo para o professor que, já como fenômeno coletivo, deve lidar com a intransigência reiterada de um aluno que se sente agredido, provocado, ameaçado, discriminado, ou mesmo excluído pelos colegas; ou ainda com a intransigência daqueles que se sentem ameaçados pela sua aparência, ou pelo seu desempenho precário frente aos chamados bem sucedidos; ou ainda daqueles que apresentam algum sinal de anormalidade, deficiência física, mental, sensorial, etc.

Desta forma, como Aquino (1998) bem apontou no plano da conduta expressa, sobretudo no contexto escolar, a *intransigência* nada mais é do que um sinalizador de um difícil trabalho de reconhecimento dos variados níveis da diferença, bem como das resistências existentes nas relações de descontinuidade entre o *eu com o outro*. Assim, a *tolerância* para tais descontinuidades é o contraponto para a aceitação de si e dos outros. É neste contexto, que buscaremos compreender o sentido de determinados termos, bem como de seus significados, que foram sendo culturalmente e historicamente constituídos.

### **1.7.1 Da Monstruosidade Imaginária ao Monstruoso Real**

Pretendemos aqui, fazer uma abordagem sobre a importância que a construção da imagem de monstruosidade ou monstruoso, dos contos de fadas ou mitologia, tiveram na constituição de uma imagem coletiva, do que venha a ser a monstruosidade real. Aos olhos do historiador, segundo Lascault (1973), o monstro pode, muitas vezes, ser considerado como um dos índices do hábito mental, ou seja, do *habitus* pelo qual o criador, faz parte de sua coletividade e época, sem mesmo

saber ou querer. A intenção de Lascault foi remeter o *habitus* a um conceito, demonstrando a grande importância que tal termo poderia vir a ter no interior de uma produção artística, em que hábito mental rege o ato artístico, seja por influências diretas ou individuais, onde relações de causa e efeito constituem-se numa força formadora de hábitos.

De acordo com o grande difusor do conceito de habitus, Pierre Bourdier (1967), um programa de criação artística se impõe, já que escapa por princípio, à consciência do criador como de todos que participam da mesma cultura. Tal análise parte da premissa que a criação do monstro, o monstruoso, está claramente remetida à cultura, à inserção do monstro tanto em relatos de viagens fantásticas, como em mitos e contos, cantigas infantis, demonstrando assim certa afinidade entre eles. Outra afinidade pode ser observada, com Kappler (1986), através do *modo de funcionamento* semelhante. Tanto nos contos, mitos, ou viagens, todos se constituem como sendo um veículo para o caminhar, sempre em busca de uma verdade. Para o homem, a verdade pode apresentar-se em dimensões variadas: como busca do conhecimento de si; busca do conhecimento do mundo; busca de uma verdade suprema, superior. Desta forma, os contos, os mitos, podem ser considerados como meios, caminhos capazes de conduzir-nos a tais verdades. Assim, o monstro, o monstruoso pode oferecer uma via de acesso ao conhecimento de si e do mundo.

Em Eliade (1957), um mito seria como uma verdade ocorrida no começo dos tempos (*in illo tempore*) e que serve de modelo para o comportamento humano, sendo a revelação de um fato primordial que deu origem a uma estrutura real ou a um comportamento humano. Diante disso, enquanto um mito estiver vivo, será sentido pelo indivíduo e pela coletividade, como uma forma de reatualização do acontecimento ou do ato original, ao qual se refere. O mito então, pode ser pensado como sendo um facilitador da ruptura com os tempos históricos, restabelecendo a comunicação com o paraíso, com o céu, bem como com o encontro com os deuses.

Para Jung (1950), os mitos dos povos seriam verdadeiros expoentes do inconsciente coletivo, por serem constituídos de temas ou imagens mitológicas. Entretanto, nem todos os mitos são poemas, mas todo poema é um mito, uma vez que tende a repetir e recriar um instante, um fato ou conjunto de fatos que, de alguma forma se tornaram modelos.

Já com relação aos contos, na concepção de Kappler (1986), eles são formas concentradas de apresentar conjuntos de experiências arquetípicas ou míticas, pois raramente num conto delimita-se o maravilhoso e o real, uma vez que um e outro formam um todo indissolúvel e ligado, pelo menos quanto a existência de seres e objetos mágicos, que os colocam em constante contato. É neste sentido, que o conto oferece o real - maravilhoso num estado de pureza.

Assim, o monstro e o monstruoso justificam-se por perpetuarem, através dos séculos e civilizações, sendo assediados de diversas maneiras: ora integrado de bom grado; ora pela força; surgindo com maior facilidade em determinadas épocas do que em outras (como na Idade Média), o que significa que têm uma vantagem que lhes é própria. O monstro, o monstruoso pode fazer-se de útil e ou temeroso; pode fazer rir ou chorar; pode fazer-se de maléfico associando-se ao demoníaco; bem como de outras diferentes formas e com diferentes possibilidades.

### **1.7.2 O monstro e o monstruoso**

Toda espécie de feras, aves, répteis e animais do mar, se doma e tem sido domado pelo gênero humano, mas a língua, nenhum homem a pode domar. É mal incontido, está cheia de peçonha mortal. Com ela bendizemos e com ela amaldiçoamos, não convém que isto seja assim. Pode a fonte jorrar do mesmo manancial, água doce e água amargosa? (SÃO TIAGO).

Devido à universalidade dos contos de fadas, é possível que se estabeleça uma tipologia para personagens, que geralmente são lineares e tem seus limites rigorosamente delineados, o que para Vigotsky (1972) corresponderia a imagens predeterminadas e características, das narrativas monológicas.

A fala unívoca do narrador nos contos de fadas sugere uma narrativa de modelo fechado, que também reproduz uma realidade sociocultural fechada. Desta forma, apresenta-se o confronto entre duas posições: a dos que dominam e a dos que são dominados. Assim, nos contos de fadas os personagens são tipos (marcados por algum traço); ou caricatura (quando este traço é reforçado, surgindo daí os estereótipos: bruxa é malvada e feia; fada é bondosa e bonita; sapo que vira príncipe ao ser bondoso ou ao receber o puro amor de alguém sem defeito; etc..

Segundo Propp (1984) em *A Morfologia do Conto* (1928), há ações constantes nos contos maravilhosos e/ ou de fadas, às quais denominou de funções. Assim, a função seria a ação de um personagem, definida do ponto de vista do seu significado - no desenrolar da intriga. Desta forma, tais funções ou ações constantes, independem dos personagens que as praticam, podendo ser praticadas por diversos personagens e de diferentes maneiras. Então Propp (1984), catalogou três funções constantes e encontrou sete personagens, cada um numa esfera de ação: o antagonista ou agressor; o doador; o auxiliar; a princesa e seu pai; o mandatário; o herói e o falso herói. Propp também propõe que os personagens sejam analisados, estudados a partir de seus atributos, os quais ele define como sendo um conjunto de qualidades externas dos personagens como: idade; sexo; situação; aspecto exterior com suas particularidades.

As funções podem resumir-se em:

- a) Antagonista/ agressor;
- b) Doador;
- c) Auxiliar.

Seus atributos podem resumir-se em:

- a) Aparência física e nomenclatura;
- b) Particularidade de entrada em cena; e
- c) Habitat.

Personagem-Criança:

Tanto nos contos maravilhosos, quanto nos de fadas, o personagem-criança é esporádico e quando aparece, representa fragilidade e inocência, bem como processos ritualísticos de iniciação: sexual como em (*Chapeuzinho Vermelho*); ou de iniciação como força produtiva (*João e Maria e o Pequeno Polegar*); etc.

Personagens Maravilhosos:

Esses personagens atendem a uma função literária e a uma função psicossocial. Nos contos de fadas, o maravilhoso é o elemento mais propício para a passagem de uma situação de equilíbrio, para outra de desequilíbrio (ou vice/ versa), geralmente com o retorno ao equilíbrio inicial (modificado). Exemplo: João e Maria - situação de equilíbrio 1; seu abandono na floresta (situação de desequilíbrio) e volta à casa paterna - não mais como crianças indefesas, mas como provedoras do lar, carregando o tesouro da bruxa (situação de equilíbrio 2), e com isso, demonstram vitória sobre suas experiências aflitivas na luta pela sobrevivência.

Há muitos temas que provocam a introdução de elementos sobrenaturais como: incesto, amor homossexual, amor a vários e necrofilia. Tais temas obedecem a dois tipos de proibição:

- A institucionalizada;
- A que atua como autocensura (a partir de pressões sociais que transformam determinados assuntos em 'tabus').

Um dos meios de se lidar com as censuras é através do fantástico, para que ações de - voracidade sexual do lobo ou o canibalismo dos ogros - sejam mais bem aceitas por serem trabalhadas aleatoriamente.

Os personagens maravilhosos têm existência própria, podendo representar:

- Forças benéficas - como das fadas (que vêm do verbo *fatare*, *encantar* - cujo substantivo é *fatum*, *fado* ou destino) - que são responsáveis pelo destino brilhante. As fadas são sempre personagens que interferem no destino, favoravelmente.
- Forças do mal - como as bruxas (que muito têm a ver com a versão mitológica grega das *parcas*) e os ogros, personagens monstruosos, de origem húngara, ligados a *festins canibalescos*.

Quanto aos gênios, ora significam o bem, ora o mal; e os magos ou mágicos - de origem pagã, exibem sabedoria e conhecimento dos mais transcendentais segredos, geralmente de tradição oriental.

Sintetizando as características básicas dos personagens dos contos de fadas tradicionais:

- a) Quanto à estrutura - personagem narrador centraliza a ação e a conduz para provocar reações positivas ou negativas no leitor. Personagens são lineares e comportam-se de acordo com o modelo fechado de narrativa, correspondendo assim, a um modelo estratificado da sociedade;
- b) Personagens - são geralmente alegorias do bem e do mal, configurando-se nesse conflito dualista;
- c) Representam valores - que se cruzam através da história; podendo significar ritos de iniciação, símbolos totêmicos e de luta mítica entre forças da natureza;
- d) Apresentam traços tragicômicos - com situações de equilíbrio e desequilíbrio; de conflito e polarização de valores (que oscilam entre si nas narrativas).
- e) Personagens maravilhosos que - cumprem funções variadas, dentro das narrativas: que vão desde as lúdicas até as denúncias sociais. As soluções maravilhosas são questionadas por sociólogos - que lembram o estímulo à

alienação das soluções mágicas. Entretanto, tais soluções são defendidas por psicanalistas, que nelas vêem a possibilidade de resolução dos problemas reais - através da representação simbólica;

- f) Personagem - criança - que pouco aparece, simbolizando o bom senso e a inteligência; ou apresenta-se como vítima da autoridade familiar;
- g) Personagens maravilhosos - os mais comuns são as fadas e bruxas; justamente pela oposição entre as forças positivas e negativas;
- h) Outros personagens - como príncipes; princesas, reis; rainhas - que simbolizam a fantasia do poder e os conflitos dos relacionamentos interpessoais;
- i) Personagem dos contos de Perrault (1994) Andersen e Grimm - apesar de diferentes entre si, são tipos que confrontam leitores com a morte, o abandono, o mundo adulto, o mal, a salvação. Como exemplo: as madrastas malvadas, rainhas vaidosas, princesas belas e dóceis e animais/ plantas com características positivas e negativas.

Nos contos, as mesmas ações são praticadas por diferentes personagens e de diferentes maneiras. O que muda nos contos, com relação aos personagens, são os atributos, que nos permitem fazer relações histórico-culturais variáveis.

É conhecido o poder que as palavras têm em moldarem imagens de objetos aos quais se referem. Por isso, saber escolhê-las e bem utilizá-las, é de extrema importância para a construção ou destruição de estereótipos, que acabam por separar os grupos: o de oprimidos, desprovidos de poder, que são obrigados a envergonharem-se da natureza de sua própria existência; e o dos membros mais fortes e responsáveis pela negociação de uma linguagem aceitável, para a identificação de seus próprios membros. São eles quem ditam as normas ou o que deve ser considerado normal.

A definição do que é, como é, e para que serve o monstro, o monstruoso, o deformado, o deficiente, nada mais é do que recorreremos às idéias predominantes em épocas, lugares, culturas diferentes, mas que expressaram de alguma forma e em sua linguagem, sua visão de monstro, monstruoso, deformado, com atitudes e posteriormente comportamentos preconceituosos e discriminatórios, que influenciaram ou ainda influenciam na construção de uma imagem coletiva a respeito da deficiência e do diferente ou deformado fisicamente. Recorrendo ainda às idéias de Aristóteles (2000 anos atrás), de uma forma bem suscinta e simplista, podemos dizer que para ele nada ocorria por azar, pois nem a Natureza, nem Deus se

enganavam. Para Aristóteles, o monstro, o monstruoso, o deformado, o deficiente, seriam fenômenos que se contrapõem à generalidade dos casos, mas não à natureza, se considerada em sua totalidade, pois tal dessemelhança poderia ser modulada diferentemente, bem como outras anomalias existentes. Paré (in: KAPPLER, 1986), descreve treze causas que determinavam o aparecimento ou nascimento de um monstro, monstruoso ou deformado, aos quais podemos citar, sem muito nos aprofundarmos, de forma bastante resumida:

1. Para a glória de Deus;
2. Pela ira de Deus;
3. Pela quantidade excessiva de sêmen;
4. Pela quantidade escassa de sêmen;
5. Pela imaginação;
6. Pelo tamanho e estreiteza do útero;
7. Pela posição indecente da mulher que, quando estava grávida, sentava-se por muito tempo com pernas cruzadas ou apertadas contra o ventre;
8. Por golpes dados no ventre da mulher quando grávida;
9. Por enfermidades hereditárias ou acidentais;
10. Por podridão ou degeneração do sêmen;
11. Por mistura ou mescla de sêmen;
12. Pelos demônios ou diabos.

Observamos assim, que as causas humanas ficam entre Deus (divino) e o Diabo, sendo este, o movimento que contemplava o monstro, o monstruoso, o deformado, sobretudo no final da Idade Média. Dentro de um raciocínio teológico, podemos citar a influência de Santo Agostinho, que em sua obra: *A cidade de Deus* anunciou sua própria forma de pensar a respeito da imagem do monstro e monstruoso, ao questionar quem consideraria a monstruosidade um *erro do Criador*. O fato é que tal questionamento na época significaria loucura ou possuir um espírito estreito demais, para imaginar que Deus se enganaria, ignorando as *razões do Criador*. É, portanto neste contexto, que Santo Agostinho desvenda a incapacidade do ser humano em levar em conta o *todo*, surpreendendo-se ante ao aparente, à deformidade das partes, justamente por desconhecer a harmonia e as relações existentes nesse *'todo'*.

Além dos tipos de raciocínio genético e teológico, há também outro tipo de raciocínio que permanece muito presente e intenso em nossa atual sociedade, que

cultua a beleza e o corpo perfeito. É o raciocínio estético, que sob um modo de olhar e pensar esteticamente, a figura do monstro, monstruoso, deformado, vem a ser uma espécie de desordem, desarmonia, que confronta uma forma padronizada de homem, forma da perfeição, como Deus o criara. Esse tipo de raciocínio fez parte do pensamento Medieval e perdura até nossos dias, por considerar a beleza como o marco, onde se entrelaçam a semelhança e a diversidade das partes.

Portanto, como por definição histórica, cultural, os monstros, os monstruosos, os deformados são os desiguais ou diferentes em relação ao modelo padronizado de humano perfeito. Importante se faz ressaltar aqui a preocupação de Santo Agostinho, em minimizar a gravidade das diferenças, ao afirmar que não era pelo fato de não se parecerem com os demais seres humanos, que os considerados monstros, monstruosos, deformados, deixariam de ter sua origem também no primeiro homem.

Percebemos a intenção de Santo Agostinho em valorizar a diversidade, colocando a questão da diferença, como sendo algo secundário, à parte, em relação com a forma (beleza padronizada), mostrando que a deformidade não deveria ser vista como fealdade, mas sim como uma rica contribuição para a formosura do Universo distinto e diverso. Ainda com relação ao tipo de pensamento estético (que valoriza a beleza externa), podemos recorrer a trechos de relatos documentais de grandes navegadores e de missionários, que também tiveram uma visão do monstro, monstruoso, deformado como sendo uma desordem, desarmonia, ou seja, inimigo do Belo e do Perfeito.

Tais relatos foram importantes testemunhos escritos, para estudos feitos posteriormente, como os da Carta de Cristóvão Colombo a Luis de Santágel: “Até o momento presente não encontrei nestas ilhas ‘homens monstruosos [...] Pelo contrário, os indígenas têm um aspecto muito bonito [...] Assim, pois não encontrei monstros, nem tive notícias acerca disso” (in: KAPPLER, 1986, p. 177).

Percebemos o pensamento ambíguo da Idade Média, que se dividiu entre a necessidade de explicar a desarmonia, desordem, causada pela existência do monstro, monstruoso, deformado e a necessidade de acreditar que a Natureza, como obra de Deus era perfeita, e por isso, inquestionável. Diante disso, a questão do monstro, do monstruoso, do deformado, gerou uma indagação para o pensamento medieval: O monstro, o monstruoso, o deformado deveria ser visto



como uma manifestação patológica ou deveria ser reconhecido como sendo uma Norma da Natureza e do Espírito?

Desta forma, explica-se porque por séculos aceitou-se humildemente a não compreensão da manifestação do monstro, monstruoso e de seu duplo estatuto: ora maravilhoso, como uma emanção do poder Criador, inconcebível para a inteligência humana; ora como uma fera maléfica, demoníaca, do abismo devorador. Tal ambigüidade sempre foi uma constante variável com relação ao monstro monstruoso, deformado, e somente no século XV é que a figura do monstro, monstruoso, deformado tendeu a instalar-se num lado só, pactuando assim com o diabólico, devido à idéia disseminada no século XIV, da existência de um Cosmos harmonioso sendo combatida pela desarmonia como: pestes, assassinatos em massa, onipresença da morte, etc.

Já o século XVI, tentou relegar o aspecto diabólico, trágico e agressivo do monstro, monstruoso a um segundo plano, direcionando seu interesse mais sobre o conhecimento, o que não excluiu a permanência dos demais sentidos. Isso ficou marcado e registrado na história, pelas produções artísticas da época, pois demonstram a profunda experiência polissêmica dos artistas, através das superposições dos sentidos em suas obras.

Fica-nos cada vez mais claro, que a busca de definição para monstro, monstruoso, deformado, deve partir necessariamente da ligação da figura 'monstruosa com sua época, lugar, cultura, norma, devido aos encontros e desencontros entre: ideologia e comportamento espontâneo; entre sabedoria popular e ciência; e entre tais saberes que permaneceram com as ciências. Assim, monstro, monstruoso será compreendido como fruto de uma criação, constituição da imaginação humana, influenciada por fatos históricos, culturais, religiosos, normativos, ocorridos em épocas e lugares diferentes, e não fruto da Natureza ou de Deus. Kappler (1986), baseado em Lascault (1973), fez uma classificação tipológica, sobre o que ele mesmo denominou como sendo uma especulação do visível.

Sintetizando:

I - Os monstros:

A - Os que diferem dos seres normais, de acordo com uma simetria absoluta;

B - Os que fazem o contrário do que fazemos, não realizando certos atos que para nós são primordiais.

II - O monstro ou aquele que carece de algo essencial:

- 1- Sem cabeça;
- 2- Com cabeça, mas sem olhos, nariz, lábios;
- 3- Sem língua;
- 4- Sem articulação nos joelhos.

Quanto à origem da monstruosidade:

- 1- Devido ao clima;
- 2 - Desde o nascimento;
- 3 - Mítica.

III - Monstros pela troca na relação entre órgãos:

A - Hipertrofia de certos órgãos (parte):s

- 1- orelhas, pescoço;
- 2- pé;
- 3- lábio inferior;
- 4- órgãos sexuais.

B - Unicidade associada à hipertrofia;

C - Unicidade ou multiplicidade de órgãos, partes:

- 1- Unicidade;
- 2- Reduplicação:

A - homens ou animais com duas cabeças;

B - monstros com dois corpos.

3 - Multiplicidade:

- A - dois pares de olhos;
- B - dois pares de braços e pernas;
- C - dois pares de dedos dos pés ou das mãos.

IV - Monstros caracterizados por:

A - enormidade ou pequenês do corpo - (pessoas e animais);

B - longa ou curta vida.

V - Substituição de um elemento habitual por outro insólito.

A - Diferenças de ordem física ou anatômica;

B - Diferenças relativas à alimentação;

C - Substituição de uma linguagem humana por uma 'linguagem animal'.

VI - Mistura de reinos: animal, vegetal e mineral.

A – Animal - vegetal;

B – Vegetal - humano;

C – Mineral - animal.

VII - Mistura de sexos, dissociação de sexos.

A - Mistura de sexos:

B - androgenia;

C - dupla sexualidade.

A - Dissociação de sexos.

VIII - Hibridismo

A - Espécies diferentes de animais;

B - Homens e animais: corpos, membros, cabeças... (trocados).

IX - Animalidade todo-poderosa (homens selvagens)

Causas:

- por razões de 'habitat';

- pela ausência de organização social e religiosa;

- por animalidade racial.

Diferenciação:

- na alimentação;

- na aparência física.

X - Monstros de caráter destruidor

1 Antropofagia;

2 Poderes de destruição, pelos olhos;

3 Águas assassinas, vulcões, etc.;

4 Monstros assassinos.

XI - Seres cujo caráter prodigioso ou monstruoso depende de condição não morfológica.

A - Cor;

B - Isolamento;

C - Linguagem.

Tudo o que até aqui utilizamos como argumentos acerca da deficiência, diferença, desvio, atitudes, preconceitos, monstro e monstruoso, serviu-nos de elementos para a montagem de nosso quebra-cabeça.

Cabe agora a cada um montar ou des-montar, construir e ou des-construir seu próprio enigma. Segundo Kappler (1986), se seu segredo residisse na memória humana, na herança mental transmitida através dos tempos, ou uma noção primitiva, o monstro, o deficiente, o que causa desarmonia, o deformado se perpetuaria,

sempre semelhante a si mesmo; tecido de sombra e luz, freqüentando o âmbito do homem, *vivendo sua vida, morrendo sua morte*. O grifo é nosso, de modo a retomarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, ou seja, o de compreender como a literatura infantil contribuiu e contribui para a construção da imagem simbólica coletiva de deficiência e de diferente, do que é considerado dentro do dito *padrão de normalidade estabelecido pela sociedade*, no decorrer da história.

## 1.8 A CONTRIBUIÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL PARA A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM COLETIVA: DO BELO, DO PERFEITO E NORMAL

Segundo Adorno/ Horkheimer (1985, p. 113): “Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural”. O fato é que a nossa cultura contemporânea atribui a tudo certo ar de semelhança. Assim, o cinema, o rádio, a televisão, as revistas (sobretudo as de moda), bem como a própria literatura, constituem um sistema, onde cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto, ou seja, existe uma padronização cultural dos estereótipos que acabam por ditar o chamado modismo.

Vasch (1988), mostra o poder das palavras em moldar imagens e objetos de referência, sendo a sua escolha de extrema importância para a construção ou destruição de estereótipos. Isso acaba sendo confirmado pela existência de um grupo que é oprimido, escondido e desprovido de poder, além de ser obrigado a sentir vergonha da natureza de sua própria existência. Muitos procuram uma justificativa tecnológica para a indústria cultural, explicando o fato de milhões de pessoas participarem dessa indústria, como sendo um recurso para a reprodução, o que torna inevitável a disseminação de *bens padronizados* para a satisfação de necessidades iguais. Entretanto, o que não fica claro, é que é por essa técnica que os economicamente mais fortes, conquistam seu poder sobre a sociedade. Portanto, podemos dizer que a racionalidade da dominação é fruto da racionalidade técnica, com caráter de uma sociedade alienada de si mesma, em que a atitude do público que favorece a indústria cultural é apenas uma parte do sistema e não sua desculpa.

O grande poder social, tão adorado pelos espectadores, é eficazmente afirmado na onipresença imposta pela técnica de um estereótipo, mais do que nas rançosas ideologias pelas quais os efêmeros conteúdos devem responder. O hilário substitui o prazer em meio a uma cena, onde a emoção deveria proporcionar satisfação, adiando assim esse sentimento *para o outro dia*. Além disso, a produção em série do objeto sexual, acaba por produzir seu recalçamento, isto é, rostos e corpos de moças e moços nas telas, assemelham-se, *naturalmente e espontaneamente*, aos grandes padrões Hollywoodianos que fizeram e fazem sucesso nas telas dos cinemas e conseqüentemente nas telas da T.V. Assim se faz a reprodução mecânica do belo, à sua exaltação, do perfeito e do normal, pois aqui, a semelhança perfeita é que faz a diferença absoluta.

Observamos que a indústria cultural produziu, de forma maldosa, o homem como um *ser genérico*, sendo ou pelo menos, buscando ser arduamente, apenas mais um exemplar. Filmes, novelas, revistas (ditadoras de moda), e até mesmo livros de literatura infanto-juvenil (tema de nosso estudo), atribuem ao figurante apto ao papel de protagonista ou de herói/heroína, uma igualdade essencial, decantada por uma ideologia da perfeição, excluindo as fisionomias *rebeldes, deformadas, comuns*, por fugirem ao padrão pré-estabelecido. Tais fisionomias só são solicitadas e admitidas, quando referidas ao humor, ao dramático, ao apelativo, ao espanto e ao horror. Desta forma, o gosto dominante toma seu ideal de beleza utilitária da publicidade. É por isso que as estrelas mais bem pagas, são aquelas que mais se assemelham aos reclames publicitários para artigos de marca.

Hoje, a indústria cultural assumiu a democracia como herança civilizatória de empresários e até pioneiros, que desenvolveram uma fineza de sentido para os desvios espirituais. Desta forma, todos somos *livres* para dançar, nos divertirmos; porém, essa é uma liberdade de escolha já imputada pela ideologia, que sempre reflete a coerção econômica, revelando-se em todos os setores, como sendo a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa, o que é genérico, o que nos torna meros aparelhos eficientes, sobretudo correspondentes aos modelos apresentados pela indústria cultural. Consideramos que o triunfo da indústria cultural reside na compulsiva mimese dos consumidores, pela qual os mesmos se identificam com as mercadorias culturais, as quais eles decifram muito bem.

Para Muniz (1971), a cultura de massa (brasileira) é o espelho que reflete o id e os demônios das nossas estruturas. É o espelho em que a sociedade se olha e se

oferece como espetáculo. Assim, a anomalia, o insólito, o estranho, o monstruoso e o grotesco, se refletidos sobre o poder da influência das crenças e valores, passados de geração à geração, que juntamente com a mitologia grega, textos bíblicos e outras doutrinas religiosas, que não a cristã, podemos perceber o grande impacto causado sobre a questão da deficiência. O termo vida para Politzer (1975), designa um fato biológico e uma situação propriamente humana, ou seja, a vida dramática do homem.

É por esse motivo, que não poderíamos deixar de fazer uma breve análise também sobre a influência da comunicação de massa, ou da indústria cultural de massa (acima citado), para a formação da imaginação coletiva a respeito da deformidade, da anormalidade ou deficiência. Diante disso, o indivíduo com qualquer tipo de deformidade, deficiência (em especial a física), tem sido historicamente descrito como um desvio da organicidade natural, estudado pela teratologia (ramo da biologia) que trata da estrutura e desenvolvimento, etc. dos que são tidos como monstros-*Teratos*. Tais escatologias muito influenciaram e influenciam a construção da imaginação coletiva. Muniz (1971), aponta que o *ethos da cultura* de massa brasileira, se acha tão perto da cultura oral, sendo fortemente influenciada pelas escatologias da tradição popular. Desta feita, o fascínio pelo extraordinário, pela aberração, fica evidenciado nos programas de variedades, sendo o grotesco apreciado como a categoria estética mais apropriada para a apreensão do *ethos* escatológico da cultura de massa nacional. O fato é que tudo o que esteja numa ordem inacessível à normalidade humana, parece encaixar-se à primeira vista, na estrutura do grotesco, inclusive a demência e a deformidade física. Percebemos que o que nos causa estranheza, acaba caracterizando o *grotesco*, colocando-o próximo do cômico, do caricaturístico, sendo assim um mundo distante, mais próximo do que seja estranho ou exótico.

É desta forma, que o *grotesco* contrapõe-se ao sublime, tomando para si o ridículo, a feiúra e todo tipo de enfermidade. No entanto, os meios de comunicação de massa, têm satirizado, caracterizando a deficiência de várias formas, aproximando-a ao grotesco, como uma maneira de chamar mais a atenção, conseguir maior Instituto de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) (como em programas de TV que expõe pessoas com deficiência ou deformidade, utilizando-se disso para proveito próprio e financeiro). Mais uma vez, na história da humanidade, observa-se como o homem permanece em sua essência vil e insensível ao seu

próximo - que não se assemelha a ele! Prova disso, são as inúmeras exposições contadas, descritas e constatadas por estudiosos, de pessoas com deformidade, deficiência, como sendo aberrações da natureza, mas que serviam de atrações lucrativas para seus donos (em circos, espetáculos itinerantes). Isso se deve ao fascínio do homem pelo extraordinário, e sua necessidade de exposição, como uma forma de constatação do castigo - como na época da mitologia grega, quando crianças não sadias eram expostas como exemplo da existência de um deus maior que punia aos desobedientes.

Será que essa forma de pensar mudou, ou o que mudou foi a forma de exposição?

Como vimos acima, com o avanço tecnológico, muitas coisas mudaram principalmente os meios de comunicação de massa: com a invenção da imprensa, do rádio, televisão, do telefone, do computador, etc. Sim, tudo isso mudou, mas será que a essência da alma humana, a representação social coletiva que o homem faz a respeito da deficiência, os preconceitos existentes sobre a diferença também evoluíram tanto quanto a tecnologia? Acreditamos que muito pouco mudou nesse sentido, uma vez que atitudes preconceituosas estão constantemente presentes, em comportamentos como os de exposição de pessoas com deficiência ou deformidade na mídia, como sendo atrativos cômicos, caricaturísticos e até de horror da figura humana, visando somente bater na concorrência por índice de audiência.

Diante de tudo isso, percebemos a grande importância da personificação de conceitos, da transformação do abstrato em fenômeno mais palpável, de carne e osso - como corpos humanos insólitos, anômalos, grotescos, monstruosos. Porém, para isso faz-se necessário passar pela corporificação do próprio grotesco, do monstruoso, para melhor conhecer esse corpo presente em nosso imaginário, no mitológico e no lendário.

Surge então, a necessidade de conhecermos mais sobre os livros infantis, os contos de fadas e os contos folclóricos, que perpassaram gerações, bem como recorreremos ao que os contadores de histórias dispuseram-se sempre a contar sobre: Sacis, Minotauros, Mulas sem cabeça, Curupiras, Ciclopes, Gigantes e Anões, Corcundas, Feras, o Feio, etc. É preciso que conheçamos o que sempre despertou em nós sensações fortes de fascínio e ou de terror, de desejo e ou angústia, numa constante ambivalência de sentimentos. Seriam então estas histórias fantásticas, com corpos fantásticos, também responsabilizadas pelo acionamento de

mecanismos inconscientes de projeção de fantasmas, de monstros, recriando assim, uma nova realidade, com atitudes e comportamentos frente à aceitação e inclusão escolar de crianças com deficiência.



## **CAPÍTULO II**

### **OS CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

#### **2 SOBRE O SISTEMA DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR**

O sistema de inclusão de deficientes nas escolas se diferencia, devido às suas condições políticas, pedagógicas e financeiras de cada estado, escola e/ ou família desses alunos. O sistema se caracteriza por deficientes freqüentando somente as escolas especiais (que podem ser diferenciadas para casa tipo de deficiência, ou podem estar todas em uma mesma instituição por não haver estabelecimentos e profissionais suficientes), deficientes freqüentando somente a escola normal (com ou sem profissionais integrados), alunos freqüentando um sistema de educação em uma instituição única que possui a escola regular e especial, em um mesmo estabelecimento e também escolas especiais que funcionam em regime de internato. O sistema de inclusão tende a se tornar uniforme, porém cada província tenta aderir a esse sistema como pode.

Entretanto:

É fundamental que se tenha em mente que a educação de alunos deficientes mentais educáveis pode ocorrer tanto pela via comum quanto pela especial. E mais, que a existência de uma deficiência não obsta necessariamente a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

O fato é que o sistema de ensino comum ou regular consiste em prestar serviços que são de direitos de todos e para todos. No entanto, como nós professores podemos lidar com diferentes tipos e graus de deficiência que poderão estar sendo inseridos em nossas salas de aula? Estamos nós preparados para tamanho desafio? O que será que nos causa tanto medo?

## 2.1 ESCOLA E ALTERIDADE

O termo alteridade se faz necessário, mais uma vez, para retornarmos ao seu significado, que segundo a Larousse cultural (1998), seria: “Estado, qualidade daquilo que é outro, distinto, (antônimo de identidade)” (p. 220). A mesma enciclopédia apresenta o significado de alteridade para a filosofia e psicologia, remetendo à primeira uma relação de oposição entre sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu), e à segunda as relações com outrem.

Segundo Skliar (2000), a alteridade deficiente é um exemplo de voracidade com que um mundo pequeno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. Um lugar onde o mundo desses outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, que freqüentemente é pensado pelos termos exclusão e inclusão. A alteridade deficiente, segundo ele, raramente é vista como pertencendo a uma nação, sendo sujeitos políticos, articulando-se a movimentos sociais, que possuem sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero, atores e produtores de histórias próprias.

Em palavras de Larrosa e Perez de Lara (1998), a alteridade do outro permanece absorvida em nossa identidade e a reforça, todavia mais; a faz possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma e reforça a nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginal, a nossa integração; o estrangeiro, nosso país e o deficiente, a nossa normalidade.

Em nossas próprias espacialidades e temporalidades como ouvintes, o olhar em relação ao outro, nesse caso os “outros deficientes”, que têm sido diferentes e vem determinando diversas posições subjetivas em relação à diferença.

Skliar (2002) afirma que a diferença não tem valor em si mesma, porém, apesar de se falar da diferença se volta sistematicamente a falar dos outros como diferentes. Vale voltar na história e lembrar que por muito tempo o discurso médico foi a ideologia dominante na educação especial, determinando uma pedagogia da correção e em nome dessa representação se praticaram controles do corpo, da mente e da linguagem do outro. Recorramos agora a um importante questionamento feito por Skliar (2000):

Como é possível pensar sobre os deficientes, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros?

Para ele, o tema de alteridade deficiente constituiria um exemplo muito concreto de como em nossa sociedade inventamos e ao mesmo tempo excluimos os Outros, já que a tendência dominante não seria exatamente buscar formas contundentes de tratar dessas diferenças, mas principalmente pensá-las apenas como inclusão/exclusão. Ou seja, a alteridade deficiente é tratada de forma que raras vezes a entendemos como referida a cidadãos comuns, sujeitos políticos que têm a sua sexualidade, religião, etnia, idade, gênero, e assim por diante. Portanto, a deficiência não é uma questão biológica para Skliar (2000), mas sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade, pois quando a deficiência é narrada como fatalidade, por exemplo, esse discurso não seria somente afeto aos sujeitos aí nomeados, mas também aos considerados normais, já que se trata de uma mesma matriz de significação. Em todos os campos, desde o médico, o escolar, o psicológico até o etnográfico - parece permanecer um olhar curioso sobre o deficiente, que de maneira alguma rompe com a hegemonia do normal: a pessoa branca, do sexo masculino, educado, saudável.

Nesse sentido, o que está em discussão é a deficiência diante do problema da identidade, da alteridade e, portanto, da diferença. Portanto, Skliar (2000) defende que o termo diversidade, tão utilizado quando se fala de educação especial, na realidade indica uma estratégia bastante conservadora e inclusive hipócrita: aceita-se uma espécie de pluralidade diferente, a qual na maior parte das vezes está referida a uma norma ideal. A proposta é que se pense que as diferenças não seriam alguma coisa óbvia na cultura, que elas são construídas, são sempre políticas, não são algo por si indesejável e, finalmente, o fato de existirem não depende de uma autorização dada pelo mundo da normalidade.

Todo esse contexto nos conduz a compreender a alteridade como surda, a partir de uma ruptura com significados comumente atribuídos à deficiência, ou seja, a proposta é que os deficientes sejam vistos como sujeitos que têm uma experiência; o que implica ver sua história e sua cultura como um tipo de construção que não se reduz a meros efeitos de buscas de compensação biológica ou cognitiva.

Assumir essa ruptura tem conseqüências diretas no modo de vermos práticas como as que se referem a promessas de inclusão ou de integração da alteridade deficiente, claramente presente nos dominantes. É necessário que se discutam os argumentos basiladores das propostas de inclusão, particularmente as representações e sentidos nele reproduzidos, para entendermos que tais discursos remetem, na maioria dos casos, a práticas claramente de inclusão excludente.

O que importa, é afirmar que o processo de inclusão/exclusão acaba por fazer parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, dando forma ao longo da história a muitas das relações políticas, sociais e econômicas que nos constituem. Os processos de inclusão e exclusão têm um tratamento bastante peculiar, ou seja, enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento; a inclusão, cujo modelo inicial é o controle de uma população vítima, é também o modelo do conhecimento, do exame. Não há como negar que:

... mais do que o direito à educação, hoje se conhece o direito às oportunidades educacionais. Desta forma, a extensa gama de diferenças individuais existentes entre os educandos a serem atendidos nas instituições escolares exige que haja uma diversidade de meios disponíveis no sistema escolar, a fim de se assegurar o atendimento desse direito (MAZZOTTA, 1987, p. 36).

Assim, considerar-se-á que os fenômenos de inclusão e exclusão seriam dois momentos distintos no processo de construção dos discursos - pressuposto que é rigorosamente orientador de uma breve e superficial análise, sobre as Constituições de 1824 (para a qual "não havia o outro: os nomeados eram os que se nomeavam a si próprios"); de 1891 (em que as mulheres, os sujeitos libertos da escravidão e os trabalhadores continuavam "naturalmente" excluídos); de 1934 (em que pela primeira vez é nomeado o povo; em que os grandes incluídos são a mulher e o trabalhador, que então nasce do ponto de vista constitucional, embora isso não atinja o trabalhador rural); de 1937 (em que se fazem exclusões no campo político e inclusões no campo social; em que, pela primeira vez, a educação aparece num texto constitucional, como forma de *fixação de significados*); de 1946 (em que pela primeira vez aparece o homem do campo, e em que há enormes avanços em relação aos trabalhadores urbanos - com referência inclusive ao sujeito desempregado, embora não haja incorporação significativa de novos sujeitos sociais); sobre a emenda constitucional de 1969 (em que se determina a exclusão do sujeito subversivo e em que há uma detalhada inclusão do trabalhador rural); e,

finalmente, sobre a Constituição de 1988 (em que se especificam os diferentes tipos de trabalhadores; em que o cidadão tem diferenciação de sexo; em que os cidadãos são homens, mulheres, índios, crianças, idosos, etc. e em que, pela primeira vez, é nomeada a marginalização).

Desta forma, a exclusão seria uma prática significativa fundamental nas sociedades contemporâneas, que nos atinge a todos, cidadãos de diferentes países, classes e grupos sociais, na complexidade de nossas vidas e mortes.

Com relação às políticas e práticas educacionais, quais seriam nossas novas formulações com respeito aos projetos de integração, inclusão e entendimento do que seja o normal?

Para aqueles educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das apresentadas pela maioria das crianças e jovens, as instituições escolares devem contar com os meios adequados para atendê-los, ainda que isso implique a provisão de recursos que usualmente não fazem parte de sua organização (MAZZOTTA, 1987, p. 36).

É preciso que façamos a seguinte pergunta: em que medida a intenção de preparar professores para a diversidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas, reais ou teóricas, que impactam a construção de suas identidades? Mais uma vez, os temas da diferença, da diversidade, da construção de identidades, – agora vistos em relação à formação do professor o que inscreve-se no que se tem chamado de multiculturalismo crítico pós-moderno. Para isso, torna-se necessário superar dicotomias e reconhecer que diferença e similaridade são, antes de tudo, construções discursivas, com enormes contradições entre os propósitos de formar uma docência que seja multicultural e os impactos dos sujeitos (professores em formação) na interação com grupos diferentes do seu (étnicos, por exemplo) – geradas, por uma espécie de congelamento identitário que nos constitui. Assim, em tempos de projetos neoliberais excludentes, racismo, indiferença e violência contra o outro, a formação de professores sensíveis à pluralidade identitária e forjadores de práticas discursivas desafiadoras da homogeneização e da cristalização das diferenças torna-se, cada vez mais, uma tarefa urgente.

Sobre a cultura do nosso tempo, reflexões a partir das contribuições de Adorno/ Horkheimer (1985), denotam uma série de fatos acontecidos nos últimos dez anos em diferentes partes do mundo, denunciando um mundo que se mostra novamente *encantado, re-sacralizados, irracional e bárbaro*, com manifestação clara e inequívoca de que as *luzes da razão estão profundamente empalidecidas*. Isso

parece mostrar-nos como historicamente se constituiu a tão debatida crise da razão, centrando a atenção nas relações entre razão e cultura.

Esperamos que os apontamentos aqui feitos sobre o problema das diferenças, deficiências e alteridade possam contribuir para que os *Outros e Outras* não sejam apenas figuras mencionadas, citadas, iluminadas em nossas leituras e produções, como um bom e dócil objeto de conhecimento, mas que possam ser pensados no espaço contraditório e complexo da enunciação - um espaço certamente histórico, político e porque não dizer mais humanizado, dentro do ambiente escolar.

## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Mediante todas as dificuldades reconhecidas pela escola e na escola, vivenciamos a precariedade da relação aluno/ professor/ escola. E isso é refletido na aprendizagem tradicional dos alunos, ou melhor, alunos que apresentam condições de bom ou relativo desenvolvimento, alunos que aparentemente deveriam apresentar resultados satisfatórios de sociabilidade e assimilação no contexto escolar. No entanto, a maioria apresenta dificuldades de convívio, comportamento, assimilação de conteúdos e entendimento do que a escola pode oferecer.

É notório que a escola está envolvida por objetivos generalizados, ou seja, visa transmitir ensinamentos educacionais de forma homogênea e avaliativa. Ainda neste ambiente os alunos buscam superar-se para a melhoria de seus desempenhos, conseqüentemente sendo inseridos em conceitos de produtividade e improdutividade.

Paralelamente a esses aspectos o aluno com deficiência está conquistando e reivindicando seu espaço e direito de atuação na escola.

O direito de cada criança a educação é proclamado na DECLARAÇÃO UNIVERSAL de DIREITOS HUMANOS e foi fortemente reconfirmado pela DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre EDUCAÇÃO para TODOS. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre as formas de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, p. 3).

É na escola segregada e despreparada para o novo que o aluno com necessidades educacionais especiais estará dando seus primeiros passos na relação ensino-aprendizagem. Mas todos esses aspectos citados são gerados principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Sabe-se da dificuldade e do desconhecimento que a comunidade escolar possui com relação à educação na perspectiva da diversidade. Segundo Amaral (1998), a discussão tanto teórica como das possibilidades práticas de superação de processos estigmatizantes do interior da escola, que se situa no contexto histórico de uma sociedade que tem se orientado pela ótica da homogeneidade entre pessoas, homogeneidade esta que, ao se colocar, repercute sobre constituição e existência de outro que seja o diferente.

Ainda neste processo é identificada situação de aspectos comparativos de alunos *normais* com os *diferentes*, gerando padrões de comportamento, de aprendizagem, de sociabilidade e produtividade. Resultando na descrença e na subestimação da maioria dos educadores com relação ao aluno deficiente.

Na inclusão escolar ou na sociedade deve-se assumir o deficiente, mas, paradoxalmente, vislumbrar a atuação dessa pessoa como cidadão imerso no contexto das relações humanas, relações que superem velhos preconceitos, rótulos, estigmas e mitos. Deve-se acreditar em planejamentos e estratégias para o desenvolvimento e a superação do deficiente. Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ CEB 17/2001, homologado pelo SENHOR MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

ART. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

PARÁGRAFO ÚNICO. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

ART. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Refletindo sobre as funções da escola, não podemos focar apenas na socialização do alunado, e principalmente, do deficiente. A instituição pode elaborar planos de desenvolvimento que alcance o máximo da capacidade do aluno nos mais diferentes aspectos. Pimenta (1999) aponta para a escola a função de incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos deficientes se apropriem dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais.

A escolarização tem como objetivo educacional a formação do ser crítico, autônomo e criativo. Deve-se haver oportunidade de conhecimento e vivências do mundo contemporâneo, culminando na transformação do sujeito e na melhoria da sua atuação na sociedade. Nesta perspectiva é esperada uma tendência na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino.

Em suma, a expectativa é que dentre todos os aspectos positivos que a Inclusão Escolar estabelece, possa haver a extensão de ações significativas na vida social-cultural de todas as pessoas, sejam deficientes ou não.

Ao refletirmos sobre vida sociocultural, voltaremos nosso olhar sobre um aspecto importante: a família, sobretudo a família inclusiva.

### 2.3 FAMÍLIA INCLUSIVA

A Família é o primeiro e talvez o principal grupo social em que vivemos. É nela que aprendemos a construir nossa individualidade e independência. Por isso, é muito importante o convívio com outras famílias que enfrentam, ou não, problemas com necessidades especiais. Pais precisam estar conscientes e mobilizados para participar, apoiar, trabalhar com união e harmonia. Sendo necessário também, cuidar para que não haja, em relação ao filho com necessidades especiais, superproteção, posto que esta em pouco contribui para o desenvolvimento da autonomia do deficiente.

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação.



Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a "parceria". Portanto, é preciso que todos (família/sociedade/escola) tenham consciência de que alunos da Educação Especial: são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que outros alunos e não se pode confiná-los num mundo à parte. Sabemos que há muito a ser feito, no entanto precisamos começar a desmitificar e melhorar os problemas de relacionamento entre as famílias/professores e profissionais do ensino em geral, deixando de enfatizar apenas as dificuldades ou deficiências dos alunos, passando a enfatizar mais seus pontos fortes. É deixarmos de buscar atender às dificuldades de aprendizagem, para explorarmos mais suas potencialidades, preocupando-nos mais com seus sucessos do que com seus fracassos.

Assim, as famílias que se mobilizam pelo sucesso de seus filhos estarão cada vez mais envolvidas, participativas e incluídas no processo de "tomadas de decisões": sobre o ensino de seus filhos, sobre os procedimentos que serão utilizados, bem como sobre as condutas a serem adotadas. Com novas alternativas de envolvimento da família, maior preocupação com a qualidade dos serviços oferecidos e com mais diálogo aberto e franco, consideramos que essa situação de descomprometimento e descompromisso com o sucesso dos alunos tende a mudar!

... pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças"(p. 3-4) e que [...] ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994, p. 5).

Acreditamos desta forma, que sem o desenvolvimento dessa relação de parceria entre família/ professores e profissionais da escola, não serão alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessários para assegurar ganhos educacionais possíveis para todos os alunos.

É nesse momento que o professor é desafiado a ultrapassar barreiras para proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem e construção do conhecimento. Entretanto, o professor não deverá enfrentar uma jornada solitária, pois deve solicitar o apoio de uma equipe de especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo), bem como da equipe escolar e dos familiares das crianças,

buscando proporcionar uma melhor qualidade de educação, tanto para crianças com deficiência, como para as consideradas normais, como se elas encarassem cada segundo de suas vidas como sendo o único, visto que na realidade o é!

## 2.4 A LITERATURA INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

A Literatura Infantil (nesse caso os contos de fadas) se faz presente no ambiente escolar seja como atividade lúdica e de prazer, seja como atividade pedagógica. Por esse motivo, cabe-nos aqui, fazermos alguns questionamentos sobre quais: valores, crenças, estereótipos, padrão de beleza, etc.; possam estar sendo trazidos, de forma implícita, nas mensagens dos contos de fadas? O fato é que a Literatura Infantil deve ser vista como uma obra de Arte, em que muitos questionamentos sobre as contradições, ambigüidades, existem ao analisarmos a validade da interpretação de uma obra de Arte (seja Literária ou não), e sua interface com determinações de campos do saber e de atuação. Para Leite (1987), se a Psicologia não foi consagrada como advinda das ciências mais antigas (física, química, biologia), é porque ela já deve ter ultrapassado a *crise adolescente de uma ambição desmedida*, já possuindo assim, a modéstia da maturidade. Diante disso, como esse autor bem estudou e questionou sobre isso, observamos então alguns dos perigos ou importantes sinalizações, que devem ser bem analisadas. Para ele, em termos sociológicos deveríamos considerar a obra literária como demonstração de suas teorias ou como representativa de algo, passando da obra para o sistema social em que nos inserimos; em termos psicológicos deveríamos esquecer a existência de níveis de expressão literária e explicar o texto como tradição direta de conflitos individuais; e enquanto críticos deveríamos aceitar (ou refutar) explicações psicológicas ou sociológicas como se fossem únicas e indiscutíveis.

Acrescentaríamos aqui outro, mas não menos importante grande perigo: estudiosos que se negaram a considerar (mutuamente) tanto: compreensões sociológicas, psicológicas e literárias. Assim, a literatura (em especial a Infantil), como uma forma de pensamento produtivo e de interação dos indivíduos com o meio, não pode ser vista sem que se faça referência: à complexa rede de significados de ordem psicossocial; à rede de produtos, produtores literários;

produtos, produtores da história; e de produtos e produtores de mentalidades, sem, no entanto que se negue a existência da sensibilidade do escritor, artista e autor.

Para iniciarmos uma crítica, primeiramente é preciso que saibamos o que vem a ser conceitualmente, o que pretendemos criticar, ou seja, questionando o que Barthes (1970) ressaltou sobre o crítico que experimenta, diante do livro, as mesmas condições de fala que o escritor diante do mundo. Desta forma, o que vem a ser o belo, a beleza, o esteticamente perfeito?

De acordo com o dicionário Aurélio, vejamos como cada uma dessas palavras estão conceituadas:

- Belo - que tem forma perfeita e proporções harmônicas; agradável aos sentidos; elevado; sublime; bom; generoso; aprazível; sereno; próspero e feliz; lucrativo ou vantajoso; caráter ou natureza do que é belo' (o acima grifado, foi propositalmente marcado por nós, para denotar também o caráter 'capitalista' do que é ser belo ser vantajoso e lucrativo à...).
- Beleza - qualidade de 'belo'; pessoa bela; coisa muito bela, agradável ou gostosa.
- Estética - estudo das condições e dos efeitos da criação artística.
- Perfeito - que reúne todas as qualidades concebíveis, ou atingiu o mais alto grau numa escala de valores; ótimo; excelente; completo; total; acabado; etc.

Para Huygue (1986), a Arte coloca três parcerias em movimento: a natureza em si; os meios de que um artista dispõe para trabalhar; e o mais importante, segundo esse autor: o próprio artista, pois este busca expressar-se em seu ato de fazer Arte, no conhecer mais sobre Ela, sobretudo na forma como vai expressá-la. (Grifo nosso). Diante desta constatação, é inegável a presença da Psicologia, seja na estética, ou transitando entre ela e a História da Arte, uma vez que pode estar expressa no olhar voltado para a obra em si. Huygue (1986), aponta que a própria obra exposta à leitura é que permite decifrar não só o que o homem nela dispôs intencionalmente, mas também o que nela colocou, inconscientemente, de si próprio e do grupo humano a que pertence. Assim, observamos mais uma vez, como a questão da conceituação de belo, de beleza, de estética, de perfeito, acaba fazendo parte de uma tríade: artista, obra e público - a qual se multiplica quase que infinitamente. É como se houvesse certa simbiose entre o criador e a obra; entre criador e público; e entre obra e público.

O fato é que todos fazem parte de uma mesma realidade contextual, que passam por uma espécie de fio de comunicação entre o autor e artista e o mundo

receptor e consumista, sendo a Arte apenas um alimento, enquanto que o produto artístico passa a ser o próprio criador - pois não fala só por ele, mas é ele próprio. Mais uma vez, a Psicologia pode ser observada nessa análise, pois a obra de arte pode ser vista como um ponto de confluência de afetos, paixões, da vida interior do artista, suas frustrações, sua visão de mundo interior e exterior. O belo, beleza, estético, perfeito confundem-se com a Arte por poderem ser por ela expressados. Pareyson (1984), pontuou que chegou-se ao ponto de reduzir a beleza à arte, seja no sentido de não se reconhecer outra forma de beleza que não a artística, seja no sentido de conceber qualquer beleza, mesmo a beleza natural, como resultado da arte.

Ainda hoje, se evidencia nos meios de comunicação de massa, principalmente na televisão, revistas, livros, quais devem ser os padrões de beleza adotados pela nossa sociedade - geralmente importados de outros países (EUA/Europa) - portanto, não condizente com nossa realidade, e que acabam formando o imaginário coletivo atual, com todas as suas representações coletivas do que consideram como: Belo e Perfeito. O mais chocante nisso tudo, é que tais padrões fogem à nossa realidade de país tropical, onde a beleza que predomina de fato é da morena, mulata, no entanto a beleza que realmente é valorizada pelos meios de comunicação de massa, e que acabam sendo idealizados são os loiros de olhos claros ou morenos claros de olhos claros; bem como os corpos esbeltos, para não dizer esqueléticos, das modelos famosas, que são a referência da beleza nacional e, porque não dizer mundial?

Infelizmente, nosso país insiste em supervalorizar o que vem de fora, o que acaba por impedi-lo, de certa forma de crescer de maneira mais autônoma. Assim, nossas crenças, valores, representações, são de certa forma copiadas, e acabam ficando impregnadas em nossa memória social, no imaginário coletivo. Acredita-se que a chave para isso seja a obra (de arte, literária ou não), pois vivemos num contexto de muitas informações visuais, auditivas, representativas da opinião de todo o mundo ao qual estamos inseridos e os quais nos causam impactos emocionais (conscientes ou não). Por isso, é preciso que se habite a obra e deixemos que ela habite em nós, pois só depois dessa experiência, é que saberemos quais as repercussões e ressonâncias que de fato nos foram e são relevantes em nossas vidas. Assim, só depois dessa repercussão é que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do passado.

Entretanto, segundo Bachelard (1984), somente depois dessas experiências é que a imagem atingiu as profundezas, antes de *emocionar a superfície*.

Ao nos depararmos com uma obra literária infantil, quem de nós já não deu asas à imaginação, à sensibilidade, aos sonhos, para que com ela pudéssemos nos identificar em algum momento, espaço, sobretudo com algum personagem. No entanto, enquanto adultos e educadores, não podemos e nem devemos abrir mão da magia, sensibilidade, imaginação, sonho que essa obra nos desperta, mas também não podemos abrir mão do necessário olhar crítico, ou da crítica em si. Mas qual seria a finalidade dessa crítica? A finalidade da crítica aqui, não seria a de explicar uma obra literária ou uma obra de arte, mas sim a de dar maior consistência ao seu mistério, levantando ao seu redor e de quem a produziu, uma extraordinária nebulosidade, objetivando com isso, descrever suas próprias impressões, sendo assim uma espécie de autobiografia ou o relato de sua visão a respeito.

## CAPÍTULO III

### RETOMANDO O *FIO DA MEADA*

#### 3 A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL COMO CAMINHOS FACILITADORES PARA A ARTE DE VIVER E CONVIVER

Por um lado, o milagre da arte poderia recordar o triste milagre evangélico, no qual, com cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes, se deu de comer a mil pessoas; e todos comeram e saciaram a fome - aqui o milagre está só na quantidade [...] O milagre da arte nos remete, com mais propriedade a outro milagre evangélico: a conversão da água em vinho [...] com a arte que transforma que supera o sentimento original - o mesmo medo, dor, emoção, que quando suscitados pela arte encerram algo mais do que aquilo que contêm. E esse algo supera os sentimentos [...] realiza-se a finalidade mais importante da arte. A arte é para a vida aquilo que o vinho é para a uva (VIGOTSKY, 1972).

Acreditamos que a leitura de mundo, bem como a leitura oral e o discurso literário, poderiam ser apontadas como caminhos facilitadores para a difícil arte de viver. Observamos que a própria bíblia traz em seus escritos preciosas promessas para aqueles que seguem seus mandamentos escritos como: “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele” (Provérbios - 22:6). Ou ainda, numa história mais próxima e contextualizada, podemos citar D. Pedro II, ao demonstrar sua admiração pela tarefa de educar, de formar, de ensinar, de alfabetizar, ao afirmar que se não fosse Imperador, desejaria ser professor, pois não conhecia missão mais nobre que a de dirigir as inteligências juvenis e preparar os homens do futuro.

Voltando à questão inicial deste trabalho, porém de uma maneira mais afunilada: De que maneira ou maneiras, o *deficiente ou diferente*, têm sido inscritos no imaginário coletivo, dentro do universo da Arte da Literatura, sobretudo na Literatura Infantil dos contos de fadas?

Segundo Vovelle (1987), não existe real sem o discurso que lhe confere uma realidade específica, assim como não existe ação sobre o real sem uma

representação dele. Desta forma, é a longo prazo que muitos concordam em reconhecer, com o tempo próprio da história das mentalidades, que a Literatura veicula as imagens, os clichês, as lembranças e as heranças, as produções sem cessar, distorcidas e reutilizadas do imaginário coletivo, perpetuando-as.

Em toda nossa trajetória histórica, lidamos com os mais variados tipos de leitura: a de mundo, a oral, a escrita, a de imagens, a gestual, etc.; enfim, o tempo todo somos bombardeados com palavras verbalizadas, escritas ou subentendidas nas ações e reações existentes em nossos círculos relacionais. Mas o que vem a ser a Leitura e a Literatura?

Não pretendemos fazer aqui nenhum estudo aprofundado de definições ou conceituações a respeito desse assunto, mesmo porque, não nos cabe tal competência, além do que não pretendemos desviar o rumo de nossa pesquisa. Procuraremos aqui fazer uma elucidação, do que consideramos pontos importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Há muito mistério sobre a necessidade do homem em transmitir-se a si próprio, como uma forma de immortalizar suas percepções, suas ações, medos, esperanças, questionamentos e crenças. Esse mistério pode ser constatado nos milênios que nos separam das primeiras inscrições de imortalidade, feitas pelos homens primitivos nas rochas das cavernas.

Interessa-nos enfatizar qual o discurso utilizado nas obras literárias, bem como a qualidade interpretativa das mesmas sobre a realidade do mundo. Para isso, necessário se faz estabelecermos um recorte, do que caracteriza a obra em si (do real), bem como um recorte de como o narrador interpreta, sintetiza (na fantasia), para depois então, recorrermos ao saber do leitor - intérprete. Antes porém, é preciso sabermos como se dá a compreensão da leitura pelos olhos do leitor.

### 3.1 SALTOS NECESSÁRIOS DO OLHAR: COMPREENDENDO MELHOR A LEITURA

A compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro, processo que há muito tempo ocupa o interesse de estudiosos. Nas últimas décadas houve um avanço significativo nesse campo, mas pouco se desvendou sobre a complexidade do ato de ler. Lajolo e Zilberman (1999), muitos questionamentos

levantaram a respeito como: Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil arquitetura aparente? São palavras, apenas, ou é a nua exposição de uma alma confidente? De que lenho brotou? Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte?

Há mais de um século, descobriu-se que ao ler, nossos olhos não deslizam linearmente sobre o texto impresso, como se imaginava, pois eles dão saltos, numa velocidade de cerca de 200 graus por segundo, três ou quatro vezes por segundo. Durante esses saltos, acontece uma espécie de adivinhação, pois os olhos não são capazes de ver tudo. O tempo de fixação dos olhos a cada vez é de cerca de 50 milésimos de segundo e a distância entre as fixações dependerá da dificuldade oferecida pelo material lido ou observado. Assim, o que os olhos vêem, depende muito do conhecimento que têm do assunto (ou objeto de contemplação). Desta forma, o processo de leitura dependerá de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e ou observado, além do nível de complexidade oferecido ao leitor em potencial.

Em um mesmo espaço de tempo, os olhos são capazes de captar de forma diferente, a mesma quantidade de signos ou significados, que lhes são apresentados. Quanto mais os olhos puderem se apoiar no significado, ou seja, naquilo que lhes faça sentido, maior será a eficácia da leitura. O psicolingüista Frank Smith (in: ROSENFELD, 1976), relativizou o poder da visão ao afirmar que sempre damos muito crédito ao que os olhos vêem, por enxergarem, o que acaba por supervalorizá-los na leitura. Na realidade, os olhos não vêem, no sentido literal, pois é o cérebro que determinará o que e como veremos. As decisões de percepção do cérebro estão baseadas em parte, na informação colhida pelos olhos, mas imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro já possui. Em outras palavras: a gente vê o que a gente sabe, conhece. Esses saberes também podem ser chamados de conhecimentos prévios do leitor.

Vejamos alguns desses conhecimentos aplicados à obra Literária. Uma obra literária pode ser vista como sendo depositária de saberes do mundo, simultaneamente também, como depositária de subversões e rupturas de conservas culturais. Assim, os livros são nossa memória, ou seja, documentos onde a humanidade vem registrando e projetando suas lutas, os sonhos, os medos, as



esperanças, que através dos séculos, vêm constituindo sua cultura. Podemos até dizer que existem pontes entre leitura e cultura, ou seja, entre a leitura e o universo de relações, crenças, valores, objetos, concepções que sobrevivem ao tempo, espaço e ao nosso mundo. Além disso, o discurso de uma obra literária pode remeter-nos a certa especificidade afetiva. Rosenfeld (1976), também coloca que a modalidade específica do discurso literário, emocional, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, metafórico, alusivo, tende a fazer da obra uma estrutura com significados autônomos, divergindo assim do discurso científico, racional, referencial, cognoscitivo e instrumental. Desta feita a Literatura seria o lugar privilegiado para que a experiência vivida e a contemplação crítica venham a se coincidirem, num conhecimento singular, objetivando a validade de uma interpretação profunda da realidade transformada em experiência. Assim, numa obra de arte literária, podemos assimilar a interpretação com prazer (vivenciando-a e contemplando-a criticamente), mesmo que a mesma seja o avesso de nossas convicções.

Outro aspecto instigante da literatura refere-se à sua ambigüidade, pois ao deixar em aberto o sentido e significado de uma descrição de mundo, a escritura dá liberdade a vários questionamentos, balançando o que já existe, dando um novo sopro ao mundo. Assim, Literatura pode ser vista como um tema fascinante e com infinitas possibilidades. O que é particular ao gênero literário é que reconquistar o que já foi vivido, não é um simples trabalho de restauração, mas é sobretudo um esforço de renovação. O que ocorre é que o homem, ao narrar o que fez, viu, ouviu, vivenciou, sentiu, acaba por observar os acontecimentos e as pessoas com a inteligência, com sensibilidade, e no momento em que escreve, utiliza-se delas para renovar o sentido dos fatos, buscando extrair deles o conteúdo vital, que poderia não estar/ser identificável, quando os mesmos aconteciam.

Em sentido amplo, podemos dizer que a Literatura é a arte de criar, por meio da linguagem oral ou escrita, em verso ou em prosa, obras que obedeçam a cânones estéticos. Já num sentido mais restrito, a Literatura designa o conjunto da produção literária de uma língua, nação ou de um país. Dentro da literatura infantil, sobretudo nos contos de fadas tradicionais, podemos observar como são apresentados os aspectos de belo, de normal, de deformidade, muitas vezes sendo tendenciosos ao pré-julgamento e ao próprio preconceito. Vejamos de forma um pouco mais detalhada esse aspecto. Para isso, achamos que se faça necessário, um

recorte num breve histórico sobre a literatura infantil, no decorrer da história da humanidade.

### 3.2 DENTRO DA LITERATURA INFANTIL

Os clássicos, com a literatura oral e a narração de mitos, deram origem aos gêneros, fontes e finalidades da literatura infantil. Desta forma, houve antes uma literatura popular, nascida com o domínio do mito, da lenda e maravilhas, para depois se perpetuar numa literatura infantil. Importante lembrar que no homem primitivo, no povo e na criança, o conhecimento do real se dava (e ainda se dá), através da sensibilidade, da emotividade e da intuição, em detrimento do que convencionalmente chamamos de intelectualidade e racionalidade ou do ser culto. Assim, o pensamento mágico tem lógica própria, com a tônica dos universos popular e infantil, os quais possuem semelhante e profunda atração pelas produções artísticas.

Historicamente, apesar das primeiras manifestações literárias ocidentais datarem dos séculos IX e X - ligado ao cotidiano, com narrativas exemplares; bem como uma fonte de aventura - ligado às magias maravilhosas; pode-se dizer que a literatura infantil passou a ser reconhecida como tal, apenas no século XVII. Portanto, se considerarmos a história da Humanidade, a literatura infantil é um fenômeno recente, pois foi sob a égide do Classicismo, que a idéia de uma literatura mais voltada para as crianças começou a brotar. François de Salignac Fénelon, foi apontado como o grande defensor e difusor, da idéia de se dar leituras diferenciadas das usuais, mais voltadas para as crianças. Fénelon escreveu livros considerados profanos para sua época, que foram inspirados nas lendas da Antigüidade, na mitologia clássica e na tradição popular. No entanto, apesar do germe da literatura infantil estar no século XVII, ela floresceu efetivamente, no século seguinte - XVIII. Sandroni (1987), descreve que pela primeira vez uma criança pôde ler livros que lhe eram especialmente escritos e que tinham o intuito declarado de instruir divertindo. Essa ligação pedagogia/livro infantil não era nova e perdura até nossos dias.

O fato da consolidação da Literatura Infantil somente ter se efetivado no século XVIII, deveu-se a variados fatores, dentre eles: houve um sensível aumento

do público leitor, devido a maior abertura e acessibilidade do povo às escolas públicas, consolidando assim, a literatura escrita e permitindo não só a expansão de uma cultura de massa, mas também de outros gêneros considerados de maior peso, como a novela e o romance. Entretanto, somente nos séculos XX e XXI, já sendo reconhecida como um gênero literário, é que a Literatura Infantil propaga sua semente de instruir divertindo, dando assim um maior impulso aos contos de fadas.

### 3.2.1 Literatura Infantil: diversão, instrução ou instrumento ideológico?

Não foi em vão que, desde a mais remota antigüidade, a arte foi considerada como um meio de educação, isto é, como uma determinada modificação duradoura de nossa conduta e de nosso organismo [...] todos os autores que descobrem uma afinidade entre a pedagogia e a arte obtêm uma confirmação inesperada na análise psicológica (VIGOTSKY, 1972).

Devemos nos atentar ao risco que corremos em fazermos reducionismos a respeito da literatura infantil, amarrando-a apenas a discursos psicológicos e ou didáticos. No entanto, não podemos ignorar o que importantes autores e estudiosos do assunto citam em algumas de suas obras. Segundo Soriano (1975), a literatura infantil ensina mesmo quando não quer, pois se dirige a um público alvo, cuja idade é a da aprendizagem. Além disso, toda mensagem destinada à infância, tem uma espécie de *vocação pedagógica*. Rosemberg (1984), destaca a postura aberta e declaradamente didática do livro infanto-juvenil, que se faz sentir na própria temática, na estrutura narrativa, bem como na transmissão de princípios morais de personagens modelos, que ensina e muito. Sandroni (1987), coloca a Literatura infantil como um meio de imposição às crianças, dos padrões de comportamento e das formas de pensamento transmitidos pelos personagens exemplares por ela apresentados. Para Cunha (1990), ficava evidenciada a estreita ligação da literatura infantil com a pedagogia, cujas intenções eram fundamentalmente formativas e informativas, sendo que segundo autor, a grande parte ainda se ressentia da excessiva preocupação pedagógica.

O que de fato nos interessa analisar é a importância da literatura infantil para a permanência ou não dos aspectos ideológicos da classe dominante, uma vez que se tal Literatura for utilizada em sua essência e natureza, poderá ser transgressora,

promovendo com isso questionamentos e reflexões, que podem vir a provocar muitas transformações no modo de pensar de nossos pequeninos cidadãos. No entanto, se a literatura infantil prestar-se apenas ao papel de reprodutora ideológica de uma camada social dominante, servirá apenas como um instrumento de manutenção da ordem, de valores, reafirmando tudo o que a classe dominante quer e precisa para manter-se no poder. Afinal, como apontou Soriano (1975), a literatura infantil é uma forma de comunicação, historicamente determinada, entre um narrador adulto e um destinatário criança, que por definição, não dispõe senão de uma forma parcial da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas, etc.; se comparada à forma adulta.

Desta forma, fica claro que num primeiro momento, politicamente explicável, os personagens de Ana Maria Machado chegaram a ser didáticos com uma função missionária de modificar a sociedade e a sua própria função nela; num segundo momento tais personagens ganham maior força literário-cultural, passando a apresentar toda a complexidade da criança numa sociedade como a nossa.

É por esse motivo que, sendo um meio de comunicação de massa, a literatura infantil, vem ao longo de toda história, transmitir valores, crenças, ideologias, que podem estar carregados de estereótipos, preconceitos, sentimentos discriminatórios, etc.; porém de uma maneira tão sutil e amena, sem que os adultos sequer percebam, o quanto tudo isso influenciou e influencia na construção do imaginário coletivo, bem como das representações coletivas que temos a respeito de vários assuntos e temas.

De acordo com o que vários autores já estudaram o termo literatura infantil engloba diferentes modalidades de textos como: fábulas, contos-de-fada, contos maravilhosos, lendas, biografias ou momentos históricos romanceados, documentários, textos informativos, histórias do cotidiano, etc. Assim, poderíamos pensar em quatro concepções importantes e inerentes ao termo Literatura em geral:

- Literatura ligada ao prazer e ao lúdico - Essa concepção representa a estética idealista do século XVIII, que considerava os fenômenos estéticos como finalidades em si mesmas. Assim, a literatura remete-se ao estético e ao lúdico (jogo/ brincadeira).
- Literatura ligada ao compromisso - Essa concepção da literatura a compreende como sendo um engajamento, com discussões sobre o discurso utilitário, além de discussões sobre o aspecto pedagógico da literatura infantil.

- Literatura ligada à tragédia ou catarse - Tal concepção, parte de princípios de Aristóteles - que na Poética atribuiu à tragédia a função catártica (de expurgo das perturbações interiores, purificação de paixões - como o terror/ piedade). Essa concepção modernizou-se como uma vertente da Psicanálise.

- Literatura ligada à idéia de fuga, refúgio e evasão - Essa concepção remete-se à idéia de fuga no imaginário, como sendo essa uma solução para uma realidade: plena de angústias e sofrimentos, ou mesmo para fugir de uma realidade sem sentido, sem objetivo de vida, destruída por tamanhas contradições. Tal concepção tem seu veio ficcional no Romantismo.

Diante dessas diferentes concepções, pode-se pensar nas inúmeras possibilidades tendenciais da moderna Literatura Infantil, bem como o quanto são e serão estas (tendências) respondentes ou não às reais necessidades e expectativas dos atuais leitores - se com tendências mais marcantes ou usuais.

A questão da recepção do leitor, da forma como ele digere, recebe, incorpora ou não, remete-nos a um questionamento muito importante referente à identificação do leitor com a personagem. Tal identificação é possível, já que vimos o quanto que a Literatura em si, pode e mexe com nossos sentimentos, uma vez que ela comunica ideologias, conseqüentemente interferindo na construção do imaginário coletivo, estimulando nosso pensamento imaginário. Fernández (2001), explica que a autoria do pensamento supõe diferenciação, revolta íntima, agressividade saudável, que possibilita o reencontro com o outro e o acesso a si mesmo. Neste caso, faremos uma explanação sobre a natureza e a função da experiência estética, além da função da comunicação da experiência estética, que estão presentes nas normas sociais vigentes, como uma exemplariedade da arte e de identificação com um modelo pré-estabelecido. Há uma ligação inalienável entre experiência estética e imaginário coletivo, uma vez que há modelos de identificação e pertencimento, além das atividades comunicacionais que apontam a ambivalência de normas de comportamento, que podem ser progressivo e regressivo.

Assim, a Literatura infanto-juvenil pode ser pensada como fruto de inúmeras alternativas: seja ela fruto de necessidades e expectativas de seus leitores, seja fruto de imposições ideológicas, seja articulada a outros meios de comunicação (como em teatro, contadores de história, mídia televisiva, etc.); o fato é que tais alternativas podem e devem focar-se nas tendências atuais, naquilo que mais os leitores buscam ao procurarem esse tipo de literatura.

Tentei adaptar alguns fatos da História Pátria e preceitos de instrução moral e cívica ao leve enredo de histórias nacionais, de maneira a evitar o fato comum de se interessarem as crianças mais pelos acontecimentos desenrolados em países estrangeiros do que pelos que se sucederam na terra natal (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999).

Segundo Coelho (1991b), as tendências atuais da literatura infanto-juvenil podem estar pautadas em três produções de gênero mais evidentes como:

1 - Realista - pretende expressar o real, tal qual é percebido ou conhecido pelo senso-comum. Visa então:

- Testemunhar o mundo cotidiano, concreto, familiar e real;
- Informar sobre costumes, hábitos ou tradições populares;
- Apelar para a curiosidade e argúcia do leitor;
- Preparar psicologicamente os leitores para enfrentarem sem ilusões, mais tarde ou mais cedo, as dores e os sofrimentos da vida.

2 - Fantasista - apresenta o mundo maravilhoso, criado pela imaginação, e que existe fora dos limites do Real e do senso comum. Prevalece então:

- O lúdico;
- Soluções estilísticas como: personagens - animais (fábula); - ficção científica; - âmbito do maravilhoso...;
- Ficção sobre o real:

- |                          |          |                |
|--------------------------|----------|----------------|
| a) o desconhecido        | mais que | o conhecido    |
| b) o que podia ser       | mais que | o que é        |
| c) o que podia acontecer | mais que | o que acontece |
| d) o que está oculto     | mais que | o manifesto    |
| e) o Trans-Real          | mais que | o lógico...    |

3 - Híbrida - parte do Real e nela introduz o Imaginário ou a Fantasia, anula os limites entre um e outro. Prevalece então:

- Realismo mágico: espaço cotidiano mais o insólito.

Recorrendo ainda a algumas questões levantadas por Cunha (1990) para serem refletidas, às quais ele próprio responde: Existe ou não uma Literatura Infanto-Juvenil? Para a autora é inquestionável que sim, pois mesmo com equívocos cometidos por artistas e teóricos, a mesma não é invalidada. Será que sua existência tende a ser transitória? Segundo a autora, parece que essa questão seria pouco provável, a menos que houvesse um afastamento da essência do fenômeno literário (da Arte). Ela está obrigada a manter seu vínculo histórico com a

Pedagogia? Isso não precisaria ocorrer, uma vez que sendo uma obra de arte, a literatura será marcada pela conotação e pela plurissignificação. Também é ressaltado pela autora que a Pedagogia no sentido restrito de informação, é essencialmente denotativa, representando assim uma traição ao leitor, na medida em que seu discurso reflete um encaminhamento da criança, que não tem voz nesse discurso e não pode assim posicionar-se. Entretanto, a Literatura enquanto manifestação artística, não é uma traição. Desta forma, a traição pode ocorrer no plano do educador, quando este escolhe para impingir à criança o livro de intenções pedagógicas, e não o literário.

O fato é que existe uma relação entre o processo de comunicação da Literatura Infantil com a mensagem por ela comunicada com o leitor/ receptor. Tal relação já existe, uma vez que a literatura infantil comunica, seja através da escrita ou oralidade, vários tipos de mensagens, histórias, a seus leitores, receptores, consumidores, os quais estão inseridos num contexto sociológico e impregnador de produtos.

Lajolo e Zilberman (1999), bem apontaram quanto a ilusão do adulto com relação a aprendizagem da criança ocorrer somente num ambiente escolar, uma vez que a criança de fato aprende, no ambiente em que se sinta mais à vontade, sem repreendas, como é o que citam com relação à casa da avó

... tudo quanto sei, me foi ensinado por vovó durante as férias. Só a vovó sabe ensinar. Ela não caceteia, não diz coisas que não entendo [...] apesar disso, tenho que passar oito meses na escola e só passo quatro na casa de vovó [...] (MONTEIRO LOBATO in: LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 75).

Assim, os leitores e receptores recebem e absorvem ideologias, formando com isso mentalidades com: valores, atitudes, normas, estigmas, preconceitos... No entanto, todo esse processo de relação é dinâmico entre os fenômenos nele envolvidos como: indivíduo, grupo social, ideologia predominante - sendo tudo isso como um todo indissolúvel, que contempla simultaneamente, a significação social e a representação coletiva dos fatos sociais.

Tais fatos sociais seriam os modos de sentir, de agir, de pensar, que são exteriores ao indivíduo, mas que lhe são impostos pelo poder coercitivo de uma ideologia dominante. Melhor exemplificando: A memória da pessoa faz parte da memória do grupo ao qual está inserido, o qual também faz parte de uma memória coletiva, ou mesmo de uma tradição social. Assim, a construção social do autor,

artista literário, dentro desse importante recorte, mostra a contribuição da Psicologia Social ao fazer uma interligação entre literatura infantil e a diferença e deficiência.

Uma vasta bibliografia pode ser encontrada com relação a isso, em diversos países, em termos mundiais, referindo-se a questão de gênero: étnico-raciais, quanto à faixa etária, quanto à cultura, etc. Já quanto à deficiência especificamente, a bibliografia é mais modesta, porém não menos importante, pois foi sendo construída, sempre baseada da diferença e deficiência, analisada nas obras de arte, conseqüentemente também na literatura.

A mais antiga referência relacionada a esse tema, até agora encontrada (por Amaral), foi no ano de 1971, numa tese de Doutorado de um pesquisador chamado Carlos Ray Ziegler, cujo tema era: *The Image of the physically handicapped in children's literature*. Depois, só em 1978, com uma professora norueguesa de Educação Especial, chamada Tordis Orgasaeter, que com suas pesquisas realizou uma conferência intitulada: *Os Deficientes na Literatura*. Outros estudos foram surgindo ao longo desses anos. No entanto, o ano de 1981 foi o que mais se destacou em número de discussões e produções a respeito do tema: *Literatura e deficiência ou deformidade física* - devido a este ter sido nomeado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, onde pessoas e entidades de inúmeros países interessadas no assunto, se reuniram e passaram a dedicar mais tempo e energia para realizar estudos, reflexões e atividades relacionadas ao tema sugerido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil, apesar de um pouco mais tarde, os mesmos objetivos começaram a ser buscados por pesquisadores brasileiros. Com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), houve um grande avanço nos estudos e reflexões ligadas à ampliação de espaços institucionais para pessoas deficientes. Os principais temas de discussão passaram a ser: barreiras arquitetônicas, barreiras burocráticas e sociais, participação dos meios de comunicação de massa como perpetuadores de preconceitos e estereótipos, problemas relacionados à reabilitação, organização política, situação do deficiente no Direito Constitucional, a questão da sexualidade, educação especial e formal, problema da mendicância, questão da dificuldade de empregabilidade para tal categoria, vantagens e desvantagens dos *guetos* espontâneos e ou institucionalizados, etc.. O ano de 1981 AIPD, além de propiciar o encontro de pessoas e entidades interessadas em mudanças, também proporcionou



um salto na produção escrita a respeito deste tema (deficiência). Para legitimar tal afirmação feita acima, faz-se necessário citar dois conjuntos de trechos do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes da Organização das Nações Unidas (ONU) (ONU, 1983) - sendo o primeiro deles, no documento original, encontrado com o título: Equiparação de Oportunidades: Situação Presente; já no segundo documento, que vem sob o título: Equiparação de Oportunidades: Proposta para Implementação do Programa Mundial que diz o seguinte:

Para melhorar a situação das pessoas deficientes é necessário preparar e difundir informação [...] O direito das pessoas deficientes de participarem nas sociedades em que vivem, poderá ser conseguido fundamentalmente através de ações políticas e sociais (... e) freqüentemente as pessoas deficientes têm tomado a iniciativa de fomentar uma melhor compreensão do processo de equiparação de oportunidades. Neste contexto, têm advogado a sua própria integração na sociedade [...] A verdade é que aos deficientes são-lhes muitas vezes negadas as oportunidades para uma participação plena nas atividades do sistema sócio-cultural de que fazem parte. Esta privação manifesta-se através de barreiras físicas e sociais que são consequência da ignorância, da indiferença e do medo (itens 30, 31, 62 e 71 da Situação Presente).

Quanto a relação que se estabelece entre a Psicologia e a Literatura Infantil, necessário se faz que recorramos a renomados autores como Leite (1987), que por duas décadas estudou e pesquisou sobre o assunto. Em sua obra Psicologia e Literatura, Leite (1987), se remete à adolescência da Psicologia e da Sociologia (fim do século XIX e início do XX). Desta forma, aponta o que bem chamou de *Ambição desmedida*, ou seja, pela pretensão de se explicar o fenômeno artístico: pela sua redução a uma super estrutura, dependente da infra-estrutura econômica; pela redução ao processo de percepção ou ainda pela redução a uma forma de sublimação de instintos básicos. Com tantos reducionismos, o autor pontua contraposições dos críticos de Arte, ao se recusarem a se submeterem a qualquer perspectiva extra-artística para uma análise de produtos artísticos, além de propugnarem o estudo literário como sendo a única forma de compreensão da Literatura. Coelho (1991b), bem ilustra e atualiza um lado dessa polêmica, ao descrever que muitas eram as críticas feitas contra o peso negativo que representava o lastro tradicional da literatura infantil, sobretudo a partir dos anos 50, visando com isso ruir o antigo entre nós.

Entretanto, tais vozes *críticas*, raramente eram da área de Letras, sendo, portanto provenientes dos mais variados ramos das Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia, Comunicação, Antropologia, Educação, Política, etc.), o que comprova

que a Literatura Infantil não é, nem poderia ser vista como um mero entretenimento. O fato é que a literatura infantil sempre esteve tão ligada ao sistema de valores sociais, que muitos profissionais, das mais variadas áreas do conhecimento humano, acabaram por voltar suas atenções a ela, pelas mais variadas razões. O que nos importa aqui é ressaltar que, por motivos diferentes, nenhum desses profissionais estaria interessado na Literatura enquanto um fenômeno literário, mas, sobretudo enquanto um veículo de padronizações de comportamento e de idéias.

O que nos interessa de fato é que se compreenda a natureza e os prováveis objetivos dessa análise, uma vez que podem ser equivocadamente tomadas como sendo meramente: análises literárias, o que pode comprometer os resultados, tornando-os negativos, pois arriscarão uma compreensão ou valorização literária de um texto, sendo apenas uma simples denúncia do caráter sociológico, o que se consideraria um estímulo muito prematuro para o espírito infantil. Desta forma, uma tendência crítica da Literatura Infantil, ao ser ligada a problemas de ordens sociais, econômicos, étnicos e políticos, acaba por perder sua literalidade para ser tratada como um simples meio de transmissão de valores, sendo lida exclusivamente lida em função dos estereótipos sociais. Assim, apesar da grande contribuição de vários autores, podemos observar uma ambigüidade delegada à validação de outros níveis de crítica, que não só a literária, como o caso da ambigüidade encontrada quanto a potência e impotência infantil; ambigüidade também atribuída à relevância de denúncias. No entanto, há que se concordar com a idéia de que a crítica que ignora o valor da obra acaba por ficar circunscrita a substratos sócio-culturais, sendo assim tendenciosa, desvitalizante e pobre.

Também consideramos importante fazermos referência aos meios de comunicação de massa, uma vez que os entendemos como sendo aqueles, que de alguma forma são capazes de transmitir, de comunicar algo: seja oralmente, pela escrita, por figuras, desenhos, por comportamentos, gestos, etc.; enfim, cuja função, pelo menos na América Latina, corresponde a objetivos que norteiam o processo de desenvolvimento capitalista dependente, onde os privilegiados são os setores dominantes desse tal capitalismo e seus associados diretos. Golding (1979), denuncia a existência de idéias estereotipadas como sendo uma herança colonial, que ainda sobrevivem nas teorias predominantes de desenvolvimento e modernização do Terceiro Mundo. Ora, mas qual seria o papel dos meios de comunicação no cenário do desenvolvimento? Por que será que os setores médios e

as grandes massas assalariadas e camponesas desse vasto continente, acabam sendo excluídas das vantagens comuns atribuídas ao progresso das comunicações?

Procuraremos fazer uma breve análise da estrutura dos meios de comunicação de massa e suas conseqüências ao nível de uma consciência social dos povos latino-americanos, bem como a consideração de alternativas viáveis à atuação dos meios de comunicação de massa, na atual conjuntura política, econômica. Além disso, buscaremos incluir algumas críticas ao estudo da teoria das comunicações, como as de Werthein (1979), que aponta os novos conjuntos de valores tidos como essenciais ao desenvolvimento, nada mais são na realidade, do que a ética do trabalho industrial e os slogans universalísticos da livre-empresa. Para ele, as teorias do papel dos meios de comunicação de massa, freqüentemente se baseiam nas premissas e generalizações das abordagens acima apresentadas.

Como bem afirmou Golding (1979), sobre a permanência viva de idéias estereotipadas nas teorias predominantes do desenvolvimento, fica claro que grande parte das discussões sobre tal desenvolvimento, deve-se às noções de mudanças das características de sociedades desenvolvidas e ou tradicionais. Tais mudanças podem ser descritas como transformações de sociedades primitivas, estáticas, agrícolas, com hierarquia e rigidez, em Nações-Estado, com mobilidade social, tradicional, urbanizada, industrializada e dinâmica. Assim, essa equação: diferenciação institucional igual modernização, é conseqüência da recusa em se aceitar que os países subdesenvolvidos tenham uma história complexa e de se identificar implicitamente a sociedade moderna com os *corolários* da divisão do trabalho do capitalismo ocidental.

Uma grande ênfase da crítica à teoria ortodoxa refere-se ao uso etnocêntrico das características das sociedades da América do Norte e Europa Ocidental, como sendo estes Estados - meta, a partir dos quais pode-se elaborar índices quantitativos de subdesenvolvimento. Uma visão segmentar da sociedade considera divisões verticais como sendo da maior importância, como se fosse o motor das mudanças e dos sistemas de valores nas instituições. Desta forma, tal visão elimina a importância das divisões como fonte estrutural de mudanças sociais. Também a sociedade industrial que se diz universal, no sentido de que os objetivos, objetos sociais, papéis, atitudes e ações são avaliados tendo como base critérios racionais, imparciais e cognitivos. Tal fato pode estar relacionado com a descrição do industrialismo como: racionalizado, burocratizado, orientado para a realização, para

o trabalho e *acrescentaríamos aqui, para o culto ao capitalismo e consumismo, para a busca do Ter e não do Ser como 'status', que são impregnados, metabolizados e impostos como herança à nossa formação cultural e histórica (Grifo nosso).*

### 3.3 SOBRE OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas têm origens das mais variadas, provenientes de contos folclóricos europeus e orientais, com um interessante cruzamento de princípios, dentre os quais predominam os judaico-cristãos e os de vertente mítica da antigüidade greco-latina. Na versão literária, os contos de fadas vão representar, na conformação de seus personagens, os valores burgueses que surgiram e consolidaram-se entre os séculos XVII e XIX.

Os contos também atualizam ou reinterpretam (em suas variantes), questões universais como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia no clima do '*Era uma vez*'. Interessante se faz notar a diferença entre os contos de Perrault (séc. XVII) e os de Grimm e Andersen (séc. XIX). Para Propp (1984), o capitalismo, não condicionou os contos maravilhosos, uma vez que o modo de produção capitalista representa-se nesses contos, bem como nos contos de fadas como: o industrial impiedoso; o comerciante avarento; o cidadão arruinado; o proprietário explorador; etc.

Em sua versão oral, os contos de fadas cumpriam um duplo papel de Mito e Rito iniciatório, já que reatualizavam um complexo sociocultural que englobava sistemas sociais como: o matriarcado e as formas ritualísticas características dos agricultores, como as cerimônias matrimoniais, a construção de casas, a colheita, etc.. Lajolo e Zilberman (1999), pontuaram com relação aos cuidados que devemos ter com relação a uma história, ou seja, lembrando-nos que devemos tomar cuidado para não cairmos em três armadilhas comuns das histórias infantis: nada de tom piegas ou sentimental; nenhuma referência concreta ao chamado mundo real (é um conto maravilhoso); nenhuma distinção precisa entre crianças e adultos.

Achamos necessário apresentar um breve histórico sobre a estruturação formal dos contos, com o perfil literário de: Perrault, Grimm e Andersen.

- Perrault (1994) - Também chamado de Homero Burguês, devido à propriedade com que retratou a sociedade de sua época, partindo da metamorfose de certos símbolos de contos populares. Seu trabalho consistiu em: transformar monstros e animais - aos quais os camponeses atribuíam poderes mágicos - em fadas. Estas, por sua vez, eram o retrato das grandes damas que usavam roupas de boa qualidade, fazendo reverências como as mais preciosas da corte de Luís XIV. Entretanto, suas histórias são diretas e realistas, e nelas, o maravilhoso ocupa um modesto lugar. Exemplo: A Borracheira - é símbolo de personagem humilhada e maltratada; O Gato de Botas - é o pícaro - tirando proveito da corrupção social; O Pequeno Polegar - é o anão astuto que vence os gigantes bobos. Ou seja, seus personagens se armam com os atributos da inteligência e perspicácia para vencer a força bruta de um poderoso opressor. Perrault (1994), também foi responsável pela introdução dos desprivilegiados nos salões (em contos onde personagens são mais estereotipados como: a madrasta, o lobo, e os irmãos mais velhos sendo sempre maus). Desta forma, os fortes e poderosos são de nítida descendência canibalesca, de devoração dos mais fracos. Ele também utiliza-se do confronto dualista entre bons e maus; belos e feios; fortes e fracos, como sendo um exercício de crítica à corte - em que personagens representam as classes discriminadas, tornando-se superiores à nobreza pela inteligência. O processo de apropriação por Perrault das histórias populares orais dos séculos XII ao XV, e as imagens de mulheres consagradas e celebradas em seus contos de fadas construídas e inscritas num determinado contexto. Analisa-se a possibilidade da reconstrução de uma história cultural e social dos contos de fadas, e se propõe uma abordagem interdisciplinar dos contos de fada, na qual a história cultural e a história das formas materiais estariam indissoluvelmente mescladas.

Em 1910, Antti Arne publica o primeiro catálogo sistemático sobre contos, inventariado e classificado segundo normas histórico-geográficas. Em 1928, o folclorista americano Stith Thompson completa e aumenta esse catálogo, e a cada ano inclui novas versões.

Em 1961, o livro é reeditado consideravelmente ampliado e pretende ser um catálogo sistemático de todos os contos populares do mundo. Repertoriar os contos de fadas não é uma tarefa fácil dada a dificuldade inerente aos contos de fixar por escrito as tradições orais. Alguns dos contos reportam-se aos séculos XII ao XV e foram sofrendo transcrições nem sempre fiéis à oralidade. Antti Arne e Stith

Thompson postulam igualmente a existência para cada conto-tipo de um arquétipo, ou seja, de uma forma original do conto da qual derivariam todas as versões verificadas e também, sem dúvida nenhuma, outras perdidas no caminho.

A esse arquétipo eles determinam uma existência histórica, considerando que cada conto-tipo nasceu num local único, a partir do qual se difundiu. Os autores supõem que os contos se transmitem sem transformações importantes durante longos períodos, de geração em geração, mas, assim que eles emigram para outras áreas geográficas, modificam-se para se adaptar ao novo contexto cultural. As raízes históricas do conto são um pulular de pequenas raízes.

Muitos estudos na lingüística, entre romancistas e etnógrafos, foram e são elaborados sobre os contos de fadas. Além dos trabalhos dos classificadores, há os dos folcloristas, sendo que um dos primeiros que abriram caminho para uma renovação desses estudos foi o russo Vladimir Propp, a partir de uma nova proposta de análise estrutural e das significações do conto fantástico russo. Publicou, em 1928, o livro *Morphologie du conte*, conhecido no Ocidente em 1958. No entanto, foram os estudos centrados na psicanálise de Jung, Freud e Bettelheim que difundiram no Ocidente uma certa maneira de abordar e uma forma teórica de esquadrihar os contos de fadas, considerados relíquias que trazem os fantasmas que assolam a humanidade.

O estudo do psiquismo serve-se do folclore, como da arte e dos sonhos, para ilustrar suas teorias. A abordagem clínica centrada sobre o diagnóstico e sobre a cura explora os contos na medida em que eles desempenham um papel no desenvolvimento da doença ou da cura. Um exemplo bem conhecido é *O homem dos lobos*. Dos contos aos fantasmas relacionando os motivos recorrentes; dos contos aos fantasmas que obcecaram a humanidade. Para Bruno Bettelheim; os fantasmas mais difundidos na tradição oral parecem ser os mais arcaicos, aqueles que remontam à primeira infância. O conto pensado nessa perspectiva consagra os elementos de magia e perpetua certo poder nele existente.

Mas, do ponto de vista da história dos contos de fadas, o que há é uma ausência, e a história cultural e social dos contos de fadas é a história dessa ausência. *O passado é misterioso*. Assim, a história dos contos de fadas deve permanecer um mistério. É como se uma investigação histórica e social pudesse destruir seus poderes mágicos; dada a universalidade dos contos de fadas parece de pouca importância definir onde e quando, e para quem foram escritos.

Jack Zipes será um dos primeiros historiadores a estudar a história do conto, no sentido de propor a subversão desse universo, já que é um universo inscrito - apesar de sua aparente neutralidade, universalidade e imutabilidade - num determinado contexto e que propõe valores. Valores que foram aceitos como legítimos, por exemplo, durante o período da Alemanha nazista. É o que mostra a intensa tensão que existe entre a divulgação do conto, sua circulação, sua reformulação por novas comunidades, e o efeito do retorno dessa história reconsiderada sobre seu lugar inicial de elaboração.

Os contos devem ser retomados sob uma nova perspectiva, para sua subversão. Os contos de fadas consagram e contemplam uma forma arcaica e tradicional de sociedade, como veremos. Um dos aspectos da magia presentes nos contos de fadas é a forma que os leitores encontraram de liberar os contos de seu próprio discurso, concordando com a idéia de Chartier quando afirma que a leitura, por definição, é rebelde e vadia. Assim, a liberdade da leitura e dos leitores, às vezes, se desvia e reformula as significações que estão reduzidas num livro.

O que constrói Perrault? O que faz com as histórias contadas oralmente? O que a escrita busca perpetuar?

Reconstruir a história dos contos não é uma tarefa fácil, como já foi dito, pois eles trazem à tona elementos da oralidade, o seu caráter popular e, posteriormente, o tema da infância, elementos que nem sempre tiveram importância nos estudos sócio-históricos. Os contos são originários de oralidades e foram contados popularmente - e esse caráter oral perpetua-se nos contos mesmo quando estão escritos. Nos contos de Perrault, a oralidade impõe-se quando ele dá algumas "dicas" em relação ao tom em que deve ser contada a fala do lobo, por exemplo. No momento da produção dos contos, o lugar da oralidade é determinante. Essas histórias foram apropriadas pela máquina de escritura, o que significa que estratégias editoriais passaram a ter importância.

Os contos, no século XVII, estão submetidos às regras da conversação: quanto mais ornamentados mais são aceitos como uma forma de discurso dominante. O caráter de oralidade persiste (os contos são para ser contados); mesmo perdendo sua temporalidade é como se tivessem existido desde sempre. Perrault pretendia capturar um público determinado da "Biblioteca azul", e tinha como fonte narrativa Boccaccio. É este seu caráter oral e popular que permite outras versões, que são muitas.

Essas histórias descolam de seus meios de produção e subsistem como uma espécie de "energia social", (re)produzindo e (re)propondo modelos de condutas, ou seja, é uma literatura oral que se mantém de uma época a outra sob formas historicamente diferentes. Estudiosos dos contos de fadas mostraram que esse despregamento histórico permitiu, por exemplo, na Alemanha, que eles fossem usados pelos nazistas para legitimar o racismo, o sexismo, o autoritarismo, reabilitando uma herança teutônica (VELLAY-VALLANTIN, 1992). Os contos de fadas clássicos foram os mais difundidos e conhecidos das crianças e dos adultos durante a República de Weimar e no período nazista, encontrando um terreno favorável posteriormente.

Os contos foram usados com o intuito de persuadir as crianças a se conformar com os modelos dominantes no processo de socialização. Entretanto é virtualmente impossível se determinar a significação individual que um conto de fada pode ter para tal ou qual criança, e avaliar a significação global que eles podem ter em uma época dada. Interpretando a ideologia nacional-socialista, acentuamos a luta entre dois mundos: o ariano definido como puro, contra o resto do mundo alienado e contaminado. Zipes (1986), ao analisar o conto Cinderela, por exemplo, afirma que as características que lhes são imputadas são o *conjunto do melhor da espécie*, a pureza da raça, uma ariana, e o príncipe, um ariano. Apesar de os contos serem utilizados durante o período fascista para dar às crianças o senso da raça e da sua herança nórdica, isso não significa que eles foram assim apreendidos.

O conto não é um objeto imóvel, ele é (re)apropriado de várias maneiras, não é repetido ao infinito da mesma forma. Barba Azul, por exemplo, é um conto que no final do século XVII é modificado de sua versão oral para a versão escrita, pois estava presente a idéia da cristianização de seu público. Em Cinderela, há diferentes versões orais que emanam de uma tradição matriarcal e que é ridicularizada na versão de Perrault, que projeta um modelo de passividade feminino que não estava presente na oralidade; o que deve ter sido levado em conta para tal modificação foi a audiência a que se destinava.

Chapeuzinho Vermelho tem seu epílogo modificado, pois certo público não pode suportar o final dado por Perrault, e cria soluções como a do caçador salvador. Assim, os contos desempenham uma função de mediação, de intermediários, desde a sua criação, entre a corte e os salões franceses do século XVII - espaço de



elaboração -entre a cultura do rei e a popular, entre a memória científica, latina, e a memória coletiva francesa.

O conto é uma mediação entre a oralidade e a escrita. Cada conto é produto de vários autores, das trocas ocorridas entre as leituras públicas nos salões privados, das modificações introduzidas de edições em edições, das escolhas das imagens com o objetivo de abranger um público cada vez maior. Mas é o caráter civilizador, a civilidade, que é a chave para se compreender o papel que os contos de fadas tiveram na França e sua importância na dinâmica da civilização, segundo Zipes. Trata-se de um discurso simbólico sobre o processo de civilização.

Velay-Vallantin (1993), diz com relação aos contos de fadas de Perrault, que: há uma necessidade de simbolizar a coesão social de certos grupos letrados, e a intenção de inculcar as crenças e os protocolos aos jovens, enfim, a construção implícita de uma comunidade nacional. Seria esse um processo civilizador que coincidiu com um acréscimo de poder socioeconômico da burguesia, em particular na França e na Inglaterra, de tal maneira que as transformações sociais e religiosas e as perspectivas políticas foram representativas, por sua vez, dos interesses aristocráticos e burgueses. Esse processo civilizador significou também, na época da Reforma, uma caça às bruxas. Por isso os contos de fadas estão tão permeados de bruxas, feiticeiras e matanças.

O homem civilizado é o homem da corte acrescido das qualidades burguesas de honestidade, aplicação, responsabilidade e ascetismo. Nos contos de fadas não há padres nem igrejas e as transformações mágicas não levam a nenhum outro mundo - é o mesmo mundo, porém civilizado e higienizado. O sonho dos personagens das classes inferiores ou das pessoas oprimidas não se realiza pela criação de uma nova ordem social ou de novas relações familiares, mas sim pela obtenção de reconhecimento no interior e no exterior de sua família de origem, pois é a tensão, e não a harmonia, a característica das relações familiares: há conflitos na família, mas não há rejeição.

A noção de civilidade é indispensável para interpretar o conto como um discurso literário com o objetivo de nutrir de hábitos, práticas e valores permitindo uma entrada mais fácil na civilização regida por códigos sociais aristocráticos; é necessário analisar as narrações como apelos às reivindicações nobres e às novas alianças socioculturais.

Quando Perrault escreve seus contos há uma crise na aristocracia; os autores de contos próximos dessa aristocracia propõem um arsenal de propaganda dos valores cavalheirescos e camponeses: o tema do triunfo guerreiro e da nobreza, aquela em que o rei deve o seu trono, por exemplo, é abundantemente utilizado. Mas, paradoxalmente, o conto procede a um processo de suavização da violência imposta pela corte à nobreza, dando aos valores cavalheirescos um terreno de expressão, aquele da escrita, menos perigoso para a realeza que toda a oposição real. A aristocracia da corte encontrou nesses autores uma espécie de porta-vozes da sua ambivalência.

Em uma época plena de (re) distribuição de valores e de papéis: de grupos escolhidos saídos das populações urbanas letradas, próximos dos salões literários. A melhor legitimação que Perrault oferece a este *empreendimento (no sentido mesmo de investimento)* é a transmissão oral: este número infinito de pais, mães, avós, de governantas e de outros adultos que desde, talvez mais de mil anos, acrescentou um enriquecimento das histórias em agradáveis circunstâncias.

Nos contos de Perrault a infância está presente no seio de uma comunidade que não se situa em termos de público específico. No entanto, quanto mais os contos de fadas passam a ser destinados à infância mais moralizadores se constituem. Desta forma, os contos de fadas eram utilizados como um meio de apresentar e de discutir os métodos educacionais e os comportamentos instituídos em modelos calcados sobre as práticas da sociedade da corte e dos meios burgueses, e inspirados nos escritos teóricos sobre os costumes. O ponto final da convergência disto era, portanto, a civilidade.

Apesar de os contos de fadas clássicos serem evidentemente marcados pelo feudalismo, a perspectiva narrativa dos contos de fadas mescla a concepção de mundo camponês com o humanitarismo democrático da burguesia nascente. O fato é que os contos de fadas, em particular, foram usados consciente e inconscientemente, durante a ascensão da burguesia, para designar os papéis socialmente aceitos para as crianças.

Os contos de fadas sempre significaram diálogos: entre governantas e crianças privilegiadas, entre pobres e ricos, entre adultos e crianças, um diálogo impregnado de convenções sociais que favorecem determinados interesses e reforçam um tipo de discurso admitido. Os contos de fadas são importantes, pois revelam como os valores e hábitos sociais foram parcialmente influenciados pela

literatura e constituem dados importantes na educação e formação de valores de uma criança.

Contudo, há um desenvolvimento e uma subversão lenta que vêm sendo feitos pouco a pouco nesse discurso literário, uma nova magia subvertida. No entanto, sabemos pouco sobre o uso que fazem as crianças desse discurso. Com certeza, muitas já o subvertem. Essa subversão se realiza, também, a partir de uma abordagem interdisciplinar, em que a história cultural, as múltiplas práticas discursivas e a história das formas materiais estariam indissolivelmente mescladas, enquanto linhas, na semiótica do conto. Sendo necessário (re)escrever outros contos, outros acontecimentos anunciando outros espaços-tempos de: beleza, deficiência ou *normalidade socialmente aceitável*, realizando subversões neste universo.

- Os Irmãos Grimm - fizeram de seus contos um trabalho filológico, escrevendo-os a partir de relatos de camponeses. Seus contos surgiram por volta do século XIX, com a vigência da estética romântica - que valorizou a popular e nacional, ou seja, as raízes históricas, com a afirmação do idealismo e espiritualismo; bem como com a consolidação dos valores burgueses. Quanto à sua morfologia, os contos populares apresentam funções e motivos constantes que se repetem, independentemente da autoria. Entretanto, quando os Grimm assinam suas coletâneas, marcam uma forma que obedece a um registro e passará a ser um conto dos Grimm e não de Perrault (1994).

- Hans Christian Andersen - filho de sapateiro trouxe em seus contos, marcas de sua própria vivência social, utilizando-se freqüentemente do maravilhoso. Apresenta seus personagens: com humor (João, O Bolourd); indiferença pelos valores éticos (Nicolau Grande e Nicolau Pequeno) - que apresentam-se mais identificados com a ótica infantil animista. Com seus contos atribui personalidade e perspectivas humanas a: plantas, animais e brinquedos - como em (Soldadinho de Chumbo; O Patinho Feio, etc.). Atentemos nesse trabalho de pesquisa, para a história por ele criada: O Patinho Feio. Importante aqui lembrarmos, que ao trabalharmos um conto, devemos estar atentos às reações das crianças, buscando interpretá-las o mais precisamente possível, pois são essas reações, que nos ajudarão a captar o que a criança de fato percebe frente à diferença física, deficiência ou deformidade.

## CAPÍTULO IV

### POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DE UM NOVO HORIZONTE PARA O SÉCULO XXI

#### 4 ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE CONTOS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS

A sociedade contemporânea tem necessidade de uma revisão dos contos históricos infantis, respeitando as alterações dos mesmos, feitas ao longo das décadas. Com tal propósito, colocamos em discussão a relação dos contos tradicionais com os contemporâneos, numa tentativa de corroborarmos com a reconstrução de um novo olhar para as histórias infantis.

Eu sozinho menino entre mangueiras, lia histórias compridas sem fim [...] Lá ao longe meu pai campeava, no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robson Crusóé (CARLOS DRUMOND DE ANDRADE. in: LAJOLO 1999, p. 23).

Confrontando contos de fadas tradicionais e contos de fadas contemporâneos:

1ª PROPOSTA - *Chapeuzinho Vermelho* - de Perrault (1994) e Grimm com *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda.

- Perrault (1994) - em *Chapeuzinho Vermelho* escreve com um cunho moralizante da história, que não aparece no enunciado, mas está implícito na enunciação. Atributos que situam *Chapeuzinho Vermelho* como força atraente da natureza: bela, vivaz e intrépida. Em seu conto, não aparecem caçadores vingativos e o lobo não é punido. *Chapeuzinho Vermelho* é vítima de ingenuidade. A punição está implícita: por se deixar persuadir e ser devorada pelo lobo (elemento masculino que seduz o elemento feminino).

- Na versão dos Grimm - atributos são de cunho moralizante - boa, carinhosa e obediente (o que não aparece na versão de Perrault (1994)). Nessa versão, Chapeuzinho Vermelho é protagonista e muito ativa, pois enche a barriga do lobo com pedras e procede à matança do segundo lobo. O conto mostra-nos que ela aprendeu duas lições: 1ª) ouvir conselhos, obedecer a ordens; 2ª) passar a desconfiar do outro, ser mais precavida.

Observando passagens importantes:

... e, quando estiveres lá fora, anda direitinho e não te afastes da entrada; poderás cair e quebrar a garrafa e estragar o bolo [...] Quando entrares no quarto não te esqueças de dizer 'bom dia' e não te ponhas, primeiro, a olhar, curiosa, pelos cantos. [...] Nunca mais me afastarei sozinha da estrada quando minha mãe tiver proibido (Versão Tradicional)

Observamos nitidamente que os valores importantes são os dos bons costumes, de uma educação burguesa, e da reflexão advinda da experiência empírica, os valores são narrados como absolutos, não permitindo outro ângulo de visão ou ponto de vista.

- Já em Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque de Holanda) - o personagem é caracterizado como amarelado de medo, que não ria e não brincava. Imediatamente se estabelece um confronto com Chapeuzinho Vermelho (que é alegre/ dinâmica e destemida). A Chapeuzinho dos dias atuais é fruto de pressões e violência da sociedade de massa. A obra de Chico Buarque estabelece intertextualidade com textos da tradição, com uma paródia que ocorre livremente. Vejamos:

Grimm - Era uma vez uma menina aldeã, a mais bonita de quantas existiam {...}.Passando por um bosque aí encontrou compadre Lobo que teve grande vontade de comê-la; contudo não se atreveu, por causa de alguns lenhadores que estavam por perto. Perguntou-lhe o lobo onde ia ela. A pobre criança, que não sabia como era perigoso dar ouvidos a um lobo, respondeu: [...];

Perrault (1994)- Era uma vez uma menina tão boa e carinhosa que todos só de olhá-la lhe ficavam querendo bem. [...] Quando Chapeuzinho Vermelho entrou no bosque, encontrou-se com o lobo. A garotinha não se assustou ao vê-lo, pois nem sabia que ele era um bicho tão malvado.

Chico Buarque de Holanda - Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelado de medo.

Tinha medo de tudo aquela Chapeuzinho.

Já não ria. Em festa, não aparecia [...]

Ouvia conto de fada e estremecia [...]

E de todos os medos que tinham o medo mais medonho, medo do tal LOBO.

Assim, Chapeuzinho Amarelo é um personagem tipo, à semelhança da Chapeuzinho Vermelho de Grimm. Entretanto, a Chapeuzinho contemporânea

apresentará mudanças psicológicas durante a narrativa. Desta forma, ao conseguir encarar o Lobo, Chapeuzinho Amarelo deu-se conta de que o bicho não era tão feio, quanto parecia. Foi um encarar simbólico, que nos remete aos processos psicológicos de enfrentamento dos medos e fobias. Então, o lobo se concretiza, perdendo a dimensão fantasmagórica, deixando de lado a lenda e visando uma coisa. Ele sofre um verdadeiro processo de transformação. “Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco azedo, porque um lobo, tirando o medo é um arremedo de lobo. É feito lobo sem pêlo. Lobo pelado”. A partir daí, o ludismo domina a cena e o texto termina com uma ironia:

“Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate”.

Com isso, jogando com as sílabas das palavras que lhe davam medo, a menina transforma cada um de seus medos em brincadeira: o raio vira *orrái*; a bruxa vira *xabru*; etc.. Desta forma, com essa paródia estilizada de Chapeuzinho Vermelho a realidade passa a ser percebida como uma questão de linguagem, pois tão logo a menina domina o poder da palavra, já começa a modificar sua história.

2ª PROPOSTA - *A Gata Borralheira* de Perrault (1994) e Grimm; com *A fada desencantada* de Ganem (1995).

- Para Perrault (1994) - Os personagens de *A Gata Borralheira* ou de *O sapatinho de cristal* são: o pai (que não atua na ação narrativa); a madrasta, a Borralheira; as duas irmãs; a fada madrinha; o príncipe e os ratos (que se transformam em cocheiros para levar a Borralheira ao baile). Em sua versão, é mais explícita a crítica social: a humilde maltratada - Borralheira, que ingressa na corte. Aqui, a moralidade torna-se secundária, e suas irmãs são perdoadas pela heroína. A Borralheira recebe ajuda da fada madrinha por ser tão bondosa! Há uma troca: o excesso de virtude da Borralheira compensa sua extrema pobreza. Por isso, é compensada pela fada madrinha com roupas belas, sapatos de cristal, etc.

- Para os Grimm - em *A Gata Borralheira* - os personagens são os mesmos, com exceção da fada madrinha e dos ratos, que são substituídos pelo pássaro branco e pombinhas. Nessa versão, o pai dá à Borralheira um ramo de aveleira para que ela o levasse ao túmulo da mãe. Então, das suas lágrimas sobre o ramo é que surge o pássaro branco. Também, quando as irmãs lhe fazem maldades, espalhando lentilhas ou cinzas, ela solicita a ajuda dos pássaros (pombinhas). Como em Chapeuzinho Vermelho, nesse conto dos Grimm, há castigo dos personagens

antagonistas: Borracheira permite que irmãs compareçam ao casamento na corte, mas os pássaros bicam-lhes os olhos - como um castigo. Nos dois casos, para Cinderela seduzir o príncipe, dependeu da manipulação de recursos materiais, dos signos exteriores da riqueza (belos vestidos, carruagem) - suscitando assim, no príncipe, o desejo em tê-la. Desta forma, a virtude e a aparência passam a ter um valor utilitário, servindo para um fim.

- Já em *A Fada desencantada* - há um nítido cunho de paródia aos contos de fadas, servindo à crítica que resulta numa inversão de pontos de vista e no questionamento dos modelos parodianos. O livro apresenta uma menina que se faz passar por fada: Maristela - que se utiliza do maravilhoso como meio de viver criativamente o cotidiano. Ela domina uns truques mágicos e com eles engana um menino mais novo, que acredita tratar-se de uma fada. A fada desencantada discute o valor da fantasia como prática de se viver a vida. A fantasia não tem a função do maravilhoso - no conto da Cinderela, no qual, para a mulher libertar-se do forte jugo social que a oprimia, só mesmo com um passe de mágica! A diferença entre os personagens femininos é clara e flagrante caso. Vejamos o conto de fadas e o texto contemporâneo:

- Em *a Gata Borracheira* - a mulher só poderia ser vista como objeto e que para realizar seus desejos, utilizava-se da sedução pela aparência. Borracheira é feia, suja e pobre, mas aparece no baile: linda, elegante e aparentemente rica. Isso é o que lhe permite mudança, ou seja, com a intervenção do maravilhoso.

- Já no texto contemporâneo - Maristela é gorda e luta para emagrecer, fazendo regime e suando na ginástica. Assim, ela ajuda a sua cinderela a tornar-se mais bonita, com seus próprios recursos. Valores também são e estão presentes nessa narrativa, mas são problematizados, variando com as circunstâncias.

#### 4.1 IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPARAÇÕES FEITAS ENTRE: A FADA DESENCANTADA E A GATA BORRACHEIRA:

a) Personagens femininos dos contos de fadas - são passivos ao refletirem relações cotidianas entre homens e mulheres; bem como quando revelam que tais relações começam a ser modificadas com a valorização da virtude e da

beleza no lugar do dote. Já na história infantil (contemporânea), a mulher é agente de seu destino, não precisando apelar para soluções mágicas;

- b) A solução mágica é discutida na parodização do texto infantil - uma vez que a magia é uma forma de fantasia conseqüente, por ser usada ludicamente. Assim, a magia é uma das manifestações da imaginação criativa;
- c) Os arquétipos universais - são mantidos nas três narrativas, que nos falam de paixão, festa, desejo da mulher em ir ao encontro de seu par;
- d) Se Borracheira é heroína - por representar valores dominantes da sociedade burguesa em transição; Maristela é anti-heroína - se comparada à Borracheira, mas é heroína em relação aos valores dominantes nas sociedades urbanas do final do século XX.
- e) A Intertextualidade - característica da leitura do século XX - aparece através da mensagem da cultura de massa ou da referência feita a outros textos tradicionais, como os contos de fadas;
- f) Em A fada desencantada - há problematização da criança num mundo onde a fantasia não tem mais lugar, bem como a atualização do mito da Cinderela, a partir de seu questionamento.

De um modo geral, podemos dizer que as histórias de fadas da literatura infanto-juvenil contemporânea estão a favor da desconstrução de estereótipos, que aprisionam atitudes comportamentais de crianças, jovens e adultos. Eis aí uma questão importante, para maior aplicação de atividades de comparações entre contos tradicionais e contemporâneos, visando assim chegar a mudanças de postura, atitudes de resistência ao que foge do padrão de normalidade - preestabelecido pela sociedade vigente. Exemplo: Com maior número de aceitação da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares de aula - sobretudo no ensino fundamental (séries iniciais).

## 4.2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

Falemos da Língua admirável, que, com o torrão natal, recebemos de nossos maiores: d'ela falando, falaremos de nós todos, como Brasileiros e do futuro e segurança do Brasil [...] Queremos que o Brasil seja Brasil! Queremos conservar a nossa raça, o nosso nome, a nossa história, e principalmente a nossa língua, que é toda a nossa vida, o nosso sangue, a



nossa alma, a nossa religião! [...] A Língua faz parte da terra. Se quisermos defender a nacionalidade, defendendo o solo, é urgente que defendamos também, e antes de tudo, a língua, que já se integrou no solo, e já é base da nacionalidade (OLAVO BILAC. IN: LAJOLO, 1999, p. 41).

O que marca a inovação da literatura infanto-juvenil em relação às produções mundiais é a qualidade crítica dos textos que criaram uma nova linguagem, articulando a narrativa com a ilustração. O perfil dos personagens contemporâneos deve ser percebido através dessa nova articulação textual, que sem dúvida, é mais uma forma de incorporar criativamente o que existe de positivo na cultura de massa. Tal articulação entre os três níveis da cultura: o erudito, o popular e o de massa - é o que confere à nossa literatura infanto-juvenil um caráter específico para a democratização do gosto e do acesso ao livro. Os personagens dialogam entre si, o que os caracteriza, mas que não torna a narrativa por isso, homogênea. É esse tipo de fragmentação que corresponde à multiplicidade de tipos e de valores que circulam nas sociedades de massa. Assim, se variados são os personagens, também serão as possibilidades de identificação do leitor com os mesmos.

#### **4.2.1 Quanto ao autoritarismo**

O tema estrutural da cultura brasileira, como sabemos, é o autoritarismo que aflora com mais nitidez nos períodos de exceção, como da última ditadura. Além disso, o autoritarismo não tem apenas uma face institucional - leis, regras burocráticas, interdições; mas se manifesta também no cotidiano das pessoas, com a introjeção desse caráter opressor e hierárquico, que se cristalizou em nossa cultura, ao longo dos séculos. O autoritarismo ganha destaque especial, no caso da relação adulto - criança, que de certa maneira reproduz o modelo opressor - oprimido.

Como legítimos símbolos de nossa cultura, podemos citar os personagens que refletem e questionam o autoritarismo em suas mais diferentes formas. Dentre os autores que trabalham seus personagens em função do tema, está Ruth Rocha. Seus personagens refletem a preocupação de seus textos, apresentando uma estrutura narrativa aberta, quanto à forma de opção política a se fazer, contrariando outros textos e autores, que estabelecem modelos políticos. Em três de seus livros,

os personagens principais são reis e bem autoritários. Exemplo: O Reizinho Mandão; A volta do Reizinho Mandão e O que os olhos não vêem. E porque não trabalhar com textos e personagens que questionam tal autoritarismo? Por que não nos utilizarmos da riqueza de representações simbólicas presentes e implícitas nos contos de fadas, confrontando com os textos da Literatura contemporânea brasileira?

Sabemos que sutilmente o autoritarismo é sugerido como decorrência de uma deformação de caráter: um sujeitinho mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades. Desta forma, tais personagens são tipos que podemos reconhecer em imagens culturais estratificadas, com um perfil de tirano, leviano e demagogo, cuja coragem somente se apóia nos instrumentos de força, com um reino de absurdo (que podem ser observados pelos decretos por eles baixados). O Reizinho Mandão, bem como As roupas novas do Imperador (Andersen), por exemplo, são contos de fadas modernizados, com narrativas que se realizam com o cruzamento de textos (intertextualidade), cujo personagem central é um tipo que se apresenta carregado de valores ambivalentes. O Reizinho Mandão (e o Imperador) são bem característicos do período de autoritarismo que o Brasil viveu, representando inúmeros personagens do cenário público, que mandavam e desmandavam a seu bel-prazer.

Dentro das novas propostas, a criança pode ser vista como personagem numa crise de identidade. Numa sociedade em transformação ou em vias de se transformar, uma das autoras pioneiras para a configuração do gênero infanto-juvenil foi Ana Maria Machado. Para essa autora, seus personagens-crianças (meninos ou meninas), seguiram o seguinte percurso básico:

- a) Questionamento da relação autoritária adulto-criança - O menino Pedro e seu boi voador;
- b) Questionamento de tabus e censuras - representativos de uma sociedade opressora, discriminatória e atrasada em relação à criança - O domador de monstros; Palavras, palavrinhas e palavrões;
- c) Conscientização do universo particular potencialmente criativo e inovador da criança - cujo contexto acaba por reprimir ou neutralizar (Raul da ferrugem azul);
- d) Apresentação de novas propostas de relacionamento: criança – adulto - mundo (Era uma vez um tirano; Histórias meio ao contrário).

Desta forma, acreditamos que através do confronto de idéias, posições e perfis apresentados nas histórias, seja possível à criança identificar-se com uma personagem, o que lhe proporcionará uma compreensão sobre o mundo em que vive.

## **CAPÍTULO V**

### **5 METODOLOGIA**

O problema-tema desta pesquisa volta-se à reflexão sobre a construção da imagem coletiva da deficiência, no decorrer da história, com atitudes e comportamentos de professores frente à inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular (1ª e 2ª séries iniciais) - do município de Espírito Santo do Pinhal - interior de São Paulo. Nessa pesquisa estarão envolvidas cinco escolas estaduais, das quais serão ouvidos os professores das séries iniciais (alfabetização). Definimos essa fase de escolarização, devido ao fato de verificarmos que nessas classes ocorrem o maior número de alunos em processo de inclusão.

A escolha do problema de pesquisa sempre implica em algum tipo de comprometimento, que pode ser e estar ligado aos programas ou à ideologia da organização, uma vez que os padrões culturais, filosofias de vida e ideológicas criam certo engajamento na seleção do problema.

Para Goode e Hatt (1969) a pesquisa de caráter qualitativo é uma proposição que pode ser colocada a prova, para determinar sua validade. Desta forma, a hipótese é uma suposta resposta, uma proposição ao problema a ser investigado. O papel fundamental da hipótese na pesquisa é o de sugerir explicações para os fatos, que podem ser verdadeiras ou falsas, mas sempre bem elaboradas, que conduzem à verificação empírica de uma pesquisa científica. Nessa pesquisa, nossa hipótese é de que a formação de crenças e valores, bem como de atitudes de resistência e comportamentos preconceituosos frente à deficiência e, mais especificamente, frente à inclusão escolar de alunos com deficiência, podem estar relacionados com a construção da imagem simbólica coletiva que o ser humano veio formando ao longo de toda sua história, constituindo-se numa memória social enraizada e perpetuada até nossos dias.

De acordo com Chizzotti (2000), o pesquisador de uma pesquisa qualitativa deve participar, compreender, interpretar e utilizar-se de várias técnicas para a coleta de dados. É por esse motivo que optamos pela coleta de dados através de:

- Questionário - que consiste num conjunto de questões pré-elaboradas e dispostas seqüencialmente em itens que, relativos ao tema da pesquisa, buscam obter respostas verbais ou por escrito sobre o assunto pesquisado. Tais questionários são em geral pré-testados, ou seja, respondidos por alguns informantes em potencial para identificação de possíveis problemas de linguagem e de estrutura lógica, entre outros.

- Entrevista semi-estruturada - com diálogo preparado como estratégia de trabalho e objetivos bem definidos. A entrevista pode ser fechada - com informações superficiais, porém de grande precisão; semi-aberta - para situações em que se requer mais profundidade das respostas com algumas questões abertas para o entrevistado discorrer; e entrevista livre ou aberta - na qual o entrevistado discorre sobre determinado tema.

Com relação à seleção dos sujeitos envolvidos, procuramos levantar o número total de professores de 1ª e 2ª séries da rede estadual, dos quais sortearmos 10% para participarem da entrevista semi-estruturada – os quais não serão chamados a responder o questionário.

Além dos candidatos selecionados a participarem desta pesquisa, também se fez necessário que selecionássemos alguns títulos de contos tradicionais e contemporâneos, de forma a termos um parâmetro para observação, posterior análise e consideração a respeito. Para Chizzotti (2000), a fenomenologia e a dialética são correntes filosóficas que dão sustentação à pesquisa qualitativa. Por isso, o sujeito observador é parte integrante do processo, interpreta e atribui significados aos fenômenos.

As pesquisas sociais, tanto por seus objetivos, quanto pelos procedimentos que envolvem, são diferentes entre si. Entretanto, todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise, interpretação e redação do relatório final. Considera-se aqui que não exista um tipo de pesquisa melhor do que o outro, mas sim o tipo mais adequado ao objetivo a ser alcançado pelo trabalho proposto, bem como às condições existentes para a realização de tal pesquisa.

Portanto, para o presente trabalho de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa como sendo a mais adequada, sendo que inicialmente foi um

planejamento de pesquisa, iniciado com um levantamento bibliográfico de estudos já produzidos a respeito da temática em questão, após o que definiremos os procedimentos para a coleta de dados.

A seguir, serão apresentados os procedimentos de coleta de dados:

## 5.1 QUESTIONÁRIO

Foi aplicado um questionário aos professores da rede pública estadual do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 2<sup>a</sup> séries) do município de Espírito Santo do Pinhal (anexo IV) - cerca de 23 professores. Para a realização desta etapa, a pesquisadora, após concordância da direção da escola e dos professores, marcou horário para que pudesse realizar a aplicação dos mesmos. Essa etapa foi efetivada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por acreditarmos que este seria o momento mais adequado para encontrarmos os professores de todos os períodos (manhã e tarde).

Optou-se em pesquisar as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (ciclo I) deste Município, especificamente as séries iniciais (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries), devido à pesquisadora fazer parte do quadro do magistério da rede estadual de ensino local, o que de certa forma poderia facilitar seu contato e encontros com os envolvidos, para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Na ocasião da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas, a pesquisadora explicitou aos professores o objetivo da pesquisa e convidou-os a participarem. A participação, portanto, foi voluntária ocorrendo assim, mudanças no número de professores participantes e os que encontram-se abaixo computados. Cabe explicar que os procedimentos de coleta, através de questionários, de entrevistas e gravações, foram feitos após a leitura e assinatura dos participantes, de uma carta de consentimento livre e esclarecido, oferecida a todos.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas e gravadas com 10% do número total de professores participantes (20 que entregaram os questionários e cartas de consentimento). Para se chegar a essa amostra foi feita uma seleção, através de sorteio, entre o total de professores das cinco escolas estaduais envolvidas nesta pesquisa, na presença da orientadora. As entrevistas foram

gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Vale observar que durante a aplicação dos questionários e realização de entrevistas não houve interferência por parte da pesquisadora a não ser quando se fez necessário esclarecer algum item para o entrevistado, em relação às questões propostas.

O roteiro de entrevista seguiu o mesmo conteúdo do questionário, porém dando a oportunidade ao professor-participante de sentir-se mais livre para relatar suas experiências, possibilitando assim, um maior aprofundamento do que se pretende compreender, dentro deste universo de pesquisa.

## 5.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA

- dados do entrevistado
- preferências das histórias tradicionais
- preferências das histórias contemporâneas
- forma de trabalho em classe com a literatura infantil
- preferência dos alunos.

## 5.3 DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL

- Localização - Localizado às margens da Rodovia SP 342; Km 191.
- Área Total - 394 Km<sup>2</sup> - Fonte SEADE;
- População - 42.630 - Fonte SEADE - 2005;
- Distância em linha reta da Capital do Estado - 150 Km.
- Educação: 9 Escolas Estaduais, sendo 5 de Ensino Fundamental (ciclo I) e 4 de Ensino Fundamental e Médio (ciclo II); 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (ciclo I); 5 Escolas Particulares de Ensino Fundamental (ciclos I e II).

## 5.4 DADOS GERAIS DE CADA ESCOLA ESTADUAL ENVOLVIDA NESTA PESQUISA

**Quadro 1** - Dados relacionados às cinco escolas participantes da pesquisa

<b>Escolas Estaduais do Ensino Fundamental</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
Número de Professores	13	19	17	13	17
Número de classes de 1ª Série	3	3	2	1	3
Número de classes de 2ª Série	2	4	2	1	3
Total de professores de 1ª e 2ª Séries	4	7	4	2	6
Total aproximado de alunos das séries iniciais	150	210	120	60	180
Total geral de alunos da 1ª à 4ª série escolar	340	450	350	90	430

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 5.5 DADOS GERAIS DAS CINCO ESCOLAS ENVOLVIDAS

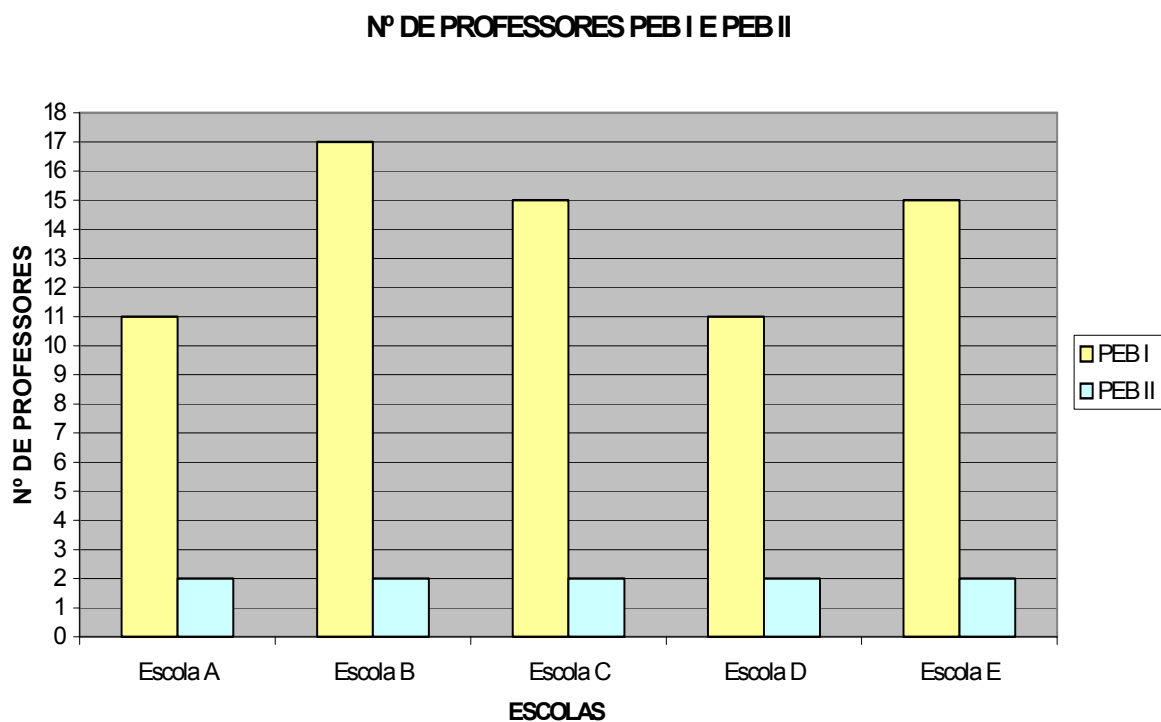
**Quadro 2** - Levantamento geral de dados coletados das escolas envolvidas.

<b>LEVANTAMENTO GERAL</b>	
Total de Professores de 1ª e 2ª Séries	23
Total Geral de Classes de 1ª Série do Ensino Fundamental	11
Total Geral de Classes de 2ª Série do Ensino Fundamental	12
Total de Professores que participaram da pesquisa	20
Total de Professores que não participaram da pesquisa	3
Total aproximado de alunos das séries iniciais	720

**Fonte:** Elaborado pela autora.

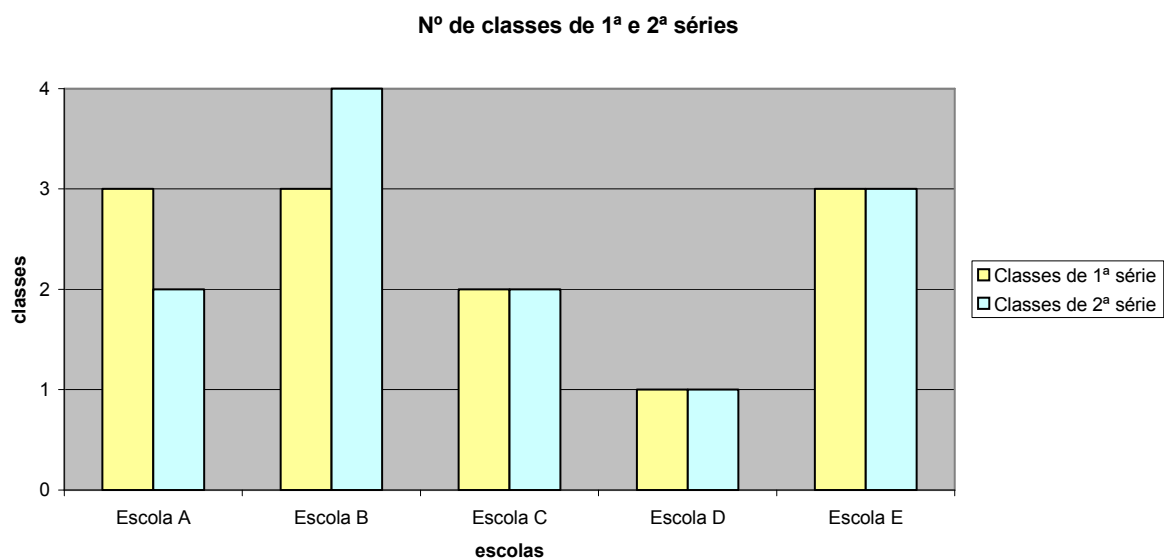


**Gráfico 1** - Apresentação do número de professores PEB I e II de cada escola



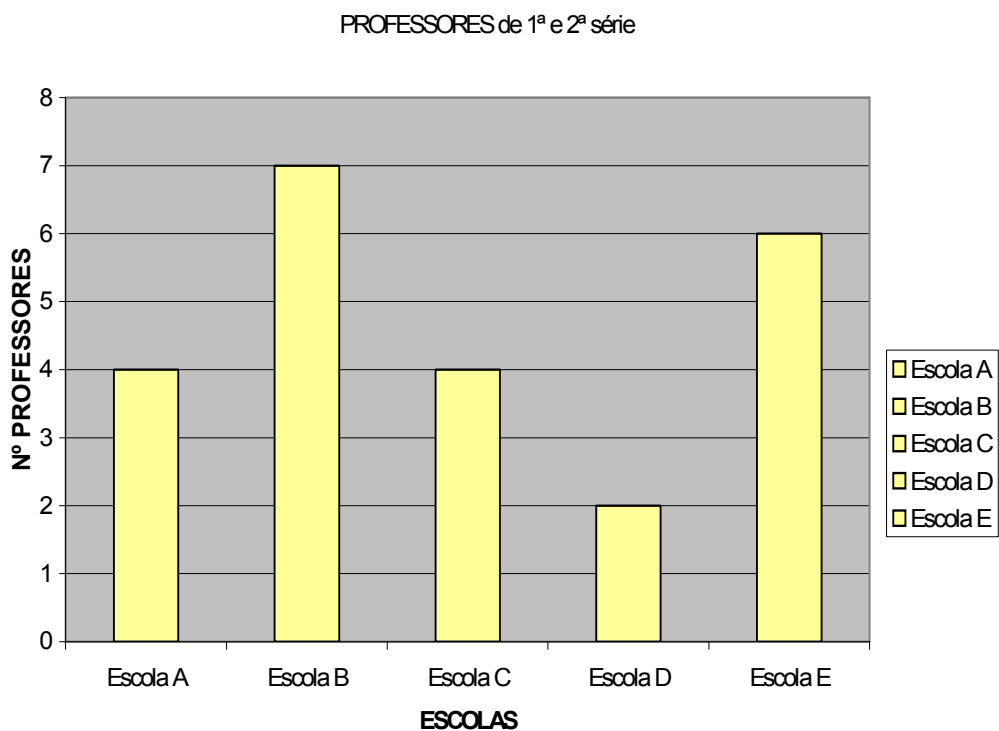
Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 2** - Apresentação do número total de classes de 1ª e 2ª série das cinco escolas envolvidas



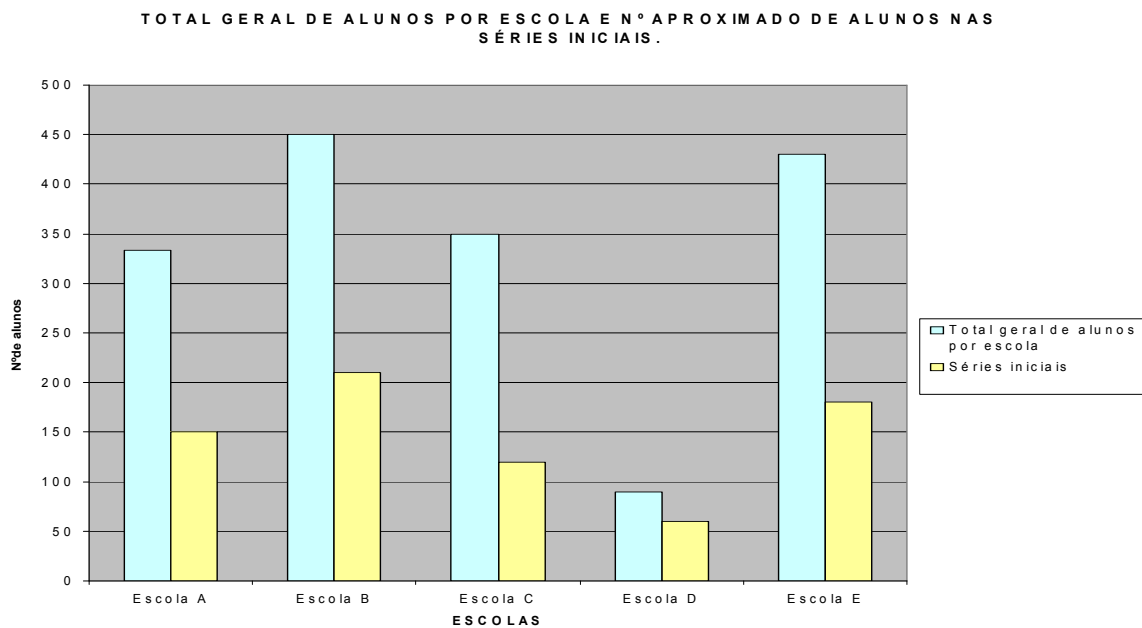
Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 3** - Apresentação do número de professores de 1ª e 2ª séries das cinco escolas envolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 4** - Apresentação do total geral de alunos de cada escola e do número aproximado de alunos matriculados nas séries iniciais



Fonte: Elaborado pela autora.

## CAPÍTULO VI

### 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

- Total de questionários entregues - 23
- Total de questionários respondidos - 20
- Professores que não quiseram participar – 3

**Quadro 3** Respostas relativas aos questionários aplicados aos professores.

RESPOSTAS RELATIVAS AO QUESTIONÁRIO				
1- a) Idade	De 20 / 40	De 40 / 50	De 50 / 60	Acima 60
b) Sexo	Feminino		Masculino	
2 - Série em que trabalha	1ª série		2ª série	
3 - Tempo de serviço como Professora do Ensino Fundamental	Até 10 anos	De 10 / 20	Acima de 30	
4 e 5 - Formação Profissional (Graduação)	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	
	6	6	6	1
	20		0	
	12		8	
	4	6	10	
	3	17	7	

**Fonte:** Elaborada pela autora.

6 - Quanto à preferência dos professores em relação aos contos tradicionais:

**Quadro 4** Dados sobre as preferências apontadas pelos professores sobre os Contos Tradicionais.

<b>Contos Tradicionais</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>	<b>6<sup>a</sup></b>	<b>7<sup>a</sup></b>	<b>8<sup>a</sup></b>
<b>Professores</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>	<b>Pref</b>
O Corcunda de Notre Dame				1	5	4	6	
O Patinho Feio	2	4	7	2	3	1		
O Pequeno Polegar		2	1	2	1	7	5	
Chapeuzinho Vermelho	4	5	3	3	2	2	1	
A Bela e a Fera	3	1	2	1	4	3	4	
João e Maria	4	6	4	4	1			
Cinderela	7	2	3	5	2	1		
Outros								6

**Fonte:** Elaborada pela autora.

A maioria dos professores disse ter tais preferências, por se identificaram com as personagens em geral, mas, sobretudo pela *beleza* da Cinderela, pelo *final feliz*, comum aos contos, além da *fantasia*.

7 - Com relação a quem *contava* as histórias aos professores na infância: ( em geral foram citadas mais de uma pessoa):

- Pais - 15 (sendo que 10 disseram ser a mãe e 5 o pai);
- Professores - 5;
- Outros (entre tios/ irmãos mais velhos/ avós) - 9;
- Ninguém - 2.

Questões 8 /9 e 11 – Com relação aos Contos trabalhados e por ordem de preferência dos alunos

**Quadro 5** Dados relativos às preferências dos alunos com relação aos Contos de Fadas, apontadas pelos professores.

<b>Contos Tradicionais preferidos dos alunos</b>	<b>1<sup>a</sup> Pref</b>	<b>2<sup>a</sup> Pref</b>	<b>3<sup>a</sup> Pref</b>
Cinderela	7	2	2
O Corcunda de Nodre Dame	0	0	0
O Patinho Feio	4	4	2
O Pequeno Polegar	0	0	0
Chapeuzinho Vermelho	5	3	1
A Bela e a Fera	0	1	3
João e Maria	0	0	2
Outros	0	2	2
Não responderam	4	8	8

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Importante aqui se faz ressaltarmos que:

- 7 professores disseram não gostar de trabalhar com contos e que, às vezes, costumam contar histórias aos alunos. Dos 13 professores restantes: 2 professores relataram oralmente que não gostavam de trabalhar com histórias como a do Corcunda de Notre Dame, por acharem-na muito 'triste e feia'. Segundo eles, o final não é feliz, pois o Corcunda só fica 'belo' ao morrer e isso lhes traz angústia. Por esse motivo, optaram por não trabalhar com tal história. Além dessas duas professoras, outra participante (com deficiência física decorrente de Poliomielite), contou que sempre 'ouviu' dos pais, a história do Patinho Feio. Disse que se identifica com a história e que gosta de trabalhar com ela primeiro, como uma forma das crianças 'aceitarem' sua deficiência, sem muitos questionamentos, pois isso a incomoda. Isso pode ser constatado num trecho de sua fala literalmente aqui transcrito:

Sempre contei histórias para meus alunos e sempre começava com a do Patinho Feio. Não sei, mas acho que era para que eles nem pensassem em me discriminar! (risadas). Professora 2”.

10 - Com relação ao tipo de trabalho desenvolvido pelos professores com os contos tradicionais, sendo que mais de um trabalho é realizado pelos mesmos, obtivemos

os seguintes dados: 10 relatos de que trabalham como uma atividade de leitura; 5 relatos de que utilizam-se dos contos como atividade de contar histórias; 6 afirmaram também trabalhar com dramatização; 3 relatos de que depois utilizam-se da técnica do reconto oral; 9 relatos de trabalho com a reescrita dos contos; 3 não quiseram relatar o tipo de trabalho desenvolvido.

11 - Tabela acima citada com as questões 8 e 9.

12 - Com relação aos motivos da preferência dos alunos (apontados pelos professores):

**Quadro 6** Dados referentes ao motivo da escolha dos alunos quanto aos seus Contos Tradicionais preferidos, segundo depoimento dos professores.

<b>Motivo da escolha feita pelos alunos segundo os professores</b>	
Beleza	9
Fantasia	1
Bem que vence o mal	3
Aventura	1
Por estar relacionado à realidade	5
Não saber dizer	1

**Fonte:** Elaborada pela autora.

13 - Com relação aos Contos Contemporâneos trabalhados pelos professores:

**Quadro 7** Dados referentes aos Contos Contemporâneos trabalhados pelos professores.

<b>Contos Contemporâneos</b>	<b>1<sup>a</sup> Pref</b>	<b>2<sup>a</sup> Pref</b>	<b>3<sup>a</sup> Pref</b>	<b>4<sup>a</sup> Pref</b>
Chapeuzinho Amarelo	11			
As Roupas Novas do Imperador		6		
O Reizinho Mandão		1	5	
O Burrinho Verde			1	
O Grilo Perneta				
A Fada Desencantada				2

**Fonte:** Elaborada pela autora.

14 - Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores dos Contos Contemporâneos, também mais de um trabalho é desenvolvido pelos que responderam essa questão. Desta forma obtivemos os seguintes dados: 1 relatou que trabalha como atividade de contar histórias (utilizando-se dos contos contemporâneos); 9 relataram trabalhar como atividade de leitura; 2 disseram trabalhar com dramatização destes contos; 5 relataram trabalhar com atividades de reconto e reescrita dos mesmos; nenhum relatou fazer confronto entre Contos Tradicionais e Contemporâneos; 2 não quiseram responder.

Observamos que os Contos Contemporâneos não são tão utilizados quanto os Tradicionais. Dos 6 contos contemporâneos citados, percebemos que 4 são conhecidos e que apenas 1 (Chapeuzinho Amarelo) é o mais trabalhado pelos professores, devido à oportunidade que o mesmo traz de lidar com os 'medos' das crianças. O Grilo Pernetá só foi citado como trabalhado por uma das professoras, por motivos que já discutiremos. Neste sentido, observamos que existe uma preocupação pedagógica e didática dos professores, em trabalhar com questões voltadas ao emocional dos alunos ao escolherem esse conto. Mas deveria ser esse o objetivo principal do trabalho com os contos (sejam tradicionais ou contemporâneos)? Se quisermos despertar nos alunos o desejo pela leitura ou pela história, devemos primeiro resgatar em nós o 'prazer' em ler ou contar tais histórias, sem que existam outros interesses por detrás do trabalho desenvolvido.

Acreditamos que a história não deve ser lida ou contada já com intuito de mostrar uma 'lição de moral', mas sim com o objetivo de divertir, de tornar aquele momento o mais agradável possível e se for o caso, a criança sem nenhuma pressão, acabará relacionando aquela história com alguma situação por ela vivida ou conhecida. Vejamos parte da fala da professora entrevistada 2:

Bom eu acho que me identificava com a história do Patinho Feio pela minha deficiência mesmo. Quando criança, sempre que sentia que alguém ficava me olhando de maneira estranha, chorava. Com o tempo passei a usar a história do Patinho Feio para me ajudar a fazer os outros entenderem que ninguém é igual e que a diferença não precisa ser necessariamente *feia*.

Ou ainda vejamos outro importante recorte:

Ah, com relação aos contos contemporâneos aqui citados, já trabalhei a história da Chapeuzinho Amarelo e com o Grilo Pernetá. Acho que a história da Chapeuzinho Amarelo é muito interessante, principalmente *porque trabalha a questão dos medos que temos e de como precisamos enfrentá-los para sermos aceitos e mais felizes*. Com a história do Grilo Pernetá,

também já trabalhei e contei, mas como *ela fala de que o grilinho era desobediente e depois que foi castigado (morrendo e voltando na mesma família, mas com a deficiência, ou seja, era pernetá) - as crianças ficam me questionando sobre se foi isso que aconteceu comigo (silêncio) então eu fico sem saber o que responder! Parei de contar essa história!*

Acreditando na importância e rigor da categorização para esse estudo, foi-nos indispensável traçar um caminho que nos desse a possibilidade do rigor da objetividade considerando, ao mesmo tempo, a presença da subjetividade para a compreensão dos fatos.

Por considerar que o ser humano é ao mesmo tempo produto e produtor de sua história, também enquanto pesquisadora imersa num universo social inscrito de valores e crenças, inseridos num dado tempo, espaço e circunstância, por mais objetividade que se pretenda conferir a essa pesquisa, corre-se o risco de nos encontrarmos sujeitos às mesmas influências que qualquer outro mortal.

Desta feita, convidamos os leitores a buscarem um determinado nível de compreensão mediante o levantamento dos indicadores de análise aqui apresentados, a outras questões que não escaparam ao nosso olhar, bem como a conteúdos manifestos e latentes, nas linhas e entrelinhas dos relatos feitos pelos envolvidos, além dos contos de fadas, enquanto obras de arte literária, voltada ao público infantil, acreditando que toda interpretação é sempre única dentre tantas possibilidades.

Todos os vinte participantes desta pesquisa são do sexo feminino, sendo que doze trabalham com a 1ª série e oito com a 2ª série. Do total dos envolvidos: 50% trabalham como professora do ensino fundamental há mais de 30 anos; 26% ficam entre 10 e 20 anos e 24% têm até 10 anos de experiência no ensino fundamental (séries iniciais). Esses dados nos levou a questionar a forma como tais professores costumam contar as histórias, sobretudo os contos de fadas, aos seus alunos.

Observamos pelos relatos das professoras, que grande influência receberam de sua própria experiência quando e enquanto crianças, ou seja, de como seus pais, avós, familiares e até professores lhes contavam tais contos. Vejamos um recorte feito na fala da professora entrevistada 1:

(...) Sabe, desde menina sempre gostei de ouvir histórias, principalmente as de princesa e príncipe. Minha avó sempre morou com a gente e ela sempre me contava. Pena que ela morreu ano retrasado. Que saudade da vizinha. (...) ela sempre dizia que eu me parecia com a linda Cinderela, porque tinha os cabelos loiros e olhos azuis. Isso me fazia ainda mais apaixonada pela história! O que mais me fascinava era o jeito que minha avó e minha mãe



(quando tinha tempo), me contavam essa história, porque parecia que elas conheciam a própria Cinderela! (...) Depois, quando eu entrei na escola, minhas professoras da 1ª e 2ª séries também contavam histórias (...) Quando resolvi ser professora, também decidi que sempre contaria histórias para meus alunos, principalmente porque trabalhei com crianças do Infantil e a maioria dos pais, não tinham tempo para contar essas histórias pra eles. Sempre comecei pela Cinderela. Acho que por ser essa a minha preferida (...)

Diante disso, podemos perceber o quanto existe de relação entre o processo de comunicação da Literatura Infantil (nesse caso dos contos de fadas), com a mensagem por ela comunicada com o leitor e receptor. Portanto, importante se faz recorrermos ao que já foi anteriormente apresentado neste trabalho, no tocante ao que bem apontou Lajolo e Zilberman (1999), com relação à ilusão que o adulto tem de que a aprendizagem da criança só acontece num ambiente escolar, uma vez que a criança de fato aprende, no ambiente onde se sinta à vontade, sem repreendas, como é o caso citado com relação à casa da avó:

... tudo quanto sei, me foi ensinado por vovó durante as férias. Só a vovó sabe ensinar. Ela não caceteia, não diz coisas que não entendo (...) apesar disso, tenho que passar oito meses na escola e só quatro na casa de vovó (...) (MONTEIRO LOBATO in: LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 75).

Observamos o quanto a família influencia o hábito de ler e contar histórias, bem como o quanto isso é importante na infância de cada um de nós.

Outro fato importante e relevante, diz respeito às preferências apontadas pelos professores, como sendo *as suas* desde a infância. Constatamos que sete das professoras elegeram o conto da Cinderela como sendo seu preferido - fato que se repete quando questionamos a preferência dos alunos, ou seja, sete professoras apontaram que seus alunos também preferem esse conto. Outros três contos foram apontados como preferidos tanto dos professores quanto dos alunos: Chapeuzinho Vermelho; João e Maria e O Patinho Feio. Interessante ressaltarmos o fato de que os dados coletados das professoras - quanto às suas preferências de contos na infância, bem como a de seus alunos parece ter se repetido também com relação a tais contos. Seria uma mera coincidência ou seria a influência que os professores exercem sobre os alunos, pois afinal são vistos como modelo de autoridade?

Como já apontamos anteriormente neste trabalho, num sentido amplo, podemos dizer que a Literatura Infantil é a arte de criar, por meio da linguagem escrita ou oral, em verso ou prosa, obras que obedeçam os cânones estéticos, designando assim, todo o conjunto da produção literária de uma língua, nação ou

país. Desta forma, a Literatura Infantil também com os contos de fadas, nos apresenta aspectos de *belo*, de *normal*, de *deformidade*, sendo muitas vezes tendenciosos a um pré-julgamento ou ao próprio preconceito.

Entretanto, o que de fato aqui nos interessa é refletir sobre a importância da Literatura Infantil com os Contos de Fadas Tradicionais, para a permanência ou superação de aspectos ideológicos de uma classe dominante, uma vez que ela pode ser transgressora, promover questionamentos, reflexões e com isso, muitas transformações no modo de pensar e agir de nossos pequeninos cidadãos frente à aceitação e inclusão do diferente e do deficiente.

É por esse motivo, que a Literatura Infantil também com os contos de fadas, vem no decorrer de toda nossa história transmitindo valores, crenças, ideologias, que podem estar carregados de estereótipos, preconceitos, sentimentos discriminatórios, etc. Entretanto, o que ocorre é que isso acontece de forma tão sutil, que muitos de nós adultos nem nos damos conta do quanto tudo isso influencia e influenciou a construção do nosso imaginário coletivo, bem como de nossas representações coletivas a respeito dos mais variados temas e assuntos, dentre eles a deficiência ou seria da diferença de uma normalidade culturalmente, socialmente e historicamente pré-estabelecida.

Nesse sentido, precisamos estar atentos que ao trabalharmos um conto, estaremos despertando as mais diferentes reações em nossos alunos, pois eles estarão buscando formas de interpretar o mais precisamente possível tais contos. Serão essas reações que nos ajudarão a captar o que de fato as crianças com as quais trabalhamos percebem frente à diferença física, à deficiência ou deformidade. Aí reside a nossa responsabilidade de leitores críticos, pois poderemos ou não nos utilizarmos do poder a nós outorgado enquanto educadores, e por isso formadores também de opinião, para produzirmos ou reproduzirmos valores, crenças e ideologias sociais, superando ou não atitudes e comportamentos de resistência frente à inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular.

O que acontece é que nossas escalas de valores e moral judaico-cristã, segundo apontou Amaral (1994), são pautadas por parâmetros diferentes, sendo que o mecanismo de defesa mais utilizado é o de fuga, que apresenta-se com as mais variadas formas de fugir ao problema da deficiência, sendo que a rejeição é uma das maneiras mais utilizadas, podendo ser subdividida em: abandono como sendo a forma mais explícita de rejeição; super-proteção como uma forma mais

reativa, transformando o afeto em seu contrário; ou ainda a negação - para atenuar, compensar ou até simular o problema em si. Para Amaral, tais mecanismos poderiam ser compreendidos como uma forma de permitirmos que nossas emoções, valores e crenças a respeito da deficiência, sejam exteriorizados de forma consciente ou não, tornando-se comportamentos discriminatórios, preconceituosos, resistentes ou não, frente à inclusão de pessoas com deficiência em nosso convívio social e escolar.

O fato é que a comunidade escolar tem dificuldade e desconhecimento no que se refere à educação numa perspectiva da diversidade. Ainda segundo Amaral (1998), a discussão teórica quanto das possibilidades práticas de superação de processos estigmatizantes do interior da escola, situa-se num contexto histórico de uma sociedade que tem se orientado pela ótica da homogeneidade entre as pessoas, homogeneidade esta, que ao se colocar, repercute sobre a constituição e a existência de outro que seja o *diferente*, neste caso o *anormal* ou o *deficiente*.

Gostaríamos de destacar também que tanto os motivos apontados pelas professoras, quanto os apontados pelos seus alunos (segundo o relato das mesmas) - estão relacionados: à beleza (padrão estético socialmente aceitável); à fantasia (de que tudo acaba bem com quem for *bonzinho*, podendo até *ficar bonito* - no caso do Patinho Feio e da Fera - após passarem por situações humilhantes, *expiando* assim os seus *erros/ pecados*, ou mesmo como uma forma de compensação pelo fato *de serem/ estarem* diferentes, sendo por isso, colocados à margem num tempo e espaço circunstancial e ficcional). Além disso, como um dos motivos encontramos aqueles que forma apontados relacionarem-se com a realidade, o que melhor podemos compreender ao relermos um trecho da fala da professora 1 entrevistada:

Quando meu irmão nasceu, eu já tinha uns 7 anos, daí minha avó começou a contar a história de João e Maria, querendo me mostrar a importância de dois irmãos serem amigos, para um ajudar o outro nas horas mais difíceis. A história da Chapeuzinho Vermelho me lembro que comecei a gostar mais quando já ia pra escola sozinha. Lembro da minha avó sempre repetir que eu não podia dar confiança para estranhos, porque os estranhos podiam ser como o lobo da história. Nossa, eu ficava apavorada!

Compreendemos assim, que muitas vezes as situações ficcionais dos contos de fadas acabam sendo correlacionadas às situações da vida cotidiana das crianças, ou seja, acabam por identificar-se com elas ora pela condição financeira difícil, ora pela condição de carência emocional da personagem central, ou mesmo

como o que acabamos de relatar: como uma forma de convencimento da necessidade de obediência à norma adulta (a de não conversar com estranhos ou a de que irmãos devem se ajudar e serem amigos). Em qualquer dessas situações, os contos de fadas são utilizados para estabelecer e/ou manter certa ordem social/norma.

Como já demonstrado neste trabalho anteriormente, Goffman (1982) descreveu que a sociedade é quem estabelece os meios de categorização das pessoas, concedendo-lhes atributos de comuns e naturais aos membros de uma das categorias. Desta forma, são os ambientes sociais os responsáveis pela categorização de pessoas que neles são encontradas. É aqui que abordamos a questão dos estereótipos, da deficiência, dos estigmas e atitudes encontradas ainda nos dias atuais em nossa sociedade.

O fato da deficiência nunca passar despercebida, causando sentimentos de medo, raiva, repulsa, desorganização, mobilização, etc.; conscientes ou não, acabam perpassando as relações estabelecidas entre pessoas com ou sem deficiência. Mais uma vez, recorreremos ao que já foi apontado por este trabalho, ao citarmos Durand (1998), quando pontua cada signo ideológico não apenas como um reflexo da realidade, mas sobretudo, como a representação de um fragmento material dessa realidade. Vejamos como isso foi de certa forma narrado pela fala da professora 2:

Então, meus pais, acho que para me ajudar a enfrentar e aceitar que era diferente, sempre me contavam a história do Patinho Feio, *que era rejeitado por todo mundo porque era diferente dos de sua família, até que um dia, encontrou um grupo de lindos Cisnes e percebeu que ele era daquela família!* Sabe, teve uma época que eu achava que era até adotada e esperava que uma família de gente bonita e alta viesse me buscar e que aquele meu pesadelo ia sumir! Mais isso não aconteceu e eu continuo com minha deficiência.

Podemos então dizer de forma simplificada, que nossas atitudes exprimem sentimentos, posicionamentos (quase que corporais), que nos preparam para uma ação, referindo-se à uma disposição afetiva ou psíquica, em relação a algum alvo, pessoa, grupo ou fenômeno, sendo anterior ao comportamento e inferível por atos e crenças manifestas. Desta forma, como Amaral (1994), podemos dizer que as atitudes estão para os comportamentos, como os preconceitos estão para os estereótipos.

Com relação aos Contos de Fadas, na concepção de Kappler (1986) também apresentado anteriormente neste trabalho, eles seriam formas concentradas de apresentarmos conjuntos de experiências arquetípicas ou míticas, uma vez que raramente num conto delimita-se o real e o maravilhoso, sendo que um e outro formam um todo indissolúvel e ligado, ao menos com relação à existência de seres e objetos mágicos, que é o que os colocam em constante contato. É exatamente nesse sentido que o conto oferece o real- maravilhoso num estado de pureza. É aqui que o monstro e o monstruoso justificam-se por perpetuarem através das gerações, ora fazendo-se de útil, ora de temeroso; ora fazendo rir, ora fazendo chorar; ora fazendo-se de maléfico associado ao demoníaco; ora com formas diferentes e diferentes possibilidades.

Com os contos contemporâneos não acontece muito diferente, pois observemos um trecho da fala da professora 2:

*Com a história do Grilo Perneta, também já trabalhei e contei, mas como ela fala de que o grilinho era desobediente e depois que foi castigado (morrendo e voltando na mesma família, mas com a deficiência, ou seja, era perneta) - as crianças ficam me questionando sobre se foi isso que aconteceu comigo(silêncio) então eu fico sem saber o que responder! Parei de contar essa história!*

Nesse sentido, em meio às situações sem saída observamos que a imaginação acaba por criar mecanismos de consolo e fuga, onde o homem busca encontrar no imaginário e na fantasia o prazer que a realidade lhe nega. Fica-nos claro aqui, que ao relacionarem suas escolhas de preferência dos contos tradicionais (tanto das professoras, quanto a preferência relatada por elas como sendo a de seus alunos), de que tudo não passa de ilusões e narcóticos, cuja finalidade seria a de tornar seus dias menos miseráveis.

Desta forma, como as religiões foram e ainda são mecanismos ilusórios, realizações dos mais fortes e velhos desejos da humanidade, também os são os Contos de Fadas Tradicionais e Contemporâneas citados neste trabalho, pois nascem da necessidade que temos de nos defender da existência de um coração, de uma força suprema e esmagadora da natureza, que sente e pulsa como o nosso. Assim, do mesmo modo que Deus seria o coração fictício que o desejo do homem inventou, para tornar o universo humano e amigo, onde a própria morte perde seu caráter ameaçador; o *final feliz* seria a realidade ideal e fictícia que muitos de nós inventamos para tornarmos a realidade existente mais humanizadora e menos

injusta, uma vez que nos Contos de Fadas a justiça é infalível contra os *malvados*, os bruxos, os monstros, os ogros.

O problema é que tais *monstros* e *vilões* são apresentados com aparências diferentes, disformes ou deformados, estando fora do padrão de normalidade socialmente estabelecida como *belo*, sendo associada sempre ao que é mal, ou mesmo ao castigo que se tem por ser mal, ou seja, o tornar-se *feio seria a punição para qualquer maldade cometida, como no caso da Bela e a Fera; ou ainda a beleza somente ser reconhecida quando se encontra o grupo ao qual se pertence, sendo assim seu igual (como na história do Patinho Feio)*. Outro fator está relacionado ao sofrimento imposto à Cinderela pela inveja que suas irmãs de criação tinham de sua beleza (ser *bela* trouxe-lhe sofrimento, mas sua *bondade* rendeu-lhe a recompensa de ter um lindo príncipe, que surge para resgatá-la daquela realidade tão dura e sofrida, prometendo-lhe a felicidade eterna. Esse tipo de mensagem é passada de forma sutil de geração à geração, o que de certa forma, acabou por reforçar muitos dos nossos valores, crenças, medos, repulsa e porque não dizer atitudes e até comportamentos de resignação ou resistência frente a algum tipo de deformidade, deficiência, em nosso meio social e escolar.

Pelos motivos acima citados, consideramos também relevante para nossa pesquisa, o que diz respeito ao fato de algumas das professoras relatarem seu desconforto em trabalhar com contos *tristes ou feios* (como no caso do Corcunda de Notre Dame), pois o personagem não fica *belo e vivo* o que lhes causa profunda angústia, preferindo não falar sobre ele, nem sequer apresentá-lo aos alunos. Isso demonstra a dificuldade das próprias professoras em aceitarem situações que não apresentem um final feliz e socialmente aceitável, isto é, de certa forma fogem do *feio e triste* por não saberem como lidar com ele.

Diante disso, podemos dizer que o discurso do mito e do imaginário complementa o aspecto cognitivo, uma vez que confere à ideologia e à representação social manifestas, todo o impulso emocional e axiológico (de valores morais e filosóficos), que possibilitam ou não sua permanência. Aí reside a importância de nossa postura enquanto pesquisadores, professores e intérpretes, para propiciarmos a ressonância das imagens a serem interpretadas em nossa subjetividade, para que a motivação das mesmas sejam explicitadas, por se referirem à uma imagem simbólica.

Com relação à representação coletiva, reforçamos aqui o que salientou Young (1956), de que ela nada mais é do que um sistema de crenças definidas como produto social, oriundo de uma matriz da interação simbólica. Recorreremos mais uma vez ao que já tratamos anteriormente, de que a representação coletiva seria um conjunto de idéias, crenças e atitudes que exprimem valores de um grupo, incluindo aqui o comportamento mágico, as crenças religiosas e os sistemas científicos. Desta forma, tudo o que estiver ligado aos sistemas simbólicos intelectuais ou mágicos, em especial os que dependam de mecanismos afetivos, pode ser enquadrado no que aqui chamamos de representações coletivas, cujas ações visam o controle e a estabilização.

É preciso então que pensemos mais na questão da constituição de uma memória social, sobre a forma como as codificações sociais acontecem, bem como na forma como tais mensagens são passadas, chegando assim a constituírem-se em representações coletivas, com diferentes visões de mundo, constituídas de valores e crenças que acabam sendo multiplicados no decorrer de nossa história. Ora, mas por que será que devemos questionar as representações coletivas que constituem uma memória social?

O fato é que acreditamos poder observar através delas, como que atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas ainda são, muitas vezes cultivados de maneira acrítica e inconsciente pela nossa sociedade, o que dificulta a aceitação da inclusão de pessoas com deficiência também no meio escolar.

Esse foi o propósito que nos remeteu ao objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, ao de analisar até que ponto o trabalho com os contos de fadas tradicionais no ambiente escolar, poderia ou não interferir na construção ou perpetuação de uma imagem simbólica coletiva, impregnada ou não de preconceitos, atitudes e comportamentos frente à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regular, sobretudo nas séries iniciais (1ª e 2ª série) do Ensino Fundamental.

Surgiu então, a necessidade de conhecermos mais sobre os livros infantis, os contos de fadas em especial, bem como os contos folclóricos, que perpassam as gerações, além de recorrermos ao que as famílias dos professores envolvidos, dispuseram-se a contar sobre: Sacis, Minotauros, Princesas, Mulas, Príncipes, Gigantes, Ogros, Corcundas, sobre a *beleza e a feiúra*, o normal aceitável como padrão social e o não aceitável, etc. Diante disso, percebemos a grande importância da personificação, da transformação do abstrato em fenômeno mais palpável, de

carne e osso, ou seja, como corpos humanos insólitos, anômalos, grotescos e monstruosos são corporificados em nosso imaginário.

Percebemos o quanto o gosto dos adultos (pais, professores) pelos contos influenciam no gosto das crianças, ao analisarmos os dados coletados pelos questionários respondidos pelos 20 professores envolvidos na pesquisa, bem como no trecho da fala da professora 2 citado abaixo :

*Ah, o motivo das escolhas dos meus alunos também pelas histórias do Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho e A Bela e a Fera... acho que é porque eu também gosto, será que é isso? Acho que sim! Eles me falaram que gostam da *Beleza da Bela* e de *como a Fera precisa melhorar para se transformar em belo príncipe*; também falam que *gostam do Patinho Feio para que as pessoas vejam a beleza interior e não a exterior*; falam que a *Chapeuzinho precisa aprender a ser mais esperta e não cair na conversa do Lobo Mau - que acaba sendo morto pelo caçador...**

Percebemos aqui a importância do papel do professor como leitor crítico, pois somente assumindo essa postura, ele será capaz de refletir sobre a grande influência que exerce sobre a formação de opinião de seus alunos, uma vez que a memória social da pessoa faz parte da memória social do grupo ao qual está inserido, que faz parte de uma memória coletiva, ou mesmo de uma tradição social. Desta feita, a construção da imagem simbólica do autor, bem como a do professor, com a contribuição da Psicologia Social, pode ser percebida e/ou estar interligada entre a Literatura Infantil dos contos de fadas tradicionais aqui apresentados, com a deficiência e diferença com que esta é tratada socialmente. Talvez por medo, repulsa ou raiva, o fato é que a representação da imaginação simbólica coletiva sobre a deficiência acaba se refletindo sobre atitudes e comportamentos, de maneira consciente ou inconsciente, frente à inclusão escolar de alunos com deficiência, o que deve nos remeter a um repensar constante de nossos mitos, se são/ estão ou não, sendo perpetuados por nossas práticas de leitura e contação de histórias dos contos de fadas tradicionais aqui citados.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil arquitetura aparente? São palavras, apenas, ou é a nua exposição de uma alma confidente? De que lenho brotou? Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte? (Carlos Drummond de Andrade. IN: LAJOLO, 1999, p.123)

Apesar da certeza de não ter explorado exaustivamente todo o potencial contido neste tema de pesquisa (o que seria humanamente e tecnicamente impossível), acredito que foi possível captar algumas tendências que aqui compartilho com o leitor.

É necessário aqui clarificar as principais idéias oriundas desta pesquisa, devido à impossibilidade da mesma ser conclusiva, ficando apenas a certeza de que compartilharemos algumas sensações, inquietações, dúvidas e por que não dizer esperanças.

Acreditando que as histórias infantis, em especial os *contos de fadas*, sejam fruto da mentalidade de uma época que retrata um tempo e espaço sociocultural, procuraremos confirmar a validade desse trabalho, uma vez que é nesse momento histórico (em que pensamos, discutimos e *vivenciamos* a chamada inclusão escolar de pessoas com deficiência, como sendo esta um ideal de cidadania), a literatura infantil, sobretudo dos contos de fadas, acaba sendo um produto cultural presente na vida das crianças - o que pode ou não contribuir para a perpetuação do preconceito, de atitudes e comportamentos frente à inclusão escolar das pessoas deficientes.

Não pretendo aqui desvalorizar a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento da fantasia, imaginação, de mecanismos psicológicos para a resolução de conflitos internos, etc.; mesmo porque sabemos dessa importância. Gostaria, de deixar aqui registrada minha experiência profissional e do quanto acredito que como professores/ educadores acabamos, mesmo que de forma inconsciente, perpetuando estereótipos, preconceitos, padrões de beleza socialmente estabelecidos e que passam a ser nossos também, podendo assim

influenciar as atitudes e comportamentos de medo, repulsa ou raiva frente à inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência.

Fazendo um recorte numa das falas da professora entrevistada 2:

Ah, me lembro de uma vez que um aluno, há uns 20 anos atrás, quis recontar a história do Patinho Feio. Quando ele terminou, ele disse que tinha ouvido no recreio um colega tirar sarro de mim, dizendo que eu era perneta. Nossa, ele ficou furioso e disse que contou pro colega a história do Patinho Feio e falou pra ele que eu não era tão bonita como a professora dele, mas que por dentro eu era a mais linda das professoras! Fiquei emocionada e nunca mais me esqueci. Até hoje, quando ele me encontra, vem me dar um beijo e fala: Olá minha professora mais bonita!

Não nego a deficiência, mas reforço a idéia de que ela é reconhecida e socialmente tratada de maneira diferenciada. Entretanto, não podemos nos esquecer que tais diferenças devem ser vistas, discutidas, aceitas, reconhecidas e trabalhadas dentro de cada um de nós. Nesse caso, por que não desenvolvermos um trabalho desde muito cedo com as crianças, através dos contos de fadas, tendo como base o confronto com o que temos, somos e vivemos?

Relatando um pouco da minha experiência profissional.

Neste momento quero compartilhar o motivo pelo qual escolhi as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do município de Espírito Santo do Pinhal, em especial as séries iniciais de alfabetização. O fato de fazer parte da rede estadual de ensino, há cerca de 15 anos, trabalhando como professora das séries iniciais, foi um dos motivos que me levaram a tantos questionamentos e inquietações, que foram surgindo ao longo de meu percurso.

Um breve depoimento se faz necessário para que o leitor possa compreender as razões pelas quais dediquei-me a essa pesquisa. Enquanto professora, fazia uma “leitura adulta”, ou seja, uma leitura superficial. Entretanto, foi preciso que alunos da Zona Rural (onde lecionava em 1999), de um lugar quase sem recurso algum, de uma classe multisseriada, me fizessem *parar e repensar* sobre meus *conceitos*, ou seriam *preconceitos*, ao trabalhar com eles os contos de fadas tradicionais.

Antes de continuar com meu depoimento, tomo a liberdade de transcrever uma citação feita por D’Antino, em seu livro: *A Máscara e o rosto da Instituição Especializada*:

O que é que eu leio quando eu leio?  
O que um escritor lê quando escreve?

A resposta é sempre a mesma: lemos primeiro a nós mesmos, seja qual for a obra literária, quer a produzamos, quer a consumamos (JEAN BELLEMEN-NOËL. apud. D'ANTINO, 1998, p. 127).

Como tudo começou...

Em 1999/2000, o Governo do Estado de São Paulo propôs que os professores da rede estadual de Ensino Fundamental, sobretudo os das séries iniciais, trabalhassem um projeto, cujo objetivo principal era o de *resgatar o gosto e o prazer* pela leitura, iniciando com os *contos de fadas*. Nessa época, foi-nos enviado um 'Baú de Contos', que deveria circular por todas as escolas da rede estadual do município, ficando cada semana numa escola diferente. Era um *Baú itinerante de Contos de Fadas*. Assim, começamos a desenvolver tal projeto.

Numa semana em que o Baú ficou disponível para ser utilizado, levei-o para a escola rural onde lecionava. Aproveitando a oportunidade, também levei fantasias de princesa, de príncipe, objetos e acessórios para uma possível dramatização, após o trabalho realizado. Sempre gostei de contar e dramatizar as histórias que contava, e por esse motivo, juntei muitas roupas e fantasias, que me ajudaram a desenvolver esse trabalho.

Tudo parecia perfeito. Estava muito entusiasmada para apresentar aos alunos daquele lugar: o *mundo da fantasia*, nunca por eles vistos (acreditava eu). Ao apresentar-lhes o Baú dos Contos, percebi o brilho nos olhos de cada um e a curiosidade em manusear os livros. Deixei que escolhessem a história que queriam que eu contasse. A escolha foi quase que unânime: Cinderela! Li o conto para a turma, mostrando-lhes as lindas ilustrações, depois lhes contei utilizando alguns dos recursos que havia levado para que dramatizassem - assim iam tendo contato com os acessórios que utilizariam para uma posterior encenação. Foi então que fiz a fatídica pergunta: '*Quem será a Cinderela?*' - Ninguém se habilitou. Não acreditando no que via, pois todos se entreolhavam, mas nada falavam, nem se pronunciavam. Mudei a pergunta: '*Quem vai ser o príncipe?*' - Ninguém se habilitou! Ora, o que teria acontecido com aquelas crianças? Se fosse em meu tempo, estaríamos nos estapeando para o papel principal de Cinderela! Já me sentindo meio decepcionada pelo aparente descaso dos alunos, quando um aluno respondeu-me de forma justificativa dizendo: '*Professora, não tem nenhuma menina loira e bonita como a Cinderela do livro aqui! A única loira aqui é você!*' '*Também não tem nenhum menino alto e bonito, de olhos azuis e pele branquinha como a do livro!*'

Essas palavras parecem que ecoam até hoje em meus ouvidos! Eram cerca de 18 alunos e todos eles eram pardos e mulatos. Senti um misto de dor e remorso. Fiquei em silêncio e todos me olharam esperando alguma reação. Tive a sensação de ter levado um murro no rim- nunca levei um, mas acredito que deve doer bastante. Meu Deus, onde estaria minha capacidade perceptiva que não me alertou para o que estava acontecendo ali? Não tive a sensibilidade de perceber que eles se entreolhavam, constatando minha aparente *cegueira*, ou seria a minha *insensibilidade*?

Foi naquele dia e naquele exato momento que senti, compreendi que minha missão enquanto educadora ia muito além do simples trabalho de resgate do prazer pela decodificação de símbolos da escrita dos contos de fadas. Antes, precisava 'eu' rever meus conceitos de leitura de mundo, reaprendendo a ler, ver, sentir, para depois então, juntamente com meus alunos, descobrir o *verdadeiro prazer da leitura* e qual seria o seu papel e função social para a vida do *ser humano*. Somente assim, conseguiria estabelecer os vínculos necessários de compromisso, responsabilidade e parceria, para a construção de conhecimento, reconhecimento, bem como de aceitação mútua.

Nesse momento de 'desconstrução do saber', solicitei a ajuda desses alunos, para que me mostrassem o caminho, perguntando-lhes: 'O que podemos então fazer com o Conto da Cinderela que contei a vocês?' - Confesso que me preparei para ouvir que o jogasse fora, mas como aquela turma não economizava em surpresas... sugeriram que fizéssemos o reconto e a dramatização, mas de uma Cinderela mais próxima à realidade deles. Também procurariam seguir os acontecimentos marcantes do Conto Tradicional, somente fazendo alguns ajustes que julgavam necessários. O resultado foi *fantástico*!

As crianças ficaram empolgadas em criar uma Cinderela local. Como se trata de uma região onde predominam festas de rodeio, resolveram que a nova Cinderela seria a Cinderela do Rodeio das Três Fazendas. Também discutiram os aspectos estéticos e físicos de como ela deveria ser chegando ao consenso de que ela seria mulata. Fiquei curiosa com o que fariam quando chegassem na parte da fada madrinha (do conto tradicional). Mais uma vez fiquei surpresa com a criatividade das crianças. Essa parte foi assim desenvolvida:

(...) como a Cinderela do Rodeio queria muito participar da escolha da rainha do baile, pediu à sua madrinha de batismo, que não era fada, mas

era muito boa, que lhe desse uma roupa adequada para a festa. Sua madrinha foi à loja e comprou tudo que Cinderela tinha direito. Entretanto, ela deu um cheque sem fundo, e Cinderela deveria voltar antes do amanhecer, porque a loja de roupas e acessórios de rodeio iria buscar a roupa, por falta de pagamento!

Impressionada com a criatividade das crianças perguntei-lhes de onde surgiu essa idéia e um aluno me contou que o pai dele havia comprado uma geladeira nas Lojas Cem, não pagou e a Loja veio buscar...

Esse acontecimento não sei se mudou a vida desses alunos, mas posso afirmar que mudou a minha enquanto educadora e contadora de histórias. Depois disso, sentia que todos tinham desejo e prazer em participar. Num primeiro momento ouviam e conheciam os Contos Tradicionais (importados). Depois discutíamos sobre suas origens e como poderíamos contextualizá-los. O objetivo de despertar o prazer e o gosto pela leitura, tenho certeza que foi atingido. Foi muito mais que um simples 'resgatar', pois eles diziam que tudo era muito lindo nos livros, mas que não conseguiam se imaginar como aquela Cinderela, num lugar tão frio e distante. Entretanto, quando traziam os contos mais próximos ao real, aí sim, diziam sentirem-se parte dos fatos e acontecimentos ali narrados e descritos. Só assim conseguiam sonhar e, sobretudo, criar!

Visualizamos, desta forma, uma educação que vai além do discurso sobre a deficiência, que oculta em si uma aparente cientificidade, neutralidade, o problema da identidade e da alteridade. Que vai além do discurso da deficiência, que mascara as diferenças, a diversidade, sendo também uma educação dentro da escola, que vai muito além de uma simples seqüência discursiva.

Acredito que devemos buscar viver diferentemente de outros tempos, que deixou mostras do que não deu certo, para que atitudes e comportamentos antigos e pouco adequados não voltem a ser cometidos, muito menos perpetuados, visando com isso, a eterna procura de uma adequação para uma vida melhor, mais justa e mais digna para todos aqueles, aos quais chamamos de Seres e Humanos. Que façamos então do nosso destino uma escolha acertada, que de fato possamos alcançar, não ficando a mercê de uma sorte já lançada.

Além disso, é preciso pensarmos mais sobre os mitos que cultivamos em nossa sociedade, perpetuados ou não por nossas práticas de leitura e ou de contação de contos tradicionais, pois deles também dependem, o tipo de pensamento e atitudes que temos frente ao diferente, ao deficiente ou anormal, ou

seja, ao que foge dos padrões preestabelecidos para nós, como sendo o modelo de normalidade. Assim, como Medina (1990), acreditamos que seja necessário conspirar e extrapolar, subverter e transcender, sair das engrenagens. Construir o novo, pois só somos sujeitos enquanto expressão de uma totalidade.

A linguagem utilizada por uma sociedade está totalmente ligada às suas condições filosóficas, políticas, bem como em sua geografia e clima. Assim, o preconceito não seria ou estaria imposto, mas sim metabolizado na corrente sangüínea de toda uma sociedade, onde o poder de dominar as pessoas e a significação do estigma, através da palavra, deveria ser reconhecido por todos.

A construção de pontes culturais seria de extrema importância para que houvesse proximidade e comunicação entre os indivíduos. A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) também visa permitir essa comunicação entre os profissionais, sobre o nível de comprometimento que um distúrbio ou doença possa acarretar para uma pessoa. Entretanto, o que observamos é a ineficácia das discussões sobre os rótulos, sendo restritas apenas às tentativas de renomear denominações e conceituações, não superando, contudo, as conotações e generalizações que possam estar implícitas. Portanto, consideramos que a tentativa de mudar a terminologia, por muitas vezes é desviada, sendo que muitas pessoas bem intencionadas acabam fazendo críticas umas às outras, ao invés de estarem direcionando-se para alvos mais apropriados como: as organizações sociais, as prioridades políticas, os preconceitos existentes na nossa sociedade, além de outros *mitos* destrutivos.

Conforme esclarece D'Antino:

Pelo verbo portar, do *latim portare*, significando carregar, levar, conduzir. Assim penso que a expressão (esta sim) "porta" impropriedades posto que, por maiores (e mais pesadas) que sejam as necessidades das pessoas, não se constituem em objetos que devem ser carregados, levados, ou conduzidos. Melhor expressado: necessidade não me parece algo possível de ser carregado, mas no caso em questão, um direito a ser conquistado por corresponder a especificidades (D'ANTINO, 2001, p.182).

Qual seria o papel do leitor crítico ou de um crítico leitor? De acordo com o que acabamos de analisar, seria o de perceber e reproduzir conscientemente em sua alma, uma obra alheia, estando ele então, totalmente ligado à obra (subjetivamente - suas impressões). Por isso, deve esse leitor e crítico ou vice-versa, encontrar-se constantemente dentro da esfera da obra, tendo sua verdadeira

interpretação sobre ela, não sendo influenciado por nada que fora escrito sobre a mesma, o que enfatizaria uma idéia de compromisso com a obra literária! Gornfeld (1972), afirma que se certo fanatismo é impossível falar, defender e encarnar a verdade, aquele que tenha que dizer algo seu, uma palavra nova, aquele que pretenda criar seu próprio Hamlet, pode ser tolerante de uma maneira objetiva unicamente no prólogo, mas não nas páginas de seu trabalho.

Quero aqui salientar o fato de as obras de arte literárias (em especial a dos contos), bem como qualquer outra produção humana, trazem consigo explícita ou implicitamente a marca de seu criador, que carrega a marca de seu grupo de referência, que por sua vez traz a marca de uma cultura, e assim por diante.

Desta forma, em meio a condições socioculturais tão adversas, superar as contradições sociais é algo necessário e imprescindível para combatermos as mais diversas formas de preconceito existentes, repassados e às vezes até perpetuados também pela literatura infantil (através dos contos). Entretanto, tal superação não é nada fácil, muito menos rápida. Por esse motivo, creio que cabe a nós educadores a tentativa de superação do preconceito velado, mas existente no ambiente escolar, tendo em vista mudanças de atitudes e comportamentos, muitas vezes resistentes, frente à inclusão escolar de crianças com deficiência.

Acreditando que esse estudo possa vir subsidiar o trabalho de professores, profissionais da educação, pais, propomos que seja feita uma leitura crítica das obras literárias infantis, pois somente a leitura crítica pode fazer a diferença entre o perpetuar e o diminuir o preconceito.

É importante ressaltar aqui que esse estudo não representa o universo total de contos referentes ao tema, sendo apenas uma pequena amostra representativa, o que não invalida seu resultado, mas sugere uma pesquisa mais abrangente com um maior número de contos.

Com este trabalho, me foi possível extrair um pouco desse rico e fantástico material, como fonte de encantamento, que pode ser simultaneamente fonte de prazer, reflexão, crítica e por que não dizer mudança?

Ao finalizar este trabalho, visualizando a possibilidade de centrar o processo dinâmico na ação humana (como produto e produtora de ideologias, de história), considero que não seja suficiente que o sistema educacional tenha apenas um discurso ético, com normas de inclusão, uma vez que nada disso terá eficácia se não houver um comprometimento profundo da parte de professores e de toda equipe

escolar, visando com isso, estabelecer um vínculo com tal princípio. Somente quando conseguirmos conhecer, reconhecer e assumir nossos princípios, valores como sendo nossos, é que os converteremos em ações de mudança.

Sendo o ambiente escolar um campo dinâmico, capaz de movimentar ideologias, valores e a própria democracia, acredito que a inclusão mereça seu lugar de destaque, desde que busquemos uma reestruturação dentro desse espaço, com os profissionais desse espaço, mobilizando para isso procedimentos que reconheçam e valorizem as infinitas possibilidades que abarcam o ser humano, com toda sua diversidade. No caso deste estudo, proponho um *repensar* sobre as práticas pedagógicas com os Contos de Fadas, sobretudo nas séries iniciais - não pretendo apregoar a sua exclusão, muito pelo contrário - mas que se tenha em vista uma *revisão*, um *repensar* dos reais valores e crenças, que cada um de nós possuímos acerca da deficiência. Que esse *repensar* não fique na *teorização*, mas que seja convertido numa prática de aceitação, reconhecimento e respeito aos direitos da pessoa com deficiência, garantindo-lhe não somente o acesso e a permanência (como tem acontecido na maioria das vezes), mas também e sobretudo o direito à aprendizagem (respeitando seu tempo, suas necessidades educacionais especiais para tal). Somente assim, acreditamos que a inclusão escolar se efetivará de fato, livre de preconceitos, com o crescimento e desenvolvimento de todos, uma vez que a educação escolar é *para e por 'todos'*.



## 8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Contos de Perrault, imagens de mulheres**. Cad. CEDES. 1998, vol. 19, nº 45 pp.80-98.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1985.

ALVES, R. **O que é religião**. 6ª edição. São Paulo. Edições: Loyola, 2005.

AMARAL, L.A. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo, 1987. PUC-SP.

\_\_\_\_\_. **Do Olimpo ao mundo dos mortais**. São Paulo. Edmetec, 1988.

\_\_\_\_\_. Preconceitos e estereótipos na literatura infanto-juvenil: algumas reflexões sobre a questão da deficiência. In CRUZ, Márcia. **O deficiente e as diferenças na literatura infantil e juvenil: bibliografia**. São Paulo. Seção de Bibliografia e Documentação. Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis. Secretaria Municipal de Cultura, 1991. 23-28 pp.

\_\_\_\_\_. Espelho Convexo: O corpo desviante no imaginário Coletivo. **Pela voz da Literatura Infantil**. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Pensar a Diferença/deficiência. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Artigo: Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. 1987. Apud. AQUINO. **Diferenças e preconceito**. Edição 3ª. São Paulo. Summus, 1998.

AMIRALIAN, M.L. *et al.* Conceituando Deficiência. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo. v. 34, nº 1. Fevereiro, 2000. 97/103 pp.

ANDERSEN, H.C. **Contos de Andersen**. Traduzido por Tomás Rosa Bueno. São Paulo. Martins Fontes, 1999. p. 61 - 77.

ANTTI AARNE; STITH THOMPSON, **The types of the folktale**. A classification and bibliography, Helsinki (FFC. n. 184), 1961 e Catherine Velay-Vallantin, L'Histoire des contes, Librairie Arthème Fayard, 1992.

AQUINO, J.G. (orgs). **Diferenças e preconceito**. Edição 3ª. São Paulo. Summus, 1998. 11, 35, 49 pp.

AQUINO, J.G. (orgs). **Ética na Escola: a diferença que faz a diferença**. São Paulo. Summus, 1998. 135 p.

ARAÚJO, R.T.B.; PARLATO, A.L. **Histórias Infantis: ação e transformação**. 2ª edição. São Paulo Editora Vectra, 1991.

ARIÈS, P. **Les Attitudes devant les 'handicapés'**. Paris. Puf, 1985

AUGRAS, M. **Opinião pública: teoria e pesquisa**. Petrópolis. Vozes, 1970. 33 p.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo. Martins Fontes. 1984.

BACON, F. **In Praise of Knowledge**. Miscellaneous. Tracts upon. **Human Philosophy**. The works of Francis Bacon. Londres: Ed. Basil Montagu, 1825. Vol. I, pp. 254 sg.

BACKSO, B. **Enciclopédia 5 – Anthropos – Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

BADLEY, E.M. **Na Introduction to the concepts and classification of impairments, disabilities, and handicaps**. Disabil rehabil, 1993.

BARBOSA, R.T.P. **Pontos para tecer um conto**. Belo Horizonte. M.G. Ed. Lê, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições Setenta, 1977.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. São Paulo. Perspectiva, 1970.

BETTELHEIM, B. **Psychanalyse des contes de fées**. Paris, Laffont, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Edição 19ª. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

**BÍBLIA SAGRADA**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista no Brasil. 2ª ed. São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BIBLIOGRAFIA DE LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA PORTUGUESA. **Suplemento**. 1956-1990. São Paulo. Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis. 1960.

BLEGER, J. **Simbiose e ambigüidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRANDÃO, C.R. **Mitologia Grega**. vol I, II, III. São Paulo, 2001/2002. 36, 39, 77, 261 pp.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2ª edição. São Paulo. Perspectiva. 1982.

\_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro. Ed. José Olympio. Ed. 8ª, 1997.

BUENO, J.G.S. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns de ensino regular. **Revista Temas sobre Desenvolvimento** - vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2001. - Educação Especial Brasileira. São Paulo. EDUC/SP, 2004. Apud - BAKHTIN, 35p.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1990.

CAPLAN, G. **Princípios de psiquiatria preventiva**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1990.

CARVALHO, J.C.P. **Imaginário e mitodologia**: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida. Londrina: Ed. da UEL, 1998.

CARVALHO, J.M. **A Formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, (1984) 1990.

\_\_\_\_\_. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p. 11.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII. Brasília, Ed. UnB, 1994, p. 8.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez, 2000. 79-90 pp.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil**: teoria – análise - didática. 5ª ed. São Paulo. Ática. 1991a. 55p. - Panorama histórico da literatura infantil e juvenil. 4ª ed. São Paulo. Ática. 1991b. 139-191, 264 pp.

CUNHA, M. A.A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 10ª ed. São Paulo. Ática, 1990. 23/24/26/27 pp.

CRUZ, M. **O deficiente e as diferenças na literatura infantil e juvenil**: bibliografia. São Paulo. Seção de Bibliografia e Documentação. Departamento de Bibliotecas Infante-Juvenis. Secretaria Municipal de Cultura. 1991.

D'ANTINO, M.E.F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo. Memnon, 1998 - Algumas considerações sobre Ideologia, Poder e Deficiência. Apostila para atividades

desenvolvidas na Disciplina 'Estudo das Deficiências: enfoque multidisciplinar'. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 1º semestre 2006.

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Espírito Santo do Pinhal**. Revista sobre dados gerais de nosso município, vol. I, 2006.

DONATO, H. **Dicionário de mitologia**. São Paulo. Cultrix. S.d.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_. *The Meaning of the Myth* em LEACH, E.(org) **The Structural study of myth and totemism**. London: Tavistock Publications, 1967.

DUNCAN, B. Los medios de comunicación como motor de cambio de la percepción de la discapacidad por parte del público. In: REALA PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS COM MINUSVALIA. **Discapacidad e Información**. Ministério de asuntos sociales, 1990. 9-24 pp.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. São Paulo. Cultrix. EDUSP. 1998.

\_\_\_\_\_. **Estruturas Antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo. Abril Cultural, 1973. 378p. v. 33. Coleção: Os Pensadores.

ELIADE, M. **Mythes, rêves et Mysteres**. Paris, 1957. 14/22pp. - Imagenes y simbolos. 2ª ed. Madrid. Taurus, 1974. Apud - DURAND, G. A imaginação simbólica. São Paulo, 1998.

EVANS, R.I. **Entrevistas com Jung**. Rio de Janeiro. Eldorado Tijuca, 1992.

FALS BORDA, O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, c. r. (Org) São Paulo. Brasiliense, 1983. 43 p.

FARR, R. *Representações sociais: a teoria e sua história* em GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (org.) **Textos em representações sociais**.Petrópolis: Vozes, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre. Artmed, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2000.

FEUERBACH, L. **Preleções sobre a essência da religião**. Tradução. Campinas: Papyrus, 1989.

FRANCO, A.A.M. In: A alma do tempo. Apud ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo. Perspectiva, 1976. 53-55 pp.

FRANZ, M.L.V. **A interpretação dos contos de Fada**. 2ª ed. São Paulo. Paulus, 1990.

FREITAS, M.T.A. (org) VYGOTSKY e BAKHTIN. **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo. Ática, 1996.

FREUD, S. **Sobre o Narcisismo: uma introdução**.(orig.1914). In: Obras completas - vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLEHUGH, S. e A. **Contos de fadas para adultos**. São Paulo. Ed. Best Seller, 2004.

GANEM, E. **A fada desencantada**. Ed. José Olympio. Rio de Janeiro, 1993.

GIÁCOMO, M.T.C. **O Burrinho Verde**. Apud. AMARAL. Tese Doutorado. São Paulo. 1992.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo. Ed. Atlas. S/A, 1999.

GINZBURG, C. "**Freud, o homem dos lobos e os lobisomens**." In: Mitos, emblemas e sinais. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.

GIRARDET, R. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOODE, W.J.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo. Nacional, 1969. 75 p.

GODET, P. op cit., pp 120/121 à 125. '**Sujet et symbole dans les arts plastiques, em Signe et Symbole** - apud DURAND, G. 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Zahar. 1982.

GOLDING, P. **Meios de Comunicação: realidade e mito**. São Paulo. 1979.

GORNFELD. In: **Imaginación y creación en la edad infantil**. Barcelona,1972.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Boston. Beacon Press, 1971.

HORKHEIMER, A. **Diálogo do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

HUYGUE, R. **O poder da imagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

HUTCHISON, T. **The evolution of acceptable language in the definition of disability.** In: 10<sup>th</sup> World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Helsinki, 1996. p. 61. Apud: AMIRALIAN, M.L; PINTO E.B; GHIRARDI, M.IG, (colaboradores). Conceituando a Deficiência. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo. v. 34, n. 1, p. 97-103. Fevereiro 2000.

JASPERS, K. **Psicopatologia general.** Buenos Aires. Bini, 1955.

JAUSS, H.R. *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979. 131/157 pp.

JOHNSON, J. Apud. LUZ, D. In: **Insight.** São Paulo. D.C.2000.

JUNG, C.G. **L'Homme à la decouverte de son âme.** Paris. Ed. Mont-Blanc, 1950-  
apud: DURAND, G., 1998.

KAPPLER, C. **Monstruos, demonios y maravillas a fines de la Edad Media.** Madrid. Akal, 1986. 11p.

KARDEC, A. **Revista Espírita.** Sobradinho: Edicel. (1890, 1861, 1863, 1864 e 1865), 1996.

KHÉDE, S.S. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo. Ática, 1990.

LAJOLO, M.; ZILBEMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias.** São Paulo. Ática, 1999.

LARA, N.P. **Identidad, diferencia e identidad.** En 'Habitantes de Babel' Larossa J. y Skliar C. Editorial Laertes. 2002. Barcelona.

LARROSA, J.; PÉREZ L.N. **Imagens do outro.** Petrópolis, Vozes, 1998.

LASCAULT, G. **Le monstre dans l'art occidental: un probleme esthétique.** Paris. Klincksieck, 1973. 226p.

LEITE, D.M. **Psicologia e literatura.** São Paulo. HUCITEC/ Ed.UNESP, 1987. 15p.

LÉVI-STRAUSS, C. **A oleira ciumenta.** São Paulo. Brasiliense, 1986 - Le Pensée Sauvage, 1958. Traduzido por Maria Celeste da Costa e Souza e Almeida de Oliveira Aguiar. São Paulo. Ed. Nacional/EDUSP, 1970.

LÉVI-STRAUSS, C.; ERIBON, D. **De Perto e de longe.** São Paulo: Nova Fronteira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Mito y significado.** Alianza Editorial: Buenos Aires, 1978

MAFFESOLI, M. **A Violência totalitária: ensaio de antropologia política.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MANACORDA, M.A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **Sobre la religión I**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

MASSONI, M.I.; SIMÓN, M. **El contrato Didactico en el marco de las políticas lingüísticas Argentinas**. In: Skliar, C (org). *Atualidade da educação Bilíngüe para surdos* - Porto Alegre: Mediação, 1999.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?** São Paulo, Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo. Cortez, 1996.

MEDINA, J.P. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2ª ed. Campinas. Papyrus, 1990. 61-89 pp.

MORTIMER, A. In: **Insight**. Apud. LUZ, D. São Paulo. 2000.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Sobre representações sociais* em FORGAS, J. G. (org.) **Social Cognition** tradução de Cléia M. N Schulze para circulação interna no LACCOS/ UFSC. Londres: Academic Press, 1981.

MUNIZ, S. **A comunicação do grotesco**. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes, 1971. 37/38 e 39 p. - *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil*. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M.J. **Literatura voz de criança**. São Paulo. Ática, 1991. 42-68 pp.

OLIVEIRA, R.D.; OLIVEIRA, D. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, C.R. (Org). *Pesquisa participante*. São Paulo. Brasiliense, 1983. 22 p.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial de ação relativo às pessoas deficientes**. 1983. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação, s.d.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-IX**. Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre. Sagra, 1976.

PACHECO, E.D. (org). **Televisão, Criança, Imaginação e educação**. 2ª ed. Campinas. Papyrus, 1998.

PALHANO, L.J. **Teologia Espírita**. São Paulo, 2001. 17, 62, 320-321 pp.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo. Martins Fontes, 1984. 16 p.

PAZ, O. **Conjunções e disjunções**. São Paulo. Perspectiva, 1979. 119p. - O arco e a lira. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1982. 77 p.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo. Ícone, 1986.28 /45/53 - Confinamento Cultural, infância e leitura. São Paulo. Summus, 1990 a. - Um discurso colonizado (r): reflexões sobre a literatura infantil. In: CUNHA, M.A. A Literatura Infantil: Teoria e prática. 10ª ed. São Paulo. Ática, 1990 b, 76-81 pp.

PERRAULT, C. **Contos da mãe gansa**. São Paulo. Ed. Paraula, 1994.

POLITZER, G. Crítica dos fundamentos da psicologia. 2ª ed. Lisboa. Presença, 1975.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Ministério Público Federal. PLDC, 2003.

PORTUGAL. Secretariado Nacional de Reabilitação. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)**: Um manual de classificação das conseqüências das doenças (CIDID). Lisboa. SNR/OMS, 1989.

PROPP, V.I. **Morphologie du conte**, "Points", Seuil, 1970.

\_\_\_\_\_. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1984.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 2ª ed. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.

RIVAROLA, H.S.; DANANI, D. **Política educacional**: legislación, organización escolar y ciencia de la educación. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1963.

ROCHA, R. **O Reizinho Mandão**. São Paulo. Editora: FTD.

RODARI, G. **Gramática de fantasia**. São Paulo. Summus, 1982.

RODRIGUES, J.C. **Tabu do Corpo**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Achiamé, 1983. 15 p.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo. Global, 1984.59 p.

ROSENFELD, A. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo. Perspectiva, 1976. 53-55pp.

SALEM, N. **História da Literatura Infantil**. São Paulo. Mestre Jou - apud: BARBOSA, 1997.

SÁNCHEZ, C. **“La increíble e triste historia de la sordera”**. Editorial Ceprosord, 1990. Caracas.



SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: reinações renovadas**. Rio de Janeiro. Agir, 1987. 20, 107 pp.

SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO/OMS. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças**. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989.

SILVA, T.T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. R.J. Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Entrevista “La Epistemologia de la Educación Especial” 2002**.

\_\_\_\_\_. **La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad**. Propuesta Educativa. Año 10 n. 22. Argentina. Junho de 2000.

\_\_\_\_\_. **La epistemologia de la educación especial**. In: Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot. En M. I. Divito (comp.) Debates Actuales en Educacion Especial, San Luis, año III, n.13, 19-23, 1998.

Vários autores. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural** (1998). São Paulo: Nova Cultural.

SKINNER, B.F. **Science and human behavior**. New York. Macmillan, 1983. 53 p.

SORIANO, M. **Guide de Littérature pour la jeunesse**. Paris. Flammarion, 1975. 185-186 pp. São Paulo, 1992.

STEPHENS, D.; HÉTU, R. Impairment, disability and handicap in audiology: towards a consensus. **Audiology**.

TEIXEIRA, M.C.S. **Discurso pedagógico: mito e ideologia**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. São Paulo. Cortez, 1985. 14 p

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo. Perspectiva, 1979.

VELAY-VALLANTIN, C. **L'histoire des contes**. Paris, Libraire Arthème Fayard, 1992, p. 30-38.

\_\_\_\_\_. **"Les contes de Perrault en France et en Angleterre"**, in: Écrire, voir, conter. CHRISTIN, Anne-Marie (org.), Textuel n° 25, Paris 7, 1993, p. 88.

\_\_\_\_\_. **"Raisons et modalités de la fortune des contes de Perrault en France et en Angleterre: De la production à la traduction (XVIIe-XIXes.)"** In: Christin, Anne-Marie, Écrire, voir, conter. Paris, Textuel, n° 25, Paris 7, 1993, p. 90-91.

VASCONCELOS, B. Do Conto na Literatura Infantil. In: **A Literatura Infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo. Global, 2000. 54-74 pp.

- VASH, C. **Enfrentando a deficiência**. São Paulo. Pioneira/EDUSP, 1988.
- VELHO, G. (org). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1989.
- VIGOTSKY, L.S. La tragédia de hamlet, el principe de Dinamarca. In: VIGOTSKY, L.S. **Psicologia del arte**. Barcelona. Barral, 1972.310/ 327/329/330/332/333/334 - 510 pp.
- VOVELLE, M. **Ideologias e mentalidades**. São Paulo. Brasiliense, 1987. 50-63 pp.
- XAVIER, F.C. (Emmanuel - Espírito). Religião dos Espíritos. (André Luiz - Espírito). **Ação e reação**. Rio de Janeiro. FEB, 1996.
- ZABALA, V.A. **La práctica educativa: cómo enseñar**. Barcelona. Graó, 2000.
- ZIPES, J. **Les contes de fées et l'art de la subversion**. Paris, Payot, 1986, p. 10-191.
- ZIZEK, S. (org.) **Um Mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Colin, 1968.
- WERTHEIN, J. (org). **Meios de comunicação: realidade e mito**. São Paulo. Ed. Nacional, 1979. 4/5/6/7 pp.
- WILDE, O. **Decadência da Mentira e outros ensaios**. Traduzido por João do Rio. 2ª ed. Coleção Lazuli. Imago, 1994 - Histórias para aprender a sonhar: Contos de Fantasia. Companhia das Letrinhas, 1996.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION**. Internacional, classification of impairments, disabilities and handcaps: a manual of classification relating to the consequences of disease. Genebra. WHO, 1980.
- YOUNG, K. **Social Psychology**. New York. Appleton, 1956. 187p. São Paulo,1992. 78p.

## **9 ANEXOS**



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 12 de abril de 2007.

Para

Maria Eloísa Famá D'Antino

Após análise de seu projeto "**A construção da imagem simbólica coletiva da deficiência no decorrer da história e a formação de atitudes frente à inclusão escolar**" processo CEP/UPM nº 959/02/07 e CAAE – 0009.0.272.000-07, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no uso de suas atribuições, em consonância com a resolução do Ministério da Saúde 196/96, com a resolução do CFP de dezembro de 2000 e com o regulamento interno do Comitê, deliberou:

**Aprovar** o referido projeto.

Por ocasião do **relatório final** da pesquisa, aguardamos uma **cópia em disquete para nossos arquivos**.

Solicita-se que o(a) orientador(a) do projeto seja portador(a) deste documento e encaminhe uma cópia a seu(sua) orientando(a).

Agradecendo seu envolvimento com as questões éticas em pesquisa,

Atenciosamente,

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cibele Freire Santoro**  
Coordenadora



**ANEXO B**  
**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

*COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA*

*CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA*

O presente trabalho se propõe a fazer uma análise de como a construção da imagem simbólica coletiva sobre a deficiência no decorrer da história, vem se constituindo numa memória social, que pode interferir em atitudes e comportamentos de resistência frente à inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes do ensino regular. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário a professores de 1ª e 2ª séries (alfabetização) da rede estadual de ensino do município de Espírito Santo do Pinhal- sendo envolvidas cinco escolas, bem como por meio de entrevista semi-estruturada, que será feita com 20% do número total de professores de séries iniciais (a serem sorteados pela pesquisadora e orientadora) e que aceitem participar deste trabalho. Os instrumentos de coleta de dados serão aplicados pela pesquisadora responsável, após concordância da direção das escolas e dos professores (séries iniciais), sendo então marcado um horário para que se possa esclarecer e fazer a aplicação dos mesmos em cada unidade escolar envolvida. Acreditamos que essa etapa possa ser efetivada em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), por acreditarmos que este seja o momento mais adequado para encontrarmos todos os professores (dos dois períodos- manhã e tarde). Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, resguardando assim o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá por finalidade acadêmica uma possível contribuição para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado da Professora e Pedagoga Luciene

Martins Tanaka, aluna do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

.....  
Pesquisador: Luciene Martins Tanaka    Orientador: Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino

Co-orientador: Dr<sup>a</sup>. Beatriz Regina P. Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie.  
(11) 2114-8707



## UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado de análise de dados coletados pelos questionários e entrevistas (semi-estruturadas, as quais serão transcritas à risca), torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Espírito Santo do Pinhal- S.P, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do sujeito ou seu representante legal.



## ANEXO C

### UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

#### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### **CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO:**

Esta pesquisa tem como intuito refletir sobre a construção da imagem coletiva da deficiência, no decorrer da história, frente a atitudes de resistência de professores quanto à inclusão de alunos com deficiência nas escolas e salas de ensino regular (sobretudo nas séries iniciais 1ª e 2ª séries) - do município de Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo, sendo envolvidas cinco escolas da rede estadual de ensino. Definimos essa fase de escolarização, devido ao fato de verificarmos que nessas classes ocorrem o maior número de alunos em processo de inclusão. Faremos uma coleta de dados sobre as preferências dos professores quanto às histórias da literatura infantil tradicional e contemporânea (ressaltando as que trazem estereótipos e preconceitos), sendo sugeridos alguns títulos (mais conhecidos), tendo em vista facilitar uma análise posterior da pesquisadora. Também faremos levantamento de como os professores trabalham e costumam discutir com seus alunos tais histórias (que trazem mensagens sutis da deficiência ou da diferença com estereótipos de beleza e inteligência padronizados). Tais levantamentos serão feitos por meio de questionários que serão aplicados aos professores de 1ª e 2ª séries de cinco escolas da rede estadual deste município, incluindo esta instituição. Além dos questionários, será feito um sorteio de 20% do total de professores das séries iniciais das cinco escolas estaduais, para que participem de uma entrevista semi-estruturada (que seguirá o mesmo conteúdo dos questionários aplicados) - com a diferença de que dar-se-á mais liberdade ao professor - participante de relatar suas experiências, o que nos possibilitará um maior aprofundamento no que



pretendemos deste universo compreender. Para a realização de tal pesquisa, solicitamos a autorização desta Instituição, para que possamos fazer a triagem de colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados; o material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores nem à Instituição. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador nem dos locais. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pelo telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a Instituição e outra com a pesquisadora e orientadora. Obrigado.

.....  
Pesquisador: Luciene Martins Tanaka    Orientador: Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino

Co-orientador: Dr<sup>a</sup>. Beatriz Regina P. Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie.  
(11) 2114-8707



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a Instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Espírito Santo do Pinhal, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do representante legal da Instituição

## ANEXO D

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (1ª E 2ª SÉRIES) DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL-SP

Para todos os professores que responderam aos questionários e participaram das entrevistas, foram dadas as seguintes orientações:

“Gostaríamos de agradecer sua colaboração ao responder estas questões, contribuindo assim para essa dissertação, que tem por objetivo analisar a relação existente entre: a influência de uma formação simbólica coletiva sobre deficiência (adquirida através da literatura Infanto-juvenil, sobretudo os contos de fadas tradicionais), com atitudes e comportamentos frente à inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular deste município”.

### QUESTIONÁRIO

1 - Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

2 - Série em que trabalha: \_\_\_\_\_

3 - Há quanto tempo trabalha na rede pública estadual? \_\_\_\_\_

4 - Graduação: Pedagogia ( ) Normal Superior ( )

5 - Pós- Graduação ( ) Especialização Mestrado ( ) Doutorado ( )

6 - Em relação às suas preferências por histórias infantis tradicionais, assinale por ordem de preferência (numerando de 1 a 7) as histórias que mais gostava de ouvir na infância:

( ) A Borralheira- Cinderela

( ) O Corcunda de Notre Dame

( ) O Patinho Feio

( ) O Pequeno Polegar

( ) Chapeuzinho Vermelho

( ) A Bela e a Fera

( ) João e Maria

( ) outro \_\_\_\_\_ Qual \_\_\_\_\_

Justifique suas três primeiras preferências: \_\_\_\_\_

---

---

---

7 - Quem as contava a você? \_\_\_\_\_

---

---

---

8 - Este ano você trabalhou em sua classe com algum (s) conto (s)? Em caso positivo, responda a próxima questão.

9 - Qual (is) desses contos você já trabalhou com seus alunos?

10 - Como você costuma desenvolver o trabalho com contos com seus alunos? (cite e explique pelo menos dois dos contos acima citados) \_\_\_\_\_

---

---

11 - Qual (is) foi (foram) o(s) três conto(s) de fada 'preferido(s)' pelos alunos (segundo sua observação)?- (Procure colocá-los pela 'ordem' de preferência da classe).

12 - Por que você acha que eles tiveram maior preferência por esse (s) conto (s)?

---

---

---

---

13 - Com relação aos contos de fada e histórias contemporâneas (abaixo relacionados), assinale qual(is) você já trabalhou:

- ( ) Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)
- ( ) As Roupas Novas do Imperador (Andersen)
- ( ) O Reizinho Mandão ( Ruth Rocha)
- ( ) O Burrinho Verde (Maria Thereza C. de Giácomo)
- ( ) O Grilo Perneta (Roque Jacintho)
- ( ) A Fada desencantada ( Eliane Ganem)

Justifique ao menos duas de suas escolhas: \_\_\_\_\_

---

---

---

14 - Como você desenvolveu o trabalho com os alunos de pelo menos duas das suas escolhas acima: \_\_\_\_\_

## ANEXO E

### ENTREVISTAS 1 e 2

#### Roteiro de entrevista com duas professoras:

1 - Idade.

2 - Série em que trabalha?

3 - Há quanto tempo trabalha na rede pública estadual?

4 - Graduação: Pedagogia (  ) Normal Superior (  )

5 - Pós- Graduação (  ) Especialização Mestrado (  ) Doutorado (  )

6 - Em relação às suas preferências por histórias infantis tradicionais, assinale por ordem de preferência (numerando de 1 a 7) as histórias que mais gostava de ouvir na infância:

- (  ) A Borralheira- Cinderela
- (  ) O Corcunda de Notre Dame
- (  ) O Patinho Feio
- (  ) O Pequeno Polegar
- (  ) Chapeuzinho Vermelho
- (  ) A Bela e a Fera
- (  ) João e Maria

Justifique suas três primeiras preferências.

7 - Quem as contava a você?

8 - Este ano você trabalhou em sua classe com algum(s) conto(s)?

9 - Qual(is) desses contos você já trabalhou com seus alunos?

10 - Como você costuma desenvolver o trabalho com contos com seus alunos? (cite e explique pelo menos dois dos contos acima citados).

11 - Qual(is) foi (foram) o(s) três conto(s) de fada 'preferido(s)' pelos alunos (segundo sua observação)?- (Procure colocá-los pela 'ordem' de preferência da classe).

12 - Por que você acha que eles tiveram maior preferência por esse (s) conto (s)?

13 - Com relação aos contos de fada e histórias contemporâneas (abaixo relacionados), assinale qual(is) você já trabalhou:

- ( ) Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)
- ( ) As Roupas Novas do Imperador (Andersen)
- ( ) O Reizinho Mandão ( Ruth Rocha)
- ( ) O Burrinho Verde (Maria Thereza C. de Giácomo)
- ( ) O Grilo Pernetá (Roque Jacintho)
- ( ) A Fada desencantada ( Eliane Ganem)

Justifique ao menos duas de suas escolhas.

14 - Como você desenvolveu o trabalho com os alunos de pelo menos duas das histórias acima?

## Transcrição da entrevista 1

### Professor 1

**Dia 22 de Junho de 2007**

**Seguindo o roteiro anteriormente apresentado, deixei a entrevistada à vontade para falar de forma mais descontraída, sem fazer interrupções.**

**Pesquisadora - “Hoje, dia vinte e dois de Junho de dois mil e sete, estou na casa da professora 1, para que ela nos relate alguns dados relativos a questões abordadas sobre os Contos de Fadas. Boa noite professora, gostaria de agradecer-lhe pela atenção e disponibilidade em estar me recebendo e compartilhando suas experiências. Gostaria de deixá-la à vontade para que, seguindo o roteiro que lhe foi entregue, me relatasse sua experiência com os Contos de Fadas”.**

**Professora 1 - “Boa noite Luciene. Fico grata e honrada em poder de certa forma contribuir para seu trabalho. Bom, tenho 28 anos e trabalho como professora há cerca de 9 anos, sendo que no Ensino Fundamental da rede estadual estou há 3 anos. Antes trabalhei como professora do Infantil. Minha formação é em Pedagogia, fiz pós-graduação em Psicopedagogia. Sabe, desde menina sempre gostei de ouvir histórias, principalmente as de princesa e príncipe. Minha avó sempre morou com a gente e ela sempre me contava. Pena que ela morreu ano retrasado. Que saudade da vizinha! As que me lembro que mais gostava eram: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e A Bela e a Fera. A Cinderela era a que eu mais gostava, porque apesar dela sofrer demais, ela era linda demais! Ah, e no final aparecia sempre o príncipe lindo que a compensava de tanto sofrimento, casando-se com ela e vivendo felizes para sempre. É claro que sei que não existe felicidade eterna, mas quando a gente é criança acredita, né?! Acho que quando somos crianças, sonhamos com uma amor assim, igual a um conto de fadas!**

Bem, com relação aos outros contos que citei... gostava muito também da Bela e a Fera, porque apesar do príncipe ter sido tão arrogante, que até recebeu um castigo de se tornar uma Fera horrível, no final ele se transforma em um lindo



príncipe novamente! Ele foi castigado pela sua arrogância e quando percebeu que não valia a penas ser tão arrogante, voltou a ser lindo e teve a chance de ser feliz com a Bela moço por quem ele se apaixonou. Mas a que eu mais gostava na infância era da história da Cinderela.

Como eu disse, era a minha avó quem mais contava essa história pra mim e ela sempre dizia que eu me parecia com a linda Cinderela, porque tinha os cabelos loiros e olhos azuis. Isso me fazia ainda mais apaixonada pela história! O que mais me fascinava era o jeito que minha avó e minha mãe, quando tinha tempo, me contavam essa história, porque parecia que elas conheceram a própria Cinderela!

Depois, quando eu entrei na escola, minhas professoras da 1ª e 2ª séries também contavam histórias. Pedia sempre para começarem com a Cinderela e elas diziam que também amavam essa história. Quando meu irmão nasceu, eu já tinha uns 7 anos, daí minha avó começou a contar a história de João e Maria, querendo me mostrar a importância de dois irmãos serem amigos, para um ajudar o outro nas horas mais difíceis. A história da Chapeuzinho Vermelho me lembro que comecei a gostar mais quando já ia pra escola sozinha. Lembro da minha avó sempre repetir que eu não podia dar confiança para estranhos, porque os estranhos podiam ser como o lobo da história. Nossa, eu ficava apavorada!

Quando resolvi ser professora, também decidi que sempre contaria histórias para meus alunos, principalmente porque trabalhei com crianças do Infantil e a maioria dos pais delas não tinham muito tempo para contar essas histórias pra eles. Sempre comecei pela Cinderela. Acho que por ser essa a minha preferida.

Me lembro de um dia, quando o meu namorado foi me buscar na escola, as crianças tinham acabado de ouvir a história da Cinderela e já estava na hora de irmos embora. Então, uma das crianças quando viu o meu namorado, olhava pra mim e pra ele, parecendo inconformado. Então eu perguntei o que é que ele estava pensando e ele me disse que eu parecia a Cinderela do livro, mas que aquele moço não tinha nada a ver com o príncipe. Foi só risada na sala! Achei uma graça como eles ficam atentos aos detalhes, não é mesmo?

Como já disse, todos os dias contava uma história pra eles e pedia sempre que também escolhessem qual gostariam de ouvir. Na maioria das vezes, eles escolhiam Cinderela, a Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho e João e Maria. Não sei se percebiam que também eram essas as minhas preferidas, mas sei que eles escolhiam essas.

Hum, também já trabalhei sim com os contos. Eu fazia assim: primeiro lia a história pra eles, mostrava as figuras dos livros, deixava que eles manuseassem o livro e depois eles tinham que desenhar o que mais gostaram na história. Como sempre gostei de história, também gostava de fazer uma roda da história, onde cada um recontava uma história que mais gostasse. Sempre eles quiseram participar e quando alguém não se lembrava de algum detalhe os outros ajudavam a se lembrar das partes mais importantes.

Já perguntei sim sobre o motivo que eles sempre recontavam a mesma história e eles, na maioria das vezes me diziam que era porque gostavam daquela história. Por exemplo: A Cinderela era uma das histórias mais recontadas e todos diziam que a achavam muito linda e que parecia comigo, pode? Também conto essas histórias para meus alunos da 1ª série sempre, porque como já disse acho que nelas tem muita coisa que a gente pode aproveitar. Além disso, acho que as crianças precisam um pouco mais de fantasia e imaginação.

Ah, me lembrei de uma vez que perguntei a eles se gostavam das histórias que tinha Lobo mau, Fera feia, Porquinhos, Patinho Feio e eles me responderam que sim, porque nelas o Lobo era sempre castigado, por ser tão malvado; a Fera era recompensada pelo seu arrependimento e se transformava de novo em Belo príncipe; que na história dos Três Porquinhos os dois que não tiveram boa idéia foram punidos e que na história do Patinho Feio, apesar dele ser tão maltratado, no final ele se tornava um lindo príncipe e isso já valia a pena! Alguns alunos até completaram dizendo que *“quando a gente fica bonzinho, fica mais bonito e as pessoas gostam mais da gente!”*

Bom, com relação aos contos contemporâneos aqui propostos pelo seu roteiro já trabalhei com a história de Chapeuzinho Amarelo do Chico Buarque. Achei muito legal porque muitas crianças têm medo das coisas e têm medo até de contar. Achei legal poder mostrar que nas histórias existem personagens que também têm medo, mas que precisam enfrentá-los. Também trabalhei com a história do Reizinho Mandão. Achei legal, porque hoje em dia temos muito alunos mandões e sem limites. Assim, posso mostrar que ninguém merece conviver com uma tão mandona e autoritária, e além disso ninguém gosta de pessoas assim. Nesses dois contos trabalhei com leitura dos mesmos, roda de reconto e desenho. Também fizemos uma interpretação oral coletiva. Gostaria de trabalhar mais com os contos, mas

como você bem sabe são tantos projetos que nos mandam fazer, que não sobra muito tempo para o que é bom e gostoso.

Queria aprender mais sobre outras formas de trabalhar com os contos... você podia me dar umas dicas, né?

Ai, acho que é só isso mesmo. Tá bom ou eu falo mais alguma coisa?"

**Pesquisadora - "Muito obrigada professora! Você contribuiu muito para minha pesquisa e espero que possamos sim desenvolver outro tipo de trabalho com os contos de fadas. Boa noite e mais uma vez obrigada!"**

## Transcrição da Entrevista 2

### Professor 2

Dia 29 de Junho de 2007

**Seguindo o roteiro anteriormente apresentado, deixei a entrevistada à vontade para falar de forma mais descontraída, sem fazer interrupções.**

**Pesquisadora - “Hoje, dia vinte e nove de Junho de dois mil e sete, estou na casa da professora 2, para que ela nos relate alguns dados relativos a questões abordadas sobre os Contos de Fadas. Boa tarde professora, gostaria de agradecer-lhe pela atenção e disponibilidade em estar me recebendo e compartilhando suas experiências. Gostaria de deixá-la à vontade para que, seguindo o roteiro que lhe foi entregue, me relatasse sua experiência com os Contos de Fadas”.**

**Professora 2 -** Boa tarde Luciene, acho que estou um pouquinho nervosa, mas vamos lá. Bom eu tenho 50 anos e leciono há mais de 30 anos nas séries iniciais de alfabetização. Aqui você pede para eu falar de minha formação... eu comecei a lecionar só com o magistério, porque naquela época não precisava fazer Pedagogia pra dar aula! Só fui fazer Pedagogia há uns 10 anos atrás, quando o Governo deu uma intimada nos professores. Também fiz uma especialização, acho que como uma pós mesmo, em Inclusão. Fiz essa pós porque com esse momento em que alunos vêm de outros lugares e são incluídos, com problema e sem problema, achei que precisava saber mais a respeito.

Hum, bom com relação aos contos que eu mais gostava de ouvir na minha infância... eu sempre gostei da história do Patinho Feio. É que como você sabe, tive poliomielite muito cedo e isso causou uma deficiência física. Uma das minhas pernas não se desenvolveu, ficando mais curta que a outra. Então, meus pais, acho que para me ajudar a enfrentar e aceitar que era diferente, sempre me contavam a história do Patinho Feio, *que era rejeitado por todo mundo porque era diferente dos de sua família, até que um dia, encontrou um grupo de lindos Cisnes e percebeu que ele era daquela família!* Sabe, teve uma época que eu achava que era até adotada e

esperava que uma família de gente bonita e alta viesse me buscar e que aquele meu pesadelo ia sumir! Mais isso não aconteceu e eu continuo com minha deficiência.

Mas continuando, como eu disse, essa foi a história que mais me marcou desde criança. Depois, acho que gostava da Chapeuzinho Vermelho, porque ela era corajosa, mas minha mãe sempre dizia que eu não podia confiar nos estranhos para não me decepcionar. Acho que é por isso que nunca me casei (risadas)! Outra história que mais gostava... ah, a da Bela e da Fera, porque a jovem linda e de bom coração conseguiu ver a beleza que existia no interior daquela Fera horrível que os livros mostram, né?

Bom eu acho que me identificava com a história do Patinho Feio pela minha deficiência mesmo. Quando criança, sempre que sentia que alguém ficava me olhando de maneira estranha, chorava. Com o tempo passei a usar a história do Patinho Feio para me ajudar a fazer os outros entenderem que ninguém é igual e que a diferença não precisa ser necessariamente *feia*.

Quando comecei a trabalhar como professora, senti muita dificuldade não tanto com as crianças, mas principalmente com a arquitetura dos prédios das escolas (cheios de escadas), além do preconceito de colegas que não acreditavam muito que eu desse conta de uma classe com crianças 'normais', bem como de pais, que acho que temiam também por isso. Mais, graças a Deus eu tirei isso de letra!

Sempre contei histórias para meus alunos e sempre começava com a do Patinho Feio. Não sei, mais acho que era para que eles nem pensassem em me discriminar(risadas)! Depois contava também a história da Chapeuzinho Vermelho, da Bela e da Fera e outras. Depois de contar eu mostrava os livros e gravuras. Também pedia pra que eles recontassem a história depois pra todo mundo ouvir. *Ah, me lembro de uma vez que um aluno, há uns 20 anos atrás, quis recontar a história do Patinho Feio. Quando ele terminou, ele disse que tinha ouvido no recreio um colega tirar sarro de mim, dizendo que eu era perneta. Nossa, ele ficou furioso e disse que contou pro colega a história do Patinho Feio e falou pra ele que eu não era tão bonita como a professora dele, mas que por dentro eu era a mais linda das professoras! Fiquei emocionada e nunca mais me esqueci. Até hoje, quando ele me encontra, vem me dar um beijo e fala: Olá minha professora mais bonita!*

Ah, o motivo das escolhas dos meus alunos também pelas histórias do Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho e A Bela e a Fera... *acho que é porque eu também gosto, será que é isso? Acho que sim! Eles me falaram que gostam da*

*Beleza da Bela e de como a Fera precisa melhorar para se transformar em belo príncipe; também falam que gostam do Patinho Feio para que as pessoas vejam a beleza interior e não a exterior; falam que a Chapeuzinho precisa aprender a ser mais esperta e não cair na conversa do Lobo Mau - que acaba sendo morto pelo caçador... só isso, mesmo.*

Ah, com relação aos contos contemporâneos aqui citados, já trabalhei a história da Chapeuzinho Amarelo e com o Grilo Pernetá. Acho que a história da Chapeuzinho Amarelo é muito interessante, principalmente *porque trabalha a questão dos medos que temos e de como precisamos enfrentá-los para sermos aceitos e mais felizes.* Com a história do Grilo Pernetá, também já trabalhei e contei, mas como *ela fala de que o grilinho era desobediente e depois que foi castigado (morrendo e voltando na mesma família, mas com a deficiência, ou seja, era pernetá) - as crianças ficam me questionando sobre se foi isso que aconteceu comigo (silêncio) então eu fico sem saber o que responder! Parei de contar essa história!* Costumo contar as histórias para as crianças e depois deixo que vejam as gravuras e fazemos as rodas de reconto. Acho que é só!”

**Pesquisadora - “Muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade em me receber e muito contribuir para a minha pesquisa. Agradeço sua hospitalidade e receptividade. Boa tarde!”**