

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Lucélia Fagundes Fernandes Noronha

**A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL NOS TEMPOS DE INCLUSÃO**

**São Paulo
2006**

LUCÉLIA FAGUNDES FERNANDES NORONHA

**A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL NOS TEMPOS DE INCLUSÃO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eloisa Famá D'Antino

São Paulo
2006

LUCÉLIA FAGUNDES FERNANDES NORONHA

**A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL NOS TEMPOS DE INCLUSÃO**

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

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Eloísa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria Ighes Carlos Magno
Universidade Anhembi Morumbi

Prof^a. Dr^a. Claudia Stella
Universidade Presbiteriana Mackenzie

*Ao Pedro, luz de minha vida, com
o desejo que ele seja um leitor
crítico.*

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpi, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou tecnologia, sem assombro em fase do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível... (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu impulsor maior.

À **AMAE**, particularmente à presidenta **Nice Leana Ranzoni**, pela bolsa de estudos integral que me permitiu realizar essa pesquisa.

À minha orientadora **professora Eloi**, pelo respeito às minhas idéias, pela disponibilidade, generosidade e competência que me acompanhou.

Aos **professores do programa**, por me terem propiciado tantos momentos de descoberta e aprendizagem.

Aos professores **Mazzotta** e **Silvana**, pelo convívio precioso e enriquecedor no grupo de pesquisa.

À professora **Elcie**, pela competência e humildade que compartilha seus saberes.

Às professoras: **Maria Ignês** e **Claudia Stella**, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao **Mackpesquisa**, pelo apoio financeiro.

Às amigas que fiz, **Madalena** pelo intenso convívio durante as aulas, **Thais** pelo apoio e companheirismo de sempre, à **Célia**, preciosa descoberta, pela amizade sincera, disponibilidade e acolhida e, como não poderia deixar de ser, meu abraço a todas as colegas com quem tive o prazer de conviver no decorrer de curso.

Um agradecimento especial ao **Roberto Noronha**, pela história de amor que estamos escrevendo juntos, pelo apoio e colaboração em mais essa jornada, e principalmente, pela paciência e bom humor que conviveu com minhas tantas variações de humor nesses dois anos de curso.

Aos amigos da Amae, Marcos, Jacinta e Ciana pelo apoio e confiança no

meu trabalho.

Ao **meu filho Pedro**, personagem mais importante de minha história, por deixar meus dias mais alegres, minha vida mais intensa e, principalmente, por existir na minha vida.

Aos **meus pais**, por uma vida amorosamente vivida, pelo declarado orgulho e amor incondicional e pelo incentivo e torcida em mais essa jornada.

À minha **irmã Duta**, grande amiga, pelas longas conversas nas madrugadas que tanto me conforta e ameniza a saudade dos muitos quilômetros de distância que nos separa.

À minha **irmã Sola**, pela discreta torcida e declarado amor.

À **amiga Simone**, pela disponibilidade e apoio de sempre.

À **Kazue**, chefe do departamento de pesquisa da biblioteca Monteiro Lobato pela colaboração na busca do *corpus* do estudo.

Ao senhor **Zeco** proprietário da livraria Ubaldo pela colaboração na busca do *corpus* do estudo.

À **Geraldina** por ter acreditado e estendido à mão a uma jovem com muita garra e vontade de trabalhar.

Ao senhor **Hans** e D. **Beatriz**, pais da **Adriana**, pela confiança no meu trabalho e genuíno interesse a minha vida acadêmica.

E finalmente quero agradecer a todos os personagens que atuaram comigo nessa história como coadjuvantes ou protagonistas: profissionais, amigos, familiares, pessoas... Na impossibilidade de citar todos os nomes, um sincero, obrigada a todos.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar como a deficiência está representada na literatura infanto-juvenil nos livros escritos por autores brasileiros editados pela primeira vez nos anos entre 1996 e 2006. Partindo da hipótese inicial que nesse momento histórico, em que se pensa em inclusão escolar e social da pessoa com deficiência como ideal de cidadania, a literatura infanto-juvenil, sendo um produto cultural presente na vida das crianças, pode contribuir tanto para diminuir como para disseminar o preconceito em relação à deficiência. Antes de se chegar ao resultado foi percorrido um caminho visando evidenciar as definições acerca de deficiência, de preconceito, de estereótipo e estigma, bem como acerca da inclusão. Buscou, ainda, nesse caminho teórico alguns fundamentos referentes à cultura, sociedade, educação e da teoria da representação social. A metodologia adotada envolveu um tratamento quantitativo e qualitativo dos dados coletados e, para a realização da análise dos mesmos, foram utilizados parâmetros complexos e interativos em relação a categorias propostas, envolvendo: o narrador, a trama, a narrativa, o tipo de discurso, o tipo de deficiência ou diferença, os personagens no contexto dramático, as características e ações, a nomeação, os campos de atribuições dos fenômenos na etiologia da deficiência e no desfecho da história. Os dados foram apresentados por meio de sinopses da história, da respectiva ficha de exploração do material, do resultado quantitativo e de análise qualitativa. A realização da análise de conteúdo das histórias, revelaram-se pelo menos três tendências: Histórias livres de preconceito, histórias denunciadoras e imunes a preconceitos e histórias denunciadoras, mas, simultaneamente, perpetuadoras de preconceitos, estereótipos e/ou estigmas em relação à deficiência. Com esta pesquisa foi possível extrair um pouco desse veio inesgotável, desse rico material e dessa fonte de encantamento dos livros infanto-juvenis, que podem ser simultaneamente, fonte de prazer, de reflexão e de crítica.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Deficiência. Preconceito. Inclusão.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze how impairment was showed in the infant juvenile literature in the books published to Brazilian authors for the first time in the years from 1996 to 2006. Coming from the initial hypothesis that in this historical moment, in which social and school inclusion of the impaired person as an ideal of citizenship are thought, infant juvenile literature, being a cultural product present in kids' lives may contribute to diminish as well as to disseminate prejudice in relation to handicap. Before getting to the result a way aiming at highlighting the definitions about impairment, about prejudice, about stereotypes and stigma was taken, as well as about inclusion. In this theoretical way, still, some fundamentals about culture, society and education in the social representing theory were searched. The methodology adopted involved a quantitative and qualitative treatment of the data collected and for the performing of an analysis of the same, complex and interactive parameters were used in relation to the categories proposed, involving: the narrator, the plot, the type of discourse, the type of impairment or difference, the characters in dramatic context, the characteristics and actions, the nomination, the attribution fields of the phenomena in the etiology of impairment and in the closure of the story. The data were presented by a summary of the story, respective card of material exploration, of the quantitative result and qualitative analysis. After performing the content analysis of the stories, three tendencies were revealed: stories free from prejudice, denouncing stories, but simultaneously, perpetrators of prejudice, stereotypes and/or stigmas in relation to impairment. With this research it was possible to extract a little from this unending vein, of this rich material and this enchantment source of juvenile books, which might be simultaneously, source of pleasure, reflection and of critics.

Keywords: Infant Juvenile Literature. Handicap. Prejudice. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Páginas ilustradas in: “Benedito”	58
Figura 2: Páginas ilustradas in: “O Muro”	62
Figura 3: Páginas ilustradas in: “Criança Genial”	65
Figura 4: Páginas ilustradas in: “Anjinho”	68
Figura 5: Páginas Ilustradas in: “Draguinho - diferente de todos parecido com ninguém”	71
Figura 6: Páginas Ilustradas “O dragão que era galinha d’angola”	75
Figura 7: Páginas Ilustradas in: “Dorina viu”	78
Figura 8: Páginas ilustradas in: “O menino que via com as mãos”	81
Figura 9: Páginas Ilustradas in: “O louco do meu bairro”	84
Figura 10: Páginas ilustradas in: “Aventura no escuro”	88
Figura 11: Páginas ilustradas in: “O distraído sabido”	92

LISTA DE QUADROS

Suadro 1: <i>Corpus</i> do estudo	52
Suadro 2: Roteiro para exploração do material.....	53
Suadro 3: Indicadores “Benedito”	61
Suadro 4: Indicadores “O Muro”.....	64
Suadro 5: Indicadores “Criança Genial”	67
Suadro 6: Indicadores “Anjinho”.....	70
Suadro 7: Indicadores “Draguinho - diferente de todos parecido com ninguém”	74
Suadro 8: Indicadores “O Dragão que era galinha – d´angola”	77
Suadro 9: Indicadores “Dorina viu”	80
Suadro 10: Indicadores “O menino que via com as mãos”	83
Suadro 11: Indicadores “O louco do meu bairro”	87
Suadro 12: Indicadores “Aventura no escuro”	91
Suadro 13: Indicadores “O distraído sabido”	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da História	96
Tabela 2 - Categorização de Personagens	97
Tabela 3 - Campos de Atribuições dos Fenômenos Correlacionados	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA.....	18
2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS	25
2.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO	30
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CULTURA E EDUCAÇÃO.....	35
2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 DELINEANDO UM PROCESSO	48
3.1.1 Seleção das Editoras	48
3.1.2 Levantamento das Publicações de Literatura Infanto-Juvenil nas Três Editoras	50
3.1.3 Eleição do <i>Corpus</i>	50
3.1.4 Apresentação dos Indicadores para Análise	53
3.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	56
3.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, PRÉ-ANÁLISE	95
3.4 ANÁLISE SUALITATIVA.....	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

Escrever existe por si mesmo? Não é apenas um reflexo de uma coisa que pergunta...

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar. (Clarice Lispector)

Era uma vez uma pedagoga que queria saber mais. Refazer caminhos, trilhar uma nova estrada, uma jornada com encruzilhadas, subidas, curvas e percalços. Como também, grandes retas, descidas, plenitudes e novos horizontes. Com a intenção de trazer à tona como a deficiência está sendo representada ou apresentada às crianças na voz dos personagens de literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão.

Este estudo tem como objetivo, analisar como a deficiência está representada na literatura infanto-juvenil nos livros escritos por autores brasileiros editados pela primeira vez nos anos entre 1996 e 2006.

O período delimitado de 1996 a 2006 refere-se a uma década que, justamente, passa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996. Tal legislação traz, pela primeira vez na história de políticas públicas brasileira, um capítulo inteiro exclusivamente voltado à Educação Especial. É sabido que os movimentos em favor da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência não surgiram nesse momento, trata-se de uma longa trajetória. Entretanto, para fins desta pesquisa este foi um marco importante para o entrelaçamento da oficialização do processo de inclusão com a produção cultural, mais especificamente da produção da literatura infanto-juvenil e a possível presença de personagens que apresentam diferenças ou deficiências.

No transcorrer de uma trajetória de doze anos de trabalho com Educação Especial, tem se observado, que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB Nº 9.394/ 96), os movimentos que acenam para inclusão da pessoa com deficiência como ideal de cidadania, vem se intensificando, dentro e fora dos espaços escolares. Segundo Carvalho (1997) entre algumas considerações sobre essa nova lei, ressalta que na sua totalidade avança, basicamente, por sua flexibilidade e abertura a algumas inovações. O Capítulo V da referida lei é todo destinado à Educação Especial e à garantia de participação das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Segundo Ferreira (1998) o fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras, com o vigor da LDB intensificaram-se os movimentos da sociedade civil e do poder público em direção ao processo de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Entretanto, sabe-se que este assunto não é novo e deve-se atentar para não tomá-lo como um modismo, mas sim como um ideal de cidadania a ser alcançado. Dizendo isso se recorre a Mazzotta (2002, p. 10) quando afirma que há muito tempo vem discutindo “a necessidade e defendendo a importância de cada cidadão estar junto com os demais em todos os contextos da vida social”. Este autor defende a idéia de inclusão escolar muito antes da LDB de 1996, conforme se pode encontrar em seus trabalhos anteriores (1982, 1985, 1987).

Acredita-se que um dos caminhos possíveis e necessários para favorecer a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência é cuidar das informações que chegam às crianças, a respeito da deficiência, pelos produtos culturais. Pucci (1998, p. 90) afirma que, “cultura ao mesmo tempo em que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que por sua vez são consumidores/ criadores da cultura”. A atual sociedade está atrelada à repetição, ao modismo, disseminados pelos meios de comunicação, sociedade do espetáculo onde o ter vale mais que o ser, e a necessidade de dominação

é inerente ao sistema social, uma sociedade onde o poder do capital é o imperador das relações humanas.

Segundo Adorno (1996) a universalização do mercado, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo não apresenta como resultado a não cultura, o não saber e sim a semicultura.

É nesse contexto, culturalmente propício à alienação, que está o grande desafio da educação de formar cidadãos críticos e emancipados.

A literatura infanto-juvenil é um produto da cultura presente na vida das crianças, dentro e fora da escola. Discutir as relações entre o papel da literatura infanto-juvenil, e a escola, decorre da possibilidade de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa.

De todas as questões observadas no decorrer destes anos de trabalho junto à pessoa com deficiência, uma pergunta foi se configurando como muito instigante, especialmente após entrar em contato com a Tese de Doutorado de Amaral (1992), com o título: “Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil”.

E a pergunta que se colocou e que deu origem a essa pesquisa foi: de que forma ou formas a deficiência foi representada na literatura infanto-juvenil nos livros editados no Brasil nos anos entre 1996 e 2006?

Pensando na leitura como fonte de conhecimento, e no livro como a interface entre o leitor e as idéias ali contidas, a literatura infanto-juvenil pode ser um canal de formação e informação das crianças e jovens, entretanto, se essas histórias, representarem a deficiência com elementos explícitos e implícitos geradoras, propiciadoras e solidificadores de estereótipos e preconceito com relação à deficiência, não estarão condizentes com o momento em que se vislumbra a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Conforme alerta Amaral. “O único alicerce possível

para a real integração da pessoa com deficiência repousa nos bancos escolares, nesse convívio precoce com as pessoas diferentes - estejam elas ali em carne e osso ou materializadas nessa maravilhosa aventura de: LER". (AMARAL, 1994, p. 62)

O referido estudo de AMARAL (1992) analisou 47 histórias destinadas ao público infanto-juvenil, escritas por autores brasileiros e editadas pela primeira vez entre 1971 e 1991. Nele, a autora confirmou sua hipótese de que na literatura infanto-juvenil há elementos (implícitos e explícitos) que configuram representações do corpo desviante, geradoras ou propiciadoras de cristalizações de estereótipos, denunciadoras de atitudes e preconceitos frente à diferença corporal e perpetuadora de estigma e de leituras maniqueístas.

Um levantamento bibliográfico preliminar foi realizado, não tendo sido encontrado nenhuma outra produção acadêmica posterior a de Amaral, tratando especificamente da representação da deficiência na literatura infanto-juvenil, ficando evidente a necessidade de um estudo como esse que se propõe investigar a representação da deficiência nas histórias voltadas ao público infanto-juvenil, nos tempos de Inclusão.

Este estudo parte da hipótese que, nesse momento histórico em que se pensa na inclusão escolar e social da pessoa com deficiência como ideal de cidadania, a literatura infanto-juvenil, sendo um produto cultural presente na vida das crianças, pode contribuir tanto para diminuir como para disseminar o preconceito em relação à deficiência.

Autores que defendem a hipótese de contato partem do pressuposto que o convívio de pessoas, com características distintas, pode diminuir o preconceito. Contudo, é importante ressaltar que esses autores apontam que o mero contato não basta, é necessário que as condições para ele sejam frutíferas. Sem determinadas condições corre-se o risco de reforçar aquilo que se está tentando combater. Ou seja, por meio do

contato, tanto pode diminuir como aumentar o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Se o preconceito não é inato o contato mesmo que por intermédio dos personagens de histórias infanto-juvenil pode de fato auxiliar a criança a perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o relacionamento e a inclusão do personagem diferente deficiente em seu cotidiano. Contudo, essa relação pode ser prejudicada pela maneira que o preconceito é disseminado.

Segundo Amaral (1994) as ações e comportamentos discriminatórios dirigidos à pessoa com deficiência acontecem nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos que, por sua vez, são frutos de preconceitos que, como o próprio nome diz, referem-se a conceito pré-existente, desvinculado de uma ação concreta. Nesse sentido percebe-se a necessidade de se atentar para as informações que estão chegando às crianças nesse momento atual, ou seja, de que maneira a deficiência está sendo representada ou apresentada, na voz de personagens da literatura infantil e juvenil.

Todavia, o desfecho desta investigação, não tem a intenção, de banir a literatura infanto-juvenil, coibir seu uso, tampouco apontar ou culpabilizar seus autores, ao contrário, a eles todo respeito e agradecimento por disponibilizar sua sensibilidade e imaginação para que todos possam usufruir.

A relevância social deste estudo está em subsidiar o trabalho de educadores, pais, bibliotecários, no sentido de propor uma leitura crítica das obras, por parte dos seus jovens leitores.

Enfatiza-se a postura de um leitor crítico, leitor interprete capaz de ler, fazer uma segunda leitura do que foi lido, trazer à baila, por meio do encontro, leitor/autor e personagem diferente/deficiente reflexões que possam contribuir na organização de uma sociedade mais consciente, capaz de aceitar e conviver bem com as diferenças. Para que todos possam pelo menos o quanto possível, viverem felizes para sempre...

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*É próprio ao trabalho vincular-me a uma tarefa precisa finita; é lá que mostro aquilo que posso; e mostro aquilo que posso fazendo algo de limitado; é o “finito” de meu trabalho que me revela aos outros e a mim mesmo.
(Paul Ricoeur)*

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA

A princípio se faz necessário trazer para esse estudo as definições conceituais e terminológicas sobre a condição de deficiência. Para tanto, pautamos na literatura pertinente e que serão, também, norteadoras desse trabalho, começando por conceituar a deficiência a partir da classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicap) – CIDID, de 1989, seguindo em âmbito nacional, o decreto de nº. 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, retomando a OMS (2003) em que se propõe em âmbito internacional, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e para o fechamento acerca do conceito de deficiência busca-se Amaral (1992), quando trabalha os conceitos da OMS em dois conceitos, deficiência primária e deficiência secundária.

A classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicap) – CIDID, de 1989 traz as seguintes definições:

DEFICIÊNCIA: No domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função Psicológica, física ou anatômica.

INCAPACIDADE: No domínio da saúde, incapacidade corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidade para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano.

DESVANTAGEM (HANDICAP): no domínio da saúde, desvantagem (handicap) representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção à idade, sexo e os fatores socioculturais.

No âmbito nacional, o decreto de nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, e traz em seu artigo 3º a seguinte definição:

Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

I - Deficiência permanente – aquela que ocorre ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos:

II - Incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função e atividade exercida.

O mesmo decreto (BRASIL, 1999) considera como pessoa portadora de deficiência aquela que se enquadra nas seguintes categorias:

- Deficiência física: entendida como alteração completa ou parcial de um ou mais segmento do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob várias formas, exceto as deformidades estéticas e as dificuldades para o desempenho das funções.

- Deficiência auditiva: definida como perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis.
- Deficiência visual: representada por acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20% (segundo a tabela de Snellen) ou ocorrências simultâneas de ambas as situações.
- Deficiência mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
- Deficiência Múltipla: como resultado da associação de duas ou mais deficiências.

Atualmente a OMS (2003) propõe, em âmbito internacional, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como atualização, ampliação e flexibilização das definições contidas no âmbito da classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicap) – CIDID, de 1989.

Assim, a CIF apresenta as seguintes definições:

DEFICIÊNCIA: São problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda.

As **funções do corpo** são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas),

Estruturas do corpo são as partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes.

As funções e estruturas do corpo são classificadas em duas seções diferentes. Essas classificações são elaboradas para serem utilizadas em paralelo. Por exemplo, as funções da visão e suas estruturas correlatas aparecem na forma de olho e estruturas relacionadas.

Corpo refere-se ao organismo humano como um todo. Assim, ele inclui o cérebro e suas funções, isto é, a mente.

As funções mentais (ou psicológicas) são, portanto, incluídas nas funções do corpo.

As funções e estruturas do corpo são classificadas de acordo com os sistemas orgânicos, conseqüentemente, as estruturas corporais não são consideradas como órgãos.

As deficiências de estruturas podem constituir uma anomalia, defeito, perda ou desvio importante nas estruturas corporais. As deficiências foram definidas de acordo com os conhecimentos biológicos em nível de tecidos ou células e em nível sub-celular ou molecular. Por motivos práticos, no entanto, esses níveis não estão classificados. As bases biológicas das deficiências orientaram essa classificação, e é possível expandir a classificação para incluir os níveis celular ou molecular. Do ponto de vista médico, deve-se ter em mente que as deficiências não são equivalentes à doença de base, mas sim a manifestação dessas patologias.

As deficiências correspondem a um desvio dos padrões populacionais geralmente aceitos no estágio biomédico do corpo e das suas funções. A definição dos seus componentes é feita principalmente por aqueles qualificados para julgar a função física e mental, de acordo com esses padrões.

As deficiências podem ser temporárias ou permanentes, progressivas, regressivas, ou estáveis, intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população pode ser leve ou grave e pode flutuar ao longo do tempo.

As deficiências não têm uma relação causal com a etiologia ou com a forma como se desenvolverem. Por exemplo, a perda de uma visão ou de um membro pode resultar de uma anomalia genética ou uma lesão. A presença de uma deficiência implica necessariamente uma causa. No entanto a causa pode não ser suficiente para explicar a deficiência resultante. Da mesma forma, quando há uma deficiência, há uma disfunção das funções ou estruturas do corpo, mas isso pode estar relacionado a qualquer doença, distúrbio ou estado fisiológico.

As deficiências podem ser partes ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deve ser considerado doente.

As deficiências são mais amplas e abrangentes no seu escopo que distúrbios ou doenças. Por exemplo, a perda de uma perna é uma deficiência de uma estrutura do corpo, mas não um distúrbio ou doença.

Como uma classificação a CIF (OMS, 2003) não estabelece um modelo de “processo” de funcionalidade e incapacidade. No entanto ela pode ser utilizada para descrever o processo fornecendo os meios para a descrição dos diferentes construtos e domínios. Ela se constitui em uma abordagem com múltiplas perspectivas de classificação da funcionalidade e da incapacidade, entendendo-a como um processo interativo e evolutivo.

Como é possível observar, as definições de deficiências são baseadas em modelos médicos e vem sofrendo alterações ao longo do tempo, mas, até mesmo a CIF, versão bem recente e última classificação apresentada pela OMS, ainda não dá conta de pensar a pessoa em sua totalidade. Isto posto, recorre-se a Amaral (1992) quando afirma que “embora sempre cautelosa em relação à categorização, algumas vezes não há como nem por que não lançar mão delas para melhor (e às vezes provisória) compreensão de qualquer questão ou problema que se coloque”(AMARAL, 1992, p. 51).

Dadas às definições baseadas no modelo médico da deficiência, que são indiscutivelmente importantes, discutí-las e analisá-las é algo que este trabalho não se propõe a fazer. Porém, como esta pesquisa se insere no segmento de barreiras atitudinais, busca-se Amaral (1992), quando trabalha os conceitos da OMS em dois outros conceitos, deficiência primária e deficiência secundária.

Deficiência Primária: engloba a deficiência (dano ou anormalidade de estrutura ou função) e a incapacidade (restrição/ perda de atividade). Trata-se, portanto de um elemento ou fenômeno que engloba os fatores intrínsecos, as limitações em si...

Deficiência secundária: esta referida ao conceito de desvantagem, bem como ao de invalidez (o primeiro ligando-se à idéia de desvantagem propriamente dita e o segundo à de impossibilidade drástica) incidem sobre ela, basicamente fatores extrínsecos. Ou seja, a deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente a diferença em si, mas ligada à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença. (AMARAL, 1992, p. 56-57)

Assim, é importante assinalar que a deficiência secundária ligando-se à situação de desvantagem, está impregnada dos valores sociais existentes, os quais remetem à própria organização institucional da sociedade.

Como se vê, a conceituação universal só é possível para deficiência primária, sendo a deficiência secundária possível de leituras específicas, em função do binômio espaço-tempo.

E mais que isso: mesmo que irreversíveis e não compensáveis, as limitações ligadas à deficiência primária segundo vários autores – por si só não impedem realmente o desenvolvimento e a vida plena, considerando-se apenas formas e ritmos específicos.

Inversamente reconhece-se que a deficiência secundária pode impedir esse desenvolvimento e essa vida plena, ao aprisionar a pessoa numa rede que poucas vezes tem a ver com a deficiência: a rede constituída e constituidora das barreiras atitudinais: preconceito, estereótipos e estigmas.

Em se tratando, ainda, de definições e terminologias, um esclarecimento se faz necessário. Está sendo adotada nesse trabalho a expressão: pessoa com

deficiência. Esclarecendo que nas leis e documentos oficiais a expressão mais utilizada atualmente para se referir a esse tipo de população é: portador de deficiência. Entende-se que portar não parece o termo mais adequado para deficiência, já que, quando alguém porta alguma coisa pode se desfazer dela quando quiser ou for lhe conveniente o que não pode ser feito em relação à deficiência que a pessoa apresenta. 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)

Portar traz implícita a idéia de carregar algo que por ser especial não cabe em lugar comum. Pode reforçar a idéia de exclusão do diferente, ao pressupor uma falta que talvez exceda em muito a dimensão dela própria. O mesmo se estende a expressão, pessoas com necessidades especiais, o que pode não corresponder com a realidade, à expressão denuncia um intolerância inadmissível do ponto de vista social.

Após esse recorte para esclarecer determinada apropriação terminológica, retoma-se às definições das questões atitudinais, acreditando com Amaral que:

Embora seja importante a reflexão sobre os nomes dados às coisas, no intuito de buscar um aprimoramento na forma de denominá-las e de substituir aquelas que no uso cotidiano, se impregnaram de conotações tão somente pejorativas, esse denominar é apenas a ponta do iceberg, pois a grande massa gélida que esconde nas profundezas do oceano da convivência humana é constituída muito mais por atitudes que denominações. (AMARAL, 1999, p. 5)

De forma que, no próximo item, serão discutidas as relações sociais mediadas pelo preconceito, estereótipos e estigmas, à luz de autores como: Amaral, D'Antino, Crochik e Goffmanl.

2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS

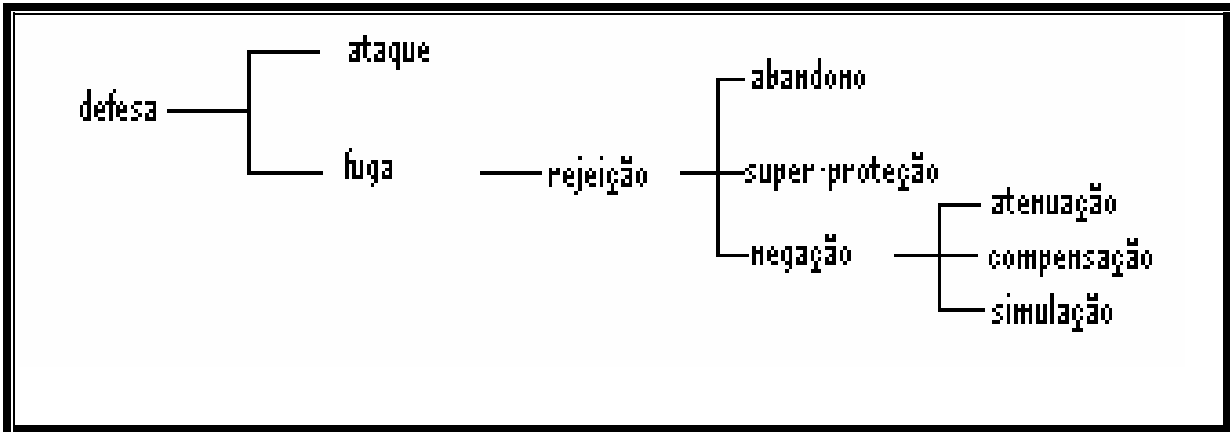
*Não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos para depois ver.
(Walter Lippmann)*

Nesse momento histórico há uma luta quase consensual em busca da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência, como um ideal de cidadania, ainda assim há características na atual sociedade que apontam em direção contrária, e parece que nem mesmo os prolíferos movimentos em favor da inclusão estão sendo capazes de combater. Sobre esse contraste D'ANTINO, esclarece:

Afinal somos, sem exceção, fruto de uma sociedade formada pela somatória de indivíduos com toda sorte de diferenças, mas paradoxalmente, cultuada pela suposta igualdade impositivamente (e idealmente) determinada como padrão estético, reduzindo assim, ainda mais o espaço de convivência social de pessoas que apresentam diferenças significativas. (D'ANTINO, 2001, p. 59).

Se há tanta intolerância diante das diferenças menos significativas, o que dizer diante da pessoa com deficiência, o sentimento ambivalente presente em todos nós aflora quase que simultaneamente ao olhar, expressando o preconceito, a intolerância, medo, piedade ou horror.

Segundo Amaral (1992) do ponto de vista psicológico, seja da ótica de quem vê ou de quem a vive, a deficiência nunca passa em brancas nuvens. Ou seja, a condição de deficiência ameaça, desorganiza, provoca uma hegemonia do emocional sobre o racional. Com isso afloram-se nos indivíduos mecanismos psicológicos de defesa frente à deficiência, que podem ser de fuga ou ataque. Baseado nos estudos de Freud quanto às formas como a psique humana reage a uma experiência emocional específica, Amaral, (1992, p. 64) lança mão de um esquema que ajuda a compreender a cadeia de relações emocionais diante da deficiência, acionando os mecanismos psicológicos de defesa, o qual é reproduzido a seguir:



Fluxograma: mecanismos psicológicos de Defesa
 Fonte: (AMARAL, 1992, p. 64)

Diante de uma ameaça real ou simbólica, acionam-se os mecanismos de defesa: o ataque seria o enfrentamento do inimigo, atacando-o e idealmente destruindo-o. São comportamentos que se podem encontrar concretamente nas sociedades ou comunidades sujeitas a éticas diferentes: em culturas chamadas primitivas, como em algumas tribos onde, ainda hoje, crianças com deficiência são sacrificadas; ou mesmo em tempos longínquos, em civilizações chamadas adiantadas, como Esparta, quando essas crianças eram mortas por contrariarem os ideais de perfeição da época. Comportamentos que podemos encontrar também no mundo animal, onde filhotes imperfeitos são, na maioria das vezes, mortos. Também, atitudes factíveis em nosso próprio universo cultural, quando, forças mais poderosas que a moral vigente, vencem: extermínio de bruxas, judeus, negros... Por razões religiosas, econômicas, históricas... Ataca - se o diferente, o inconveniente, e, com isso, liquida-se a ameaça representada por eles.

Como nossa moral judaico-cristã, e, conseqüentemente, a escala de valores é pautada por parâmetros diferentes, toma-se o segundo caminho, ou seja, o caminho da fuga. Foge-se da questão da deficiência.

Amaral (1992,1995) continua nos mostrando que, do ponto de vista psicológico, várias são as formas de se fugir ao problema-deficiência. Dentre elas a

rejeição pode ser pensada como tendo lugar de destaque, com o seu cortejo, o abandono, a superproteção, a negação. Em se tratando de negação, esse mecanismo de defesa poderá se constituir na forma de atenuação, compensação ou simulação.

A forma explícita da rejeição é o abandono, mas, ele não se caracteriza necessariamente em sua forma literal, podendo ocorrer de um modo implícito ou indireto, ou seja, pode se apresentar na forma de descaso, de não investimento, seja de amor, de dedicação, de tempo...

Em relação à superproteção, apenas um assinalamento: a formação reativa transforma o afeto em seu contrário. Tem como uma de suas principais características (ou decorrência) o deslocamento do centro da relação para o protetor - ele é protagonista da situação – desvitalizando o desprotegido-protégido, deslocando o eixo vital do outro para si.

As três formas de apresentação do mecanismo de negação, ou seja, atenuação, compensação e simulação podem ser acionados por qualquer um que, uma vez em contato com a deficiência, entra em sofrimento psicológico. Assim, a própria pessoa com deficiência, os familiares e os profissionais, em situação de sofrimento psíquico lançam mão do poderoso mecanismo de negação, em suas diferentes formas. A atenuação se expressa por comportamentos específicos, que poderiam ser ilustrados por frases do tipo: poderia ser pior ou não é tão grave assim. A compensação pode ser expressa, também, na forma verbal, tendo o, mas como a palavra-chave: fulano é deficiente físico, mas tão inteligente ou ciclano tem deficiência visual, mas é tão bonito...

A última forma de negação apontada é a simulação, e esta é expressa pela idéia contida em afirmações do gênero: é cega, mas é como se não fosse. Mas é, continua sendo e a serviço de que, se não da negação está o como se.

As três formas de negação, anteriormente, citadas têm sido alguns dos inomináveis que circundam a questão da deficiência. Inomináveis que interferem

inconscientemente (ou de forma inconfessa) nas relações estabelecidas, ou a se estabelecer, entre os sujeitos sociais, quando um deles apresenta algum tipo de deficiência, tornando difíceis e complexas a convivência e, conseqüentemente, a inclusão destes no seio da sociedade.

Esses inomináveis, segundo Amaral (1992,1995) são potentes disfarces do grande e principal inominável: a rejeição – conseqüência drástica (mas profundamente humana) do medo e do mal-estar que a imperfeição tende a provocar.

As ações e comportamentos discriminatórios dirigidos à pessoa com deficiência, concretizam-se, geralmente, nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos, que funcionam como uma divisória entre as pessoas envolvidas na situação.

Sobre preconceito e estereótipo Amaral (1995) esclarece:

O que é o preconceito senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa anterior a qualquer conhecimento? O que é o estereótipo senão o julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal? (AMARAL, 1995, p. 120)

No caso da deficiência, o preconceito pode estar aliado à aversão ao diferente e os estereótipos, daí advindos, são atributos imputados à pessoa com deficiência e generalizados, como estigmas.

Estigma, segundo Goffman (1988), diz respeito a uma marca que torna o sujeito inabilitado para aceitação social plena. Segundo este autor, existe três tipos de estigmas: as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. As culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical.

E os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos por meio de linhagem e contaminar por igual todos os membros da família.

Entretanto, nos três tipos de estigmas os estigmatizados são concebidos socialmente, conforme define Goffman:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havia previsto. (GOFFMAN, 1988, p. 14)

A partir das atitudes voltadas às pessoas com deficiência segue-se todo um procedimento de exclusão ou segregação. Goffman diz que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original e, ao mesmo tempo, a imputar o interessado alguns atributos desejáveis, mas não desejados” (GOFFMAN, 1998, p. 15).

Entre os fenômenos psicossociais em pauta é importante explicitar o desconhecimento. Pois este pode ser a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja o desconhecimento relativo à deficiência, à pessoa com deficiência, ou às emoções e reações subseqüentes.

Sobre a formação de preconceito, Crochik esclarece que:

O que leva indivíduos desenvolver, preconceitos ou não, é possibilidade de ter experiências e refletir sobre se mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instancias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade de ação dessas instâncias - famílias, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os táteis infantis e as fantasias a elas associadas no conhecimento de mundo. (CROCHIK, 2006, p. 19)

Autores que defendem a hipótese de contato partem do pressuposto que o convívio de pessoas com características distintas pode diminuir o preconceito. Contudo é importante ressaltar que esses autores como: Monteiro et al. (1996) apontam que o mero contato não basta, são necessárias as condições para que seja frutífero:

Freqüência, diversidade, duração o estatuto do grupo dos membros em relação, Se essa é competitiva ou cooperativa, é de dominação ou de igualdade, se é voluntária se é real ou artificial, o tipo de personalidade do indivíduo e as áreas

do contato. Quando essas condições não existem esse contato pode ser ineficaz para a redução do preconceito ou ainda apresentar efeitos negativos. (MONTEIRO¹, 1996 Apud. LEON, 2001, p. 83)

Sem essas condições corre-se o risco de reforçar aquilo que se está tentando combater.

Se o preconceito não é inato, pode ser que pela via do contato, mesmo que seja por intermédio dos personagens de histórias infanto-juvenis a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o bom relacionamento, ou seja, por meio da leitura crítica das obras a criança pode inserir o personagem diferente deficiente em seu cotidiano de maneira natural e espontânea, essa relação, contudo pode ser dificultada pela forma que o preconceito vê é disseminado.

Diante da necessidade de conhecer melhor a forma como a deficiência está sendo representada ou apresentada às crianças e jovens, na voz da literatura infanto-juvenil, especialmente nesse momento que se acena para inclusão social como ideal de cidadania, parece instigante um estudo sistemático das histórias infanto-juvenis.

No próximo item, descreveremos sobre a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Apresentaremos o capítulo V da LDB/96. Como referencial teórico, pautamos nos documentos oficiais e autores como: Carvalho, Ferreira, Mazzotta, Amaral, e Dens.

2.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

*As pessoas gostam mais de reconhecer do que conhecer.
(Jean Cocteau)*

Muitas são as definições que circundam a temática da inclusão, há inclusive diferentes posições entre autores e correntes teóricas sobre convergências e

¹ MONTEIRO, M.B. 'Conflito e Cooperação nas relações intergrupais'. In. Vala, J., Monteiro, M.B. (coord.). Psicologia Social, Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian: 309-352.

divergências acerca de conceitos de inclusão, de integração e de inserção social. Alguns tratam os conceitos como sinônimos, outros como evolução de conceitos, atitudes e metas, outros abordam apenas como mudanças terminológicas. Entretanto, nessa discussão este trabalho não se propõe adentrar. Está sendo adotada, então, para fins desta pesquisa, a definição de inclusão proposta pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, por acreditar que abarca bem a temática em questão:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana e de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2001 p. 8).

O presente estudo refere-se ao atual momento histórico de tempos de inclusão, remetendo-se a um momento onde há prolíferos movimentos que acenam para inclusão como ideal de cidadania, que está se intensificando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) de 1996.

É sabido que a inclusão social da pessoa com deficiência vem sendo discutida e paulatinamente conquistada por movimentos sociais formados por grupos de interesse que reivindicam direitos iguais em favor da pessoa com deficiência. Esse movimento de conquistas legais passou por diferentes momentos históricos e vêm surgindo, a partir destes, inclusive alterações terminológicas. Não faz muito tempo falava-se em integração, hoje se fala em inclusão, mas o importante é compreender a necessidade de todos compartilharem o mesmo espaço social. Nesse sentido recorre-se a Mazzotta (2002) quando diz que:

Há muito tempo venho discutindo a necessidade e defendendo a importância de cada cidadão estar junto com os outros em todos os contextos da vida social. Entendo que inclusão é a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõe a, ou tem que conviver; já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual. E, conviver implica a presença de duas ou mais pessoas. (MAZZOTTA, 2002, p. 10)

Como a proposta desse trabalho não visa um estudo histórico sistemático, acerca da inclusão, está se propondo apresentar a LDB/96 como um marco histórico. No Brasil, a partir dessa legislação, os movimentos em prol da inclusão se intensificaram, tendo em vista a relevância da mesma para Educação Especial, Conforme afirma Ferreira (1998):

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década. É certo que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a Educação Especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas deficientes - em nossas políticas sociais. Daí se entende manifestações, comuns na área, de que postulam que a legislação fundamental já está dada e se trata de fazer cumpri-la. (FERREIRA, 1998, p. 2)

Segundo Carvalho (1997), dentre algumas considerações sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe ressaltar que, na sua totalidade, a flexibilidade, abertura e algumas inovações, são marcas que a caracterizam. Para fins desse estudo veja-se como a Educação Especial está expressa no capítulo V da LDB – Nº 9.394/96.

Capítulo V - Da Educação Especial:

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para o efeito dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente da rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender a necessidade da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início, na faixa etária de a zero a seis anos;

Artigo 59 – Sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica (aluno que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados);

III – Professores com especialização adequada (nível médio ou superior), para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível ensino regular.

O Artigo 60 cita que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com

atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Essa nova LDB trouxe considerações relevantes à questão da Educação Especial no país. Reafirma o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Ferreira (1998), essa nova lei destaca a oferta da Educação Especial já na educação infantil, área em que o atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais é ao mesmo tempo tão escasso quanto importante. Certamente a expansão recente do atendimento em educação infantil no Brasil, já incorporando parte das crianças com necessidades especiais - pelo menos em alguns municípios -, é um marco muito significativo.

O capítulo sobre educação infantil, contudo, é bastante sucinto e limita-se praticamente a afirmar que ela se dá de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. A presença da Educação Especial no espaço da educação infantil poderá ser mais bem avaliada no triênio 1997-1999, prazo concedido pela lei para que as creches e pré-escolas se integrem aos respectivos sistemas de ensino.

A proposta da inclusão escolar, segundo Dens (1998) abandona a idéia de que só a pessoa normal pode contribuir; volta-se para o atendimento às necessidades daquelas com deficiência e para tal requer um currículo apropriado. Contudo, isso é necessário, mas não suficiente, pois como afirma esse autor, ainda que se providenciem todos os recursos pedagógicos faz-se necessária também a mudança de ideologia e esta é uma transformação lenta.

O enfoque da inclusão da pessoa com deficiência, que de diversas formas vem assinalando ser este um problema da sociedade e que seus paradoxos e resistências têm que ser encontrados no sistema social. Deve-se atentar então, às barreiras sociais que não estão diretamente ligadas à deficiência, mas, a preconceitos, estereótipos e estigmas. Sobre isso Amaral (2002, p. 247) afirma:

A inclusão é um grande problema a ser vivenciado ou superado, uma tarefa difícil de ser executada. É um desafio e devemos discutir a possibilidade desse desafio não ser um meio para seduzir (como, ao que tudo indica pretende os discursos oficiais) e sim uma disputa em forma de diálogo improvisado nos quais os atores se alternem na composição de ações que obriguem a uma resposta da parte contrária, numa construção conjunta. **Os atores somos todos nós, integrantes de uma rede de valores socialmente construídos, mas sempre imersos na teia do cotidiano, que pode ser aprisionante ou libertadora, dependendo de quão sujeitas a críticas estejam nossas ações e reações.** Esta crítica é o desafio fundamental. (grifo nosso)

Grifa-se por acreditar que as ações do cotidiano, (aprisionante ou libertadoras) agregam o verdadeiro desafio da inclusão da pessoa com deficiência. E a literatura infanto-juvenil está presente no cotidiano das crianças. Seja na cama antes de dormir, nos espaços escolares, em bibliotecas, em livrarias, leitos de hospitais e muitos outros espaços.

Para tanto, no próximo item propõe-se uma discussão que envolve cultura, sociedade e educação, na perspectiva de autores como: Matos, Coelho, Adorno, Zelberman, D'Antino, Amaral, Pucci e Thompson.

2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CULTURA E EDUCAÇÃO

A experiência de poder está profundamente ancorada em nossa vida cotidiana: desde seu nascimento, a criança está entregue a essas personagens onipotentes que são o pai e a mãe. Na escola sabe que o menor está em poder do maior, o fraco em poder do forte, o solidário em poder do líder... O tema do poder está ligado à experiência vivida da desigualdade. (Jacques Goimard)

A inclusão escolar e social da pessoa com deficiência, tem-se apresentado constantemente nas discussões educacionais com intuito de promover reflexões e mudanças na educação, em seu aspecto global, visando à conquista do respeito à diversidade e à aceitação das diferenças no processo de ensinar e aprender.

Para tanto, tem-se observado que as ações muitas vezes não ultrapassam seu estado de discurso e dificilmente são postas em prática nas salas de aula pelos mais variados motivos, sejam pela formação docente deficitária, pela falta de recursos e materiais didáticos, pela submissão ao sistema, pela falta de esclarecimentos e informações da sociedade como um todo.

Planejar a construção de uma sociedade que acolha a todas as pessoas pressupõe a superação das representações sociais acerca da deficiência e da diferença que desde a antiguidade acompanham a humanidade. Conforme cita o documento do MEC:

As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma antiga relata que as crianças com deficiência, nascida até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro "A república" que as crianças mal constituídas ou diferentes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público. A idade média conviveu com grandes contradições e ambivalências em relações a atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos as crenças também oscilavam entre culpa e expiação de pecados (BRASIL - MEC, 2003, p. 9).

Partindo do pressuposto que os preconceitos e estereótipos da deficiência são plantados precocemente, no universo social, mais especificamente nas relações sócio/afetivas. D'Antino, afirma que "há de remover a terra e procurar, na raiz do que nos foi plantado, a origem do medo, que acompanha todos nós mortais, frente da presença (real ou imaginária) da pessoa com deficiência" (D' ANTINO, 2001. p. 189).

Acredita-se que um dos caminhos possíveis e necessários é cuidar das informações que chegam às crianças a respeito da deficiência pelos produtos culturais.

Segundo Pucci (1998, p. 90) “cultura ao mesmo tempo em que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que por sua vez são consumidores/ criadores da cultura”. Segundo Thompson (1990) a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade. Estas crenças, costumes, etc, formam um todo complexo que é característico de uma determinada sociedade, diferenciando-a de outros lugares e épocas diferentes.

A atual sociedade está atrelada à repetição, ao modismo, disseminados pelos meios de comunicação, sociedade do espetáculo onde o ter vale mais que o ser, e a necessidade de dominação é inerente ao sistema social, uma sociedade onde o poder do capital é o imperador das relações humanas. Sobre a sociedade do espetáculo Chauí esclarece:

De início espetáculo e especulação possui raiz comum: de mesma origem, estão ligadas à idéia de conhecimento como operação do olhar e da linguagem. A cultura está impregnada de seu próprio espetáculo, do fazer ver e do deixar se ver. A questão não se coloca diretamente sobre o espetáculo. Mas o que lhe sucede quando capturado, produzido e enviado pelos meios de comunicação de massa. (CHAUÍ², 1992 apud, MATOS, 1998).

Segundo Adorno (1996) a universalização do mercado, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo não apresentam como resultado a não cultura, o não saber, e sim, a semicultura. No semi-saber a pessoa pode se julgar a sabedora e se fecha para o conhecimento, no não-saber pode haver uma pré-disposição da pessoa para buscar o saber. Nessa direção, Adorno esclarece que:

A não cultura, como mera ingenuidade simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles que não são inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora de alcance da semiformação cultural. (Adorno, 1996 p. 397)

² CHAUÍ, Marilena. Aula Inaugural, FFLCH-USP, 1992.

A estrutura da sociedade capitalista e o seu necessário giro reprodutivo têm impedido que as pessoas se apropriem de um modo vivo dos bens culturais.

Segundo Thompson (1990) a produção e circulação das formas simbólicas na sociedade atual são inseparáveis das atividades das indústrias da mídia. As instituições da mídia e seus produtos se constituem em traços tão onipresentes da vida cotidiana, que é difícil hoje se imaginar o que seria o mundo sem livros e jornais, sem rádio e TV, e sem os inúmeros outros meios nos quais as formas simbólicas são apresentadas, dia-a-dia os meios de comunicação trazem um bombardeio de idéias e acontecimentos, imagens e informações. Os personagens, filmes e programas de TV tornam-se pontos de referências comuns para milhões de indivíduos que podem nunca interagir uns com os outros, mas que partilham, em virtude de sua participação de uma cultura mediada, de uma experiência comum e de uma memória coletiva.

É nesse contexto culturalmente propício à alienação que está o grande desafio da educação, ou seja, de formar cidadãos críticos e emancipados. Adorno adverte que:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travados pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la (ADORNO, 1995, p. 12)

A literatura infanto-juvenil é um produto cultural presente na vida das crianças, dentro e fora da escola. Discutir as relações entre o papel da literatura infanto-juvenil e a escola, decorre da possibilidade de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa, por meio da mediação de uma educação emancipatória.

Segundo Zilberman (2003) tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo à qual se dirigem. Embora se trate de formação oriunda de necessidades sociais, que explicam e legitimam seu funcionamento, sua

atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que, este não permanece indiferente aos seus efeitos.

Segundo Coelho (1995), a partir dos anos 70 houve uma eclosão de criatividade e de produção literária em massa, conseqüentemente da literatura infanto-juvenil, contribuíram para isso vários fatores inter-relacionados, entre os quais se destacam: as diretrizes educacionais (LDB n° 2024/1961, reformulada pela lei 5692/1971, que exigiu o ensino da língua vernácula por meio de textos literários), as novas relações entre a escola e a literatura (também por determinação oficial), a expansão da indústria e do mercado editorial e o surto de criatividade da literatura infantil/juvenil nestes últimos anos. A LDB de n°9594/1996, reafirmou a importância dos textos literários como mediadores de cultura e reiterou a orientação para aproveitamento desses textos com fins pedagógicos. Essa mesma autora observa ainda, que os textos literários não teriam condições de adentrar à escola e serem postos ao alcance dos pequenos leitores se não houvesse uma política nacional que a favorecesse.

Segundo Amaral (1992), a partir de uma retrospectiva histórica com base nas pesquisas efetuadas pelos especialistas, é possível pensar em quatro concepções inerentes à literatura em geral e à infanto-juvenil por extensão:

Literatura como gozo/jogo. Concepção que recua a estética idealista do séc. XVIII liga-se ao nome de Kap que considera os fenômenos estéticos como finalidade em se mesmo. Nessa concepção a literatura remete-se, pois ao estético e ao lúdico.

Literatura e compromisso. A visão da literatura que a entende como engajamento conta com nomes como Zola, Lukács, Sartre (que a leva, no entender dos especialistas, às últimas conseqüências)... Aqui se incluem as discussões sobre o discurso utilitário. Aqui também se inclui a discussão sobre os aspectos pedagógicos da literatura infantil.

Literatura como catarse. Concepção que tem do ponto de partida em Aristóteles, quando na visão poética atribui à tragédia função catártica – expurgo das perturbações interiores, purificação das paixões (como terror e piedade) posteriormente essa concepção “modernizou-se”, tendo a psicanálise bebido dessa vertente.

Literatura como evasão. Concepção que remete à idéia básica de refúgio no imaginário, como solução de esquiwa a uma realidade plena de sofrimento e angústia, ou uma realidade esvaziada de sentimento de viver, ou uma realidade destróçadora por força de contradições... O romantismo participa desse veio ficcional. (AMARAL, 1992, p. 132/133)

Pode-se, portanto, pensar em função de diferentes concepções, quão inúmeras são as tendências possíveis na literatura infanto-juvenil e quão respondentes serão (ou não) as necessidades de seus atuais leitores, configurando tendências mais usuais e marcantes.

O fato é que, as produções da literatura infanto-juvenil, sejam frutos de imposições ideológicas, sejam respostas a uma demanda (implícita ou explícita) de seus diferentes níveis de leitores (crianças e seus educadores), sejam articuladores aos outros meios de comunicação, podem ser pensadas e distribuídas segundo algumas tendências, são três as mais evidentes, realista, fantasista e híbrida. Busca-se Coelho (1991, p. 264) para evidenciá-las:

1. Realista - pretende expressar o real tal qual é percebido ou conhecido pelo senso. Visa: Testemunhar o mundo cotidiano, concreto, familiar e real; Informar sobre costumes, hábitos e tradições populares; Apelar para curiosidades e argúcia do leitor. Preparar psicologicamente o leitor para enfrentar sem ilusões, mais tarde ou mais cedo, as dores e sofrimentos da vida. (sic).
2. fantasista – apresenta um mundo maravilhoso, criado pela imaginação, e que existe fora dos limites do real e do senso comum. Prevalece o lúdico, soluções estilísticas como: personagens – animais (fabulas); ficção científica; âmbito do maravilhoso. Ficção sobre o real: o desconhecido, mais que, o conhecido. O que podia ser mais que o que é. O que podia acontecer mais o que acontece, que está oculto, mais que o manifesto, trans – real mais que o lógico...
3. Híbrida – parte do real e nele introduz o imaginário ou a fantasia, anula os limites entre um e outro. Prevalece o realismo mágico: espaço do cotidiano mais insólito. (COELHO, 1991, p. 264)

Sendo assim a obra de arte, mais especificamente a literatura infanto-juvenil, ao mesmo tempo em que pode ser um depositário de saber de mundo, pode ser simultaneamente, um suporte de preconceitos, estereótipos e estigmas, em relação à deficiência, disseminados culturalmente. E a ruptura dessa subversão pode-se dar também pela segunda leitura ou pela leitura crítica dessa mesma obra. Sobre isso Amaral, afirma:

Tarefa difícil, pois, muitas vezes, significa desnudarmos aquilo que pensamos ser nosso somente nosso. Ou ainda tentamos desnudar o que pensamos ser do outro somente do outro. E aos nossos olhos atônitos podem revelar-se imbricações nunca antes imaginadas - precisamos então, abrir mão de alguns mecanismos onipotentes. Sue muito precocemente, aprendemos utilizar. Penso que esse é um desafio que a arte nos propõe: sermos nós e sermos o outro,

simultaneamente a sermos um encontro mais dual, profundamente coletivo.(AMARAL, 2001, P.33)

Acredita-se na confirmação de muitos teóricos, que um dos papéis da escola atualmente é propiciar a formação do sujeito crítico, autônomo e participativo. Portanto, é fundamental que esse sujeito tenha condição de apropriar se criticamente de uma obra de arte, ou seja, ser um leitor crítico. Sobre essa postura Cunha esclarece:

Na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracteriza certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura pelo grau de atenção e de consciência que nos obriga [...] essa obra marcada pela conotação e plurissignificação, não poderá ser pedagógica no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida (CUNHA, 1990, p. 62).

No encontro com qualquer forma de Literatura os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a Literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias. Considerando ideologia, conforme esclarece Amaral (1999):

Ideologia está aqui, sendo entendida conceitualmente como uma grande matriz de restrições e proscições éticas (e estéticas) de atitudes, assim como de opiniões e comportamentos. Por dela sabemos o que devemos e não devemos sentir o que devemos e não devemos pensar, o devemos ou não devemos dizer ou fazer. Além disso, ela, em última instância, nada mais é que uma justificação e uma legitimação de valores que emanam daqueles que detêm o poder em suas múltiplas instâncias. (Amaral, 1999, P. 18)

A Literatura Infanto-juvenil, por iniciar o homem no mundo literário, pode ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar a sociedade e principalmente as relações sócio-afetivas. Sendo fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua ambigüidade e pluralidade.

Até bem pouco tempo, a Literatura Infanto-juvenil era considerada como um gênero secundário, e vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (forma de entretenimento). A valorização da Literatura Infanto-juvenil, como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades, é bem recente.

Do ponto de vista histórico, embora as primeiras manifestações literárias ocidentais datem dos séculos IX e X, girando em torno de duas fontes: narrativas exemplares (ligadas ao cotidiano) e aventurescas (mágicas e maravilhosas), num breve histórico pode-se dizer que a literatura infanto-juvenil passa a existir como tal apenas no século XVII. É, portanto, um fenômeno recente considerado a história da humanidade.

Segundo, Coelho (1991), no século XX, estabelecida como existente, ou seja, sendo reconhecida como gênero literário, a literatura infanto-juvenil traz consigo sua própria semente: “instruir divertindo”. (COELHO, 1991, p. 145)

A ligação apontada instruir/ divertindo, soma se a indicação de várias outras ligações, bem como, contraposições e contradições: **arte/pedagogia**, diversão aprendizagem, lúdico/lúcido, pedagogia/livro infantil, discurso literário, discurso utilitário arte exemplaridade.

E, assim, segue desde o seu surgimento, até o momento atual, nos pontos de vistas de diferentes autores, de diferentes áreas, diálogos ou polêmicas quanto às formas de percepção da literatura infanto-juvenil.

Partindo do pressuposto que este estudo está inserido no universo das relações sociais, permeando os universos escolares, sobretudo nesse item onde vislumbra a relação entre a educação e a cultura, talvez o veio de pedagoga fale mais alto e favoreça a tender por uma percepção da literatura infanto-juvenil com intenção educativa e artística. Busca-se coelho, para reafirmar esse posicionamento:

Como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e acima de tudo , modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção “educativa” ela se inscreve na área da pedagogia. [...] compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam da impossibilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil. (COELHO, 1991, p. 41-42)

Por volta de 1915, Vigotsky faz uma afirmação interessante, e remetendo uma questão mais ampla, pois da arte como um todo. Mas nem por isso não acolhedora para o que aqui se propõe a discussão:

Não foi em vão que, desde a mais remota antiguidade, a arte foi considerada 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 obtém uma confirmação inesperada na análise psicológica. (VIGOTSKY³, apud AMARAL, 1992, p. 129).

Pontos que são até hoje tema de debate, de polêmica, de confronto. Sua dupla natureza é item obrigatório em qualquer obra que se debruce sobre o gênero. Contudo, acredita-se que as obras infanto-juvenis podem ser umas boas sugestões para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, tendo em vista que, elas podem abordar questões desse tempo e problemas universais inerentes ao ser humano.

Busca-se aqui, algumas palavras de Arendt:

Dada à suma permanência, as obras de arte (e, portanto as literárias) são as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis; sua durabilidade permanece quase isenta ao efeito corrosivo dos processos naturais. (...) assim, a durabilidade das obras de arte é superior àquela de que todas as coisas precisam para existir; e através do tempo, pode atingir a permanência. Nada como a obra de arte (...) revela de forma tão espetacular que este mundo é feito de coisas é o lar não mortal de seres mortais (ARENDDT, 1992, p. 181)

Por um lado, reverenciando essa busca de permanência, por outro, admitindo o ar de enigma, por outro ainda, reconhecendo as limitações de que qualquer análise traz em seu bojo a possibilidade de projeções, de simplificações grosseiras, de interpretações selvagens, de desrespeito.

Ainda assim, enfatize-se a postura de um leitor crítico, leitor intérprete, capaz de ler, fazer uma segunda leitura do que foi lido, trazer à baila por meio do encontro,

³ VIGOTSKY, Lievs. Psicologia del Arte. Barcelona, Barral. 1972.

leitor autor e personagem diferente/deficiente, reflexões que possam contribuir na organização de uma sociedade mais consciente, capaz de aceitar e conviver bem com as diferenças.

No próximo item, no âmbito de esclarecimento e clarificação do título deste estudo, apresentar-se-á, brevemente, alguns conceitos da teoria da representação social, amparados pelos saberes de Moscovici e Jodelet.

2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As representações sociais estão entendidas quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. (Serge Moscovici)

Retomamos nesse item algumas questões alinhadas na monografia do Curso de especialização em Psicopedagogia, em que foi pesquisada: “A representação dos pais e da escola sobre o desenvolvimento moral das crianças: uma abordagem psicopedagógica”.

O estudo sobre representação social se ocupa da análise do conhecimento produzido no cotidiano, pois, trata-se da análise do processo de construção da realidade a partir das relações sociais do mundo da vida, o que está muito próximo de uma sociologia do conhecimento no cotidiano.

A representação social teve sua origem como modelo de explicação da realidade, a partir do trabalho desenvolvido por Moscovici, publicado em 1961, que tinha como problemática entender o processo de apropriação da teoria psicanalítica por parte de diferentes grupos sociais. A questão central da obra circulava em torno de como era consumida, transferida e utilizada, uma teoria científica pelas pessoas marcadas pelo senso comum.

Moscovici (1978) define a representação social como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Jodelet (2001) apresenta o seguinte conceito:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, que contribui para a construção da realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tido como um objeto de estudo tão legitimado, devido sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Para Moscovici, que debruça o seu interesse no que se poderia chamar de uma psicossociologia do conhecimento no cotidiano, as representações sociais, ao contrário das representações coletivas, reduzem-se a uma modalidade estética e específica da forma de conhecimento cuja função seria a elaboração de comportamentos sociais e a comunicação dos indivíduos dentro do *framework* da vida cotidiana. Sendo assim, as representações sociais não têm um caráter macroestrutural explicativo, como seria o caso das representações coletivas.

Sabe-se que essa teoria foi desenvolvida a partir da crítica ao conceito de representações coletivas desenvolvido por Durkheim. A leitura crítica de Moscovici mostra que a noção de representações coletivas é por demais abrangente e geral para dar conta da produção do pensamento, como forma de ação, na sociedade. Na definição dele, a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos.

Como o próprio Moscovici (1978) afirma, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e é irredutível a qualquer outra. Nesse contexto, as representações sociais de um objeto social passam

por um processo de formação, entendida como encadeamento de fenômenos interativos fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno.

A substituição do termo coletivo pelo termo social reflete a dinâmica social que está presente internamente nas representações dos sujeitos, o que faz o termo social ter uma dupla direcionalidade na compreensão do conceito da representação social.

A primeira direção é a da forma como o conhecimento é socialmente empreendido, constituído e compartilhado pelos indivíduos, e a segunda direção é a da realidade do universo subjetivo, ou seja, a realidade psicossociológica, afetiva e axiológica pertinente à forma de comportamento desses indivíduos. Desse modo, as representações sociais estão inseridas num contexto psicossociológico o que faz com que sejam percebidas como um sistema de interpretações aberto acerca da realidade social.

A idéia de sistema nas representações sociais decorre de uma funcionalidade na lógica interna da teoria, em que as interpretações sobre uma dada realidade passam por processos de interação social e de interiorização pelos indivíduos no contexto social.

Na teoria das Representações Sociais, os aspectos teóricos e epistemológicos estão imbricados numa inter-relação entre sistema de pensamento e prática social, o que resulta, segundo Jodelet (2001), em fenômenos complexos que devem ser destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objetivo representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para suas elaborações e consolidação como sistema de pensamento que sustentam as práticas sociais. Essa complexidade do fenômeno é fruto do processo sócio-subjetivo.

Pode se afirmar que é necessário entender como o pensamento do indivíduo se enraíza no social e como um e outro sofrem mudanças mútuas. Por esse fato um enfoque desse tipo implica em três esforços necessários: o primeiro é o de compreender o impacto que as correntes de pensamento, veiculadas em determinadas sociedades,

têm nas representações sociais de grupos diferentes ou de indivíduos definidos em função de sua presença em grupos; o segundo é entender os processos constitutivos das representações sociais e a eficácia destas representações para o funcionamento social, ou seja, entender por um lado o papel das representações sociais na orientação dos comportamentos e na comunicação e, por outro, entender a representação social como sistema de recepção de novas informações sociais. E terceiro, entender o papel das representações sociais nas mudanças sociais no que diz respeito à constituição de um pensamento social compartilhado.

Tais esforços demonstram o exercício analítico de uma epistemologia do processo que se define pela referência necessária acerca da construção e desenvolvimento de relações sociais, para a análise das condições de produção destas na vida cotidiana.

Nesse sentido, a epistemologia do processo focaliza a representação, dimensionando a relação entre o subjetivo e o social, enfatizando o sujeito como ser criativo e ativo nas interações e na forma de compreensão da realidade social a partir das estruturas elementares do senso comum.

Ciente de que muito ainda há para dizer sobre os conceitos e posições teóricas desenvolvidas pelos autores que acompanham este estudo e que ajudaram na compreensão da complexa temática em questão Ciente, também, de que o melhor do bolo, costuma ser seu recheio. E este se encontra na análise do material, onde serão colocados todos os ingredientes até agora levantados para finalmente colocar a cobertura, no alinhavar das considerações finais. Clarificando a metáfora do bolo, apresentamos no próximo capítulo os procedimentos metodológicos, seguidos da apresentação e análise do material e das considerações finais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A finalidade da crítica não será explicar a obra de arte, mas sim adensar seu mistério, levantar ao redor dela e de seu autor essa névoa prodigiosa, diletta aos deuses e aos seus oradores simultaneamente...

O único objetivo do crítico é o descrever suas próprias impressões – toda crítica é autobiográfica do crítico, o relato de sua visão (Oscar Wilde)

A análise quantitativa e qualitativa do material pesquisado será por intermédio de um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados para descrição do conteúdo de mensagens. Por meio desses procedimentos serão levantados indicadores que permitem eventualmente a referência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção – variáveis inferidas – dessas mesmas mensagens.

Os procedimentos seguem as seguintes etapas:

3.1 DELINEANDO UM PROCESSO:

Do ponto de vista dos procedimentos farão parte desse primeiro momento os seguintes passos:

3.1.1 Seleção das Editoras:

Devido o exíguo tempo que o mestrado disponibiliza, não há possibilidade de trabalhar com todas as editoras brasileiras, embora fosse esse o desejo.

A escolha das editoras foi feita por meio de sorteio. Entre as editoras de grande porte localizadas na Cidade de São Paulo, considerada maior e mais importante centro comercial do país, foram sorteadas três.

A decisão de sortear três editoras concretizou-se após uma trajetória em busca do *corpus* deste estudo. Começando com uma visita à bienal do livro de São Paulo em 2006, peregrinando pelos estandes das editoras, lendo todas as publicações possíveis de literatura infanto-juvenil, identificando as histórias que traz, em seu enredo, personagens diferentes ou deficientes, na tentativa de um pré-levantamento do material de pesquisa.

Depois, por indicação de amigos houve um encontro com um especialista em literatura infantil, proprietário de livraria e pesquisador do gênero, que apresentou muitas possibilidades, indicando editoras e publicações sobre o tema, indicou também a bibliografia Brasileira de literatura infanto-juvenil, que é publicada anualmente pela Biblioteca Municipal Monteiro Lobato (São Paulo). As bibliografias trazem o título e as sinopses das histórias publicadas durante o ano em âmbito nacional.

A idéia inicial foi buscar o *corpus* do estudo nessas bibliografias, no entanto, foi constatado que a última publicação foi no ano de 2002, as posteriores estão sendo preparadas ou aguardando licitação para publicação, mas, esse departamento não mediu esforços para colaborar com este estudo, disponibilizando de seu acervo, livros e catálogos das diversas editoras brasileiras dos últimos anos, foram muitos dias de pesquisas e levantamentos por meio de títulos e da leitura das sinopses presentes nos catálogos, com isso chegou-se a uma grande quantidade de livros que aborda a questão da diferença/deficiência nas diversas editoras, na última década, devido à necessidade de limitação do *corpus* para adequar ao tempo que o mestrado disponibiliza. Decidiu-se então sortear três editoras de grande porte localizadas na cidade de São Paulo e buscar nelas o *corpus* do estudo.

As editoras sorteadas foram: Editora Ática, Editora Paulinas, Editora Salamandra.

3.1.2 Levantamento das Publicações de Literatura Infanto-Juvenil nas Três Editoras

Após selecionar as editoras, mediante sorteio, a próxima etapa foi retomar o levantamento das publicações voltadas para o público infantil e juvenil por intermédio dos últimos catálogos específicos de literatura infanto-juvenil nas editoras: Paulinas, Salamandra e Ática.

Mediante leitura criteriosa das sinopses de todas as histórias presentes nos catálogos, foram selecionados os livros que trazem no enredo personagens diferentes /deficientes. Depois foi feito um contato direto com as três editoras falando da proposta do estudo e buscando outras publicações. As editoras Ática e Salamandra sugeriram que fizesse um busca através dos Sites oficiais, pois lá poderia haver publicações lançadas posteriormente aos catálogos. A editora Paulinas fez um levantamento dos livros que abordam a temática que foram editados após a publicação do catálogo.

Outro fator averiguado junto às editoras foram os anos de lançamentos das publicações, já que, para compor o *corpus* desse estudo, a primeira edição da história deve ter sido nos anos entre 1996 e 2006. Os catálogos não trazem esses dados e os sites, quando muito, informam o ano da última edição. O ano da primeira e da última edição dos livros são apresentados com precisões nas fichas catalográficas nas primeiras páginas dos livros.

3.1.3 Eleição do *Corpus*

Baseados no objetivo desse estudo foram eleitos para constituir o *corpus* de pesquisa onze livros de literatura infantil e juvenil, escritos por autores brasileiros e que incluem no enredo das histórias, personagens (seres humanos ou animais)

diferentes/deficientes, editados no Brasil pela primeira vez no período entre 1996 e 2006, pelas editoras: Paulinas, Ática e Salamandra.

Esclarecimentos:

Primeiro esclarecimento. As histórias poderão ser específicas sobre o tema ou não. Os personagens diferentes/deficientes poderão ocupar o papel de protagonista ou secundários dentro da história. Porém os seres humanos ou animais deverão conter alguma característica que o diferencie do grupo de pertinência. Personagens com deficiência: mental, física, auditiva, visual ou múltipla. Animais com cores ou formas inusitadas, diferenças nas funções dos órgãos ou partes do corpo.

Segundo esclarecimento. Está sendo excluído desta pesquisa um valioso material, que, por terem sido escritos por autores estrangeiros, embora traduzidos e editados no Brasil, não se incluem nesta amostra. A justificativa está na busca de uma inserção sociocultural específica: a nossa realidade brasileira.

Por esse motivo foram excluídos da pesquisa os seguintes títulos:

Editora Ática: “Minha irmã é diferente”, “Nem sempre posso ouvir vocês”, “O menino e a foca”.

Editora Salamandra: “Esta é Silvia”

A editora Paulinas não apresentou nenhum livro escrito em outro país traduzido no Brasil.

Terceiro esclarecimento. O Livro “Dudu Calunga” presente no último catálogo da editora Salamandra, encontra-se esgotado na editora, mesmo fazendo uma busca pelos sebos e bibliotecas da cidade não foi encontrado nenhum exemplar disponível para manuseio, impossibilitando assim sua inclusão no *corpus* do estudo.

Quarto esclarecimento. Os livros “Beto o carneiro” da Editora Salamandra e “O gato massamê” e “Aquilo que ele vê” da editora Ática foram excluídos por terem sido

publicados nos anos anteriores ao período delimitado para esse estudo, embora tivesse uma informação anterior das editoras de outro período, checando a ficha catalográfica foi constatado que foram editados pela primeira vez no ano de 1993 e 1994.

Quinto esclarecimento. O período delimitado 1996 a 2006 refere-se a uma década que passa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996. Tal legislação traz, pela primeira vez na história brasileira, um capítulo inteiro exclusivamente voltado à Educação Especial. É sabido que os movimentos em favor da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência não surgiram nesse momento, trata-se de uma longa trajetória. Entretanto, para fins desta pesquisa este foi um marco que julgamos importante para o entrelaçamento da oficialização do processo de inclusão com a produção cultural desta década, mais especificamente da produção da literatura infanto-juvenil e a possível presença de personagens que apresentam diferenças ou deficiências. Assim, acredita-se que a opção pela delimitação desse período esteja justificada.

Apresenta-se a Seguir os Livros Constituintes do *Corpus*, O Ano de Lançamento e a Editora.

Título	1º edição	Editora
O distraído sabido	1999	Salamandra
O dragão que era galinha d'angola	2005	Salamandra
Anjinho	2004	Ática
O louco do meu bairro	1999	Ática
Draguinho – diferente de todos, parecido com ninguém	2004	Ática
O muro	2003	Paulinas
Benedito	2005	Paulinas
Criança Genial	2005	Paulinas
Dorina viu	2006	Paulinas
O menino que via com as mãos	1997	Paulinas
Aventura no escuro	1999	Paulinas

Suadro 1: *Corpus* do estudo Fonte: Elaborado pelo autor

3.1.4 Apresentação dos Indicadores para Análise

Esta etapa e constitui-se na apresentação dos indicadores para análise, elaborados e utilizados por Amaral (1992), tais indicadores, serão aplicados neste estudo com algumas adaptações. Os indicadores extraídos das histórias e apresentados percentualmente se constituíram em âncora para análise qualitativa dos dados.

Para elaboração desses procedimentos a autora, se pautou em alguns teóricos, Bardim (1997), Propp (1984), Todorov (1979), e muitos outros.

Construindo de maneira criteriosa um roteiro para exploração do material, formando uma grade complexa e interativa dos parâmetros e categorias para análise:

Como se segue:

OBRA:			
Autor:			
Inlust:			
Local:	Editora:	Data:	
Obs:			
A - CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA			
1- ENUNCIADOR:	narrador interno	narrador externo	
2- TRAMA:	aventura	policial	vida cotidiana
3- NARRATIVA:	realista	fantástica	híbrida
4- DISCURSO:	específico sobre o tema		inespecífico
5 – DIFERENÇA COMO MÓDULO TEMÁTICO:	Tipo de deficiência		
6 – SITUAÇÃO INICIAL:	equilíbrio	tensão	intriga
7- DESDOBRAMENTO:			

B – CATEGORIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

1- Localização na constelação:

protagonista

personagem secundário

2- Universo constitucional (quem é, como é)

* pessoa: criança adulto

* animal: filhote adulto

Outros:

3- Universo psicológico

- o que sente

- o que pensa

Conflitos possíveis

Ponderação x impulsividade

Vigor x fragilidade

Passividade x agressividade

Alegria x tristeza

Otimismo x pessimismo

Espírito crítico x sugestionabilidade

Tolerância x baixa linear de frustração

Racionalidade x emocionalidade

Utilização de potencial x desperdício de força Índole “boa” x índole “má”

4- Universo comportamental (o que faz, como faz)

- ações de modalidade: física internacional

- ações de cunho: afetivo cognitivo

- ações: planejadas efetivadas

Conflitos possíveis

Aproximação x afastamento

Ataque x fuga

Comunicação x isolamento

Trabalho x inércia

Independência x dependência

Heroísmo x covardia

C-CARACTERIZAÇÃO DE CAMPOS DE ATRIBUIÇÃO DOS FENÔMENOS CORRELACIONADOS

DIFERENÇA como:

Benéfica:

- . santificação
- . transformação
- . iniciação
- . gratificação social
- . superação de si mesma
- . cura de alma doente

Maléfica:

- . resignação
- . submissão
- . resistência
- . humilhação
- . horror
- . objeção

Neutra

ETIOLOGIA

- indefinida
- correlação com caráter e/ou ações próprias
- correlação com caráter e/ou ações de outrem
- por eventos sociais
- por eventos da natureza
- por magia
 - . Deuses, Anjos, Fadas...
 - . Demônios, Bruxas

DESFECHO

- cura
 - . correlação com caráter e/ou ações próprias
 - . correlação com caráter e/ou ações de outrem
 - . eventos sociais
 - . por eventos da natureza
 - . por magia
 - deuses
 - demônios
- isolamento individual
- Gueto
- Exotismo

- **compensação**
- **morte: real ou simbólica**
- **aceitação ativa**

Suadro 2: Roteiro para exploração do material
Fonte: Amaral, 1992.

3.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Apresenta-se a seguir uma lista com as histórias numeradas, esclarecendo que no decorrer da análise, cada citação ou referência à história será indicada com o número da história. Segue-se apresentando sinopses das histórias, respectivas fichas de exploração do material, bem como algumas das imagens, concretizando a visualização dos personagens pelas ilustrações. A esse respeito algumas indagações se impuseram. Uma em âmbito metodológico – explorar e analisar ou não icnograficamente cada uma das histórias; outra em relação à visualização do leitor – reproduzir ou não o personagem como figurativamente constante da obra.

A primeira indagação foi de fácil resposta: não, por receio de não possuir o instrumentos necessários para o trabalho criterioso de análise e assim correr o risco de não explorar adequadamente o material. Também porque estaria incluindo um outro olhar, que em última instância e, neste contexto, seria um leitor do texto – um leitor interpondo-se entre o autor e a, leitora-pesquisadora.

Assim não só se abriu mão da análise icnográfica como, também, tentou-se na primeira leitura, abster-se de focalizar as ilustrações, mantendo-se, o mais possível, ligado ao texto.

Por outro lado, nas sucessivas leituras não só se permitiu entrar no mundo figurativo das histórias como, também fez aflorar os sentimentos diversos desde a emoção, a empolgação até mesmo a irritação. E esse fato levou à segunda indagação:

compartilhar ou não, mesmo com um retrato de identificação à representação plástica dos personagens?

Embora com muita cautela, sem a pretensão ou proposta de um aprofundamento de análise icnográfica, pois não teria respaldo metodológico nem teórico para tanto. Lança-se mão de um hipotético argumento de que a coisa vista é sempre mais pobre que a coisa imaginada. Serão apresentadas então, ao leitor as cenas mais importantes das histórias por intermédio dos desenhos, para ilustrar as sinopses e possibilitar comentários ou indagações a respeito das ilustrações. Ou seja, comentar a apresentação dos personagens por meio dos desenhos.

Apresenta-se a seguira lista dos títulos, as imagens, as sinopses e as fichas de exploração do material das obras que compuseram o *corpus* desta pesquisa:

- 01- “Benedito”
- 02- “O muro”
- 03- “Criança Genial”
- 04- “Anjinho”
- 05- “Draguinho - diferente de todos parecido com ninguém”
- 06- “O dragão que era galinha - d’angola”
- 07- “Dorina viu”
- 08- “O menino que via com as mãos”
- 09- “O louco do meu bairro”
- 10- “Aventura no escuro”
- 11- “O destruído sabido”

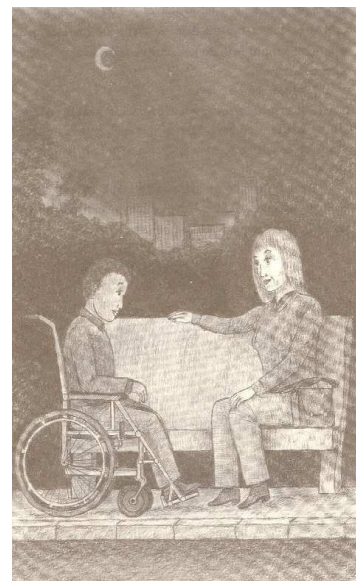


Figura 1: Páginas ilustradas in: "Benedito".
Ilustrador: Sebastião Rodrigues Seabra (2005)

BENEDITO

Hugo Monteiro Ferreira

Benedito é o narrador na primeira pessoa, sua história é apresentada mediante os seguintes capítulos: “meu pai e eu”; “meu pai e minha mãe”; “minha mãe e a mãe da minha mãe”; “o meu amigo Tuca”; “agora já tenho 12”; “minha vó de verdade a que gosta de mim do jeito que eu sou”; “no final das contas”; “sem palavras”; “com palavras”; “agora já tenho 17”; “de madrugada”; “deixe o tempo passar”.

Nos primeiros capítulos descrevem o harmonioso convívio com o pai, e a partida da mãe: “o meu pai me ajuda, mas tem coisa que eu faço só. É bom morar com o pai, mas sinto falta de minha mãe. Teve uma vez que minha mãe disse que ia embora. Foi um dia em que ela e meu pai não paravam de arengar. No outro dia procurei minha mãe e meu pai falou que ela não pode mais ficar”.

Terceiro capítulo narra uma dolorosa visita a sua avó materna: “Eu pensei que a mãe da minha mãe fosse minha vó, só deixei de pensar, porque teve uma vez que minha vó falou assim: filho daquele homem não é meu neto. E ainda falou com uma voz chata, você foi casar com ele porque quis aí nasceu esse menino assim. Ele é meu filho, mãe. E o que adianta um filho assim? Na família da gente não tem ninguém marcado por Deus. Tá na bíblia minha filha. Deus marca pra não perder de vista. Você que não quer admitir, mas isso é desobediência... você saiu daqui de casa, foi morar com aquele homem. Eu sempre avisei que sangue de preto não é igual a sangue de branco. Pronto foi no que deu nasceu um mulatinho aleijado. O olho de minha mãe quis chorar, não chorou porque ela botou a lágrima para dentro, me pegou pela mão com uma força! E a gente foi embora. A mãe da minha mãe ficou dizendo: vá te'embora, deixa o menino, aquele pretinho cria.”

Quarto capítulo ele fala do amigo Tuca, também descreve sobre sua condição de deficiente físico: “Como você vai entrar no carro? Dói? Esse é o Tuca que fica me perguntando um monte de coisa. Ele é meu amigo da quarta série. O Tuca é diferente de mim. Assim ele anda igual aos outros meninos, eu num ando só ando na cadeira que tem rodas. O Tuca é atrasado. Ele ficou sem estudar. Lá onde ele morava não tinha escola. Gosto demais do Tuca ele é um amigão. E a mãe dele deixa ele ficar aqui em casa. É legal”.

Quinto capítulo narra seus doze anos e a falta da mãe: “agora que escrevo essa história já tenho 12 anos! Meu aniversário foi ontem, senti falta de minha mãe. Se ela estivesse ligado... bastava dizer. Gosto muito de você. Aí desligava rápido para mãe dela não brigar com ela”.

Sexto capítulo narra a relação com a avó paterna: “minha vó sempre que pode manda livros para mim ela é professora aposentada. Pena que ela passa pouco tempo aqui em casa, ela faz trabalho voluntário em um grupo de auxílio a portadores de HIV”.

Sétimo capítulo narra o sonho que teve com a mãe ela estava casada com um estrangeiro rico e voltou para pedi perdão e dizer que gosta dele, a mãe dela também estava junto, passou a mão na cabeça dele e deu lhe um cheiro: “no final das contas, minha mãe era um sonho”.

Oitavo e nono capítulos relatam um briga na escola relacionando preconceito e violência: “o menino me insultou, disse que eu era aleijado, que eu não servia pra nada, que eu mais parecia um inútil. Aí peguei uma pedra e meti na cabeça dele: lascou, foi sangue que só, Foi uma confusão danada. Sem palavras foi a expressão que o meu amigo Tuca usou, você não pode ficar chateado com essas coisas Benedito. Eu não sou aleijado só não ando com as pernas. Basta a mãe da minha mãe que disse que Deus me marcou para não perder de vista agora vem aquele menino me chamar de aleijado. Na velhota não fiz nada, era pequeno demais, mas o menino o que importa? Ainda vem o Tuca só porque tem 14 anos, ser consciente se disser coisa comigo eu sou é lasca. Num me arrependo mas não faço de novo. Eu sei que tenho problema, agora se me ofendeu

tem o troco. Escute meu filho a gente é o que é, você não anda com as pernas e pronto, isso não o faz melhor nem pior só faz ser você.”

Décimo capítulo agora é um rapaz: “fiz 17anos. Senti uma vontade de dançar, mas as pernas não movem, detesto ter pena de mim mesmo. Com essa idade só tenho vontade de namorar”.

Nos últimos capítulos narra a festa de aniversário, paqueras e o reencontro com a mãe: “Era minha mãe, eu não consegui perdoá-la... ela chegou sentou ao meu lado e ficou me olhando, a gente quase não se falou, lembro bem a frase que ela disse: você ficou um homem bonito. Foi a marca de Deus lembra. Sonhei tanto com o dia em que ela voltaria, mas agora já tarde, a noite fria , a rua escura e nada havia mudado. A minha mãe tão estranha tão distante. Me pedindo perdão. Dessa vez era real talvez por isso eu não entendia o que é que eu devia perdoar, talvez por ela ter ido embora, talvez por ter me deixado aos três anos, talvez por ter deixado Deus me marcar, talvez por não ter me amado do jeito que eu sou, talvez por tantos talvez: eu não sei. Enxuguei o olho molhado e saí andando do jeito que sei, do meu jeito, nem pior nem melhor, mas do jeito que sei... do jeito que a vida me ensinou...”

OBRA: "Benedito"

Autor: FERREIRA, Hugo Monteiro -

Ilustrador: Sebastião Rodrigues Seabra

Local: São Paulo Editora: Paulinas Data: 2005

A – CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA

1. Enunciador: narr. Interno / 2. Trama: cotidiana / 3 Narrativa: Realista
4. Discurso: específico / 5. diferença como modulo temático: def. física
6. situação inicial: Equilíbrio

B- Caracterização de personagens

1. localização na constelação: Protagonista
2. Universo constitucional: menino/ para adolescente / para jovem, com paraplegia
3. sentimentos: Tensão, rancor, raiva, aflição, irritação, saudade, intolerância
4. Ações: independência, comunicação, aproximação e fuga.
5. nome: sim (Próprio)

C- campos de atribuições dos fenômenos correlacionados

- 1- Diferença como: maléfica
 - resignação
 - resistência
2. Etiologia: indefinida
3. Desfecho : indefinido

Suadro 3: Indicadores "Benedito"

Fonte: Elaborado pelo autor.

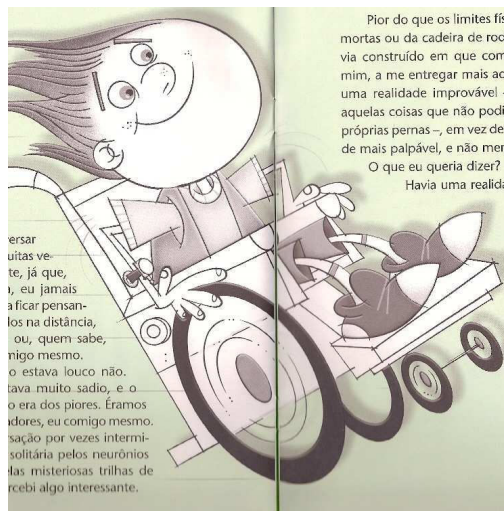
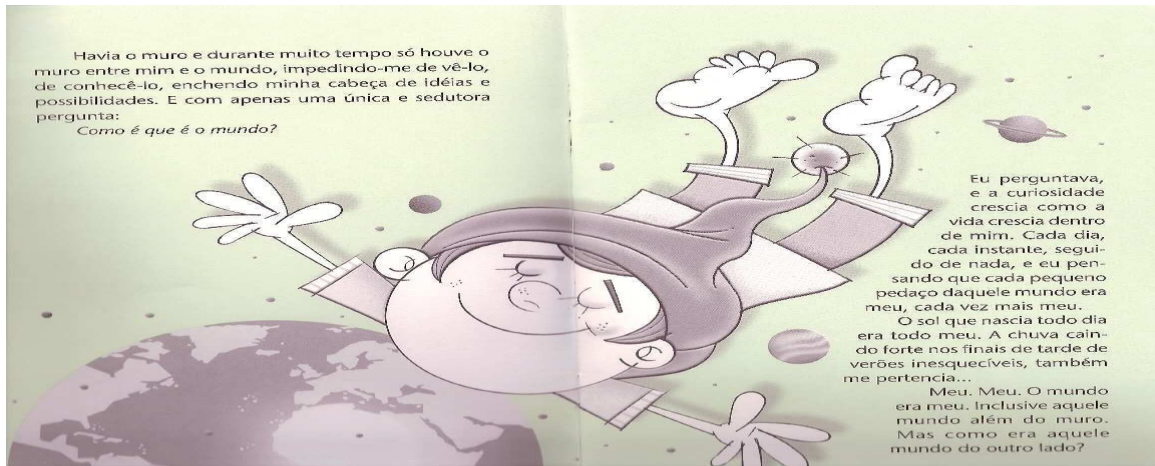


Figura 2: Páginas ilustradas in: "O Muro"
Ilustrador: Ricardo Giroto, 2003.

Havia o muro e durante muito tempo só houve o muro entre mim e o mundo, impedindo-me de vê-lo de conhecê-lo, enchendo minha cabeça de idéias de possibilidades. E com apenas uma única e sedutora pergunta: como é o mundo?

Há naqueles tempos eu o imaginava grandioso demais, com encanto indescritível e dias sempre cheios de novidades e grandes imensidões de sonhos intermináveis. Puxa, sonhava e ao mesmo tempo, tinha medo de ultrapassar os limites daquela formidável, mas pequena, barreira de tijolos esverdeados, coberto de trepadeiras. De vez em quando eu nem dormia pensando nas possibilidades daquele mundo que eu queria conhecer e que ao mesmo tempo tanto temia.

Olhava para mim mesmo e me deixava abater pela realidade mais cruel que podia me destroçar. Minha cadeira de rodas meu limite. Aos sete anos eu a via, como meu limite. Odiava as janelas que davam para o terreno baldio ao lado da nossa casa, pois elas se abriam para as pernas ágeis e os mais sensacionais jogos de futebol.

Parecia que todas as bicicletas do mundo viam correr bem diante do meu portão, animadas por largos sorrisos e pernas ágeis. Crianças corriam empinando lindas pipas multicoloridas. Pernas igualmente velozes perseguiam cães turbulentos nos limites do meu muro. Em conversas intermináveis comigo mesmo percebi algo interessante. Pior que os limites físicos de minhas pernas mortas ou da cadeira de rodas, só aqueles que haviam construído em que comecei a senti pena de mim e me entregar mais aos sonhos delirantes de uma realidade improvável – correr, andar, todas aquelas coisas que não podia fazer com minhas próprias pernas, em vez de perseguir uma realidade mais palpável, e não menos interessante.

Naquele dia resolvi me dar o direito de ir mais além. Atravessei o portão que levava ao outro lado do muro, rumei para o terreno baldio e me permiti participar do jogo. Tudo bem que no início fiquei de lado, observando de longe, mas aquela bola girando no ar era irresistível. Eu simplesmente precisava tocá-la e toquei. Em poucos minutos me transformei no mais ágil gandula do terreno baldio. No princípio atropelei com os buracos, a cadeira de roda balançava, dando a impressão que ia tombar, e até tentaram me ajudar – aquela pena detestável nos olhos dos outros garotos. Mas depois de algum tempo encontrei um jeito, descobri uma forma mais rápida e menos perigosa de ir e vir atrás da bola, preocupando-me em devolver o mais depressa para que a magia do jogo não se extinguisse. Tornei-me, acima de tudo, respeitado pelos outros meninos, que esperavam a devolução da bola e muitas vezes, diante de minha agilidade em ir e vir com a cadeira até aplaudiam. Está certo que eu jamais entrei em campo para jogar, mas não fazia questão de jogar. O que eu queria mesmo era participar e isso eu já tinha conseguido. Suanto às bicicletas há, foi mais fácil! Não, pedalar eu não pedalava e jamais pedalaria, mas meu pai colocou um motorzinho na cadeira de rodas e aprendi a dirigi-la bem depressa. Foi bom, pois logo descobri um atalho para ir ao morro onde os mesmos que jogavam bola no terreno baldio iam soltar pipa.

Além do muro, claro, havia perigos. Uma bolada me derrubou da cadeira. Roubaram minha pipa, quando eu voltava para casa. Atravessar a rua é um verdadeiro inferno. Subir caçadas também. Mas ninguém me disse que seria fácil, e me recuso a viver a mercê das facilidades e das comodidades de meu quarto ou de minha casa. A liberdade, mesmo que sob certas condições, é doce demais para ser ignorada. A vida é um eterno desafio e não teria graça se fosse de outro jeito.

OBRA: "O Muro"

Autor: BRAZ, Júlio Emílio

Ilustrador : Ricardo Giroto

Local: São Paulo Editora: Paulinas Data: 2003

A – CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA

1. Enunciador: narr. Interno / 2. Trama: cotidiana / 3 Narrativa: Realista
4. Discurso: específico / 5. diferença como modulo temático: def. física
6. situação inicial: tenção, (sofrimento)

B- Caracterização de personagens

1. localização na constelação: Protagonista
2. Universo constitucional: menino, criança com paraplegia
3. sentimentos: medo, insegurança, esperança, coragem, determinação.
4. Ações: busca, realizações, independência, brincadeiras.
5. nome: não

C- campos de atribuições dos fenômenos correlacionados

- 1- Diferença como: maléfica
- resistência

Benéfica
- superação de si mesmo
2. Etiologia: indefinida
3. Desfecho : aceitação ativa

Suadro 4: Indicadores "O Muro"

Fonte: Elaborado pelo autor.