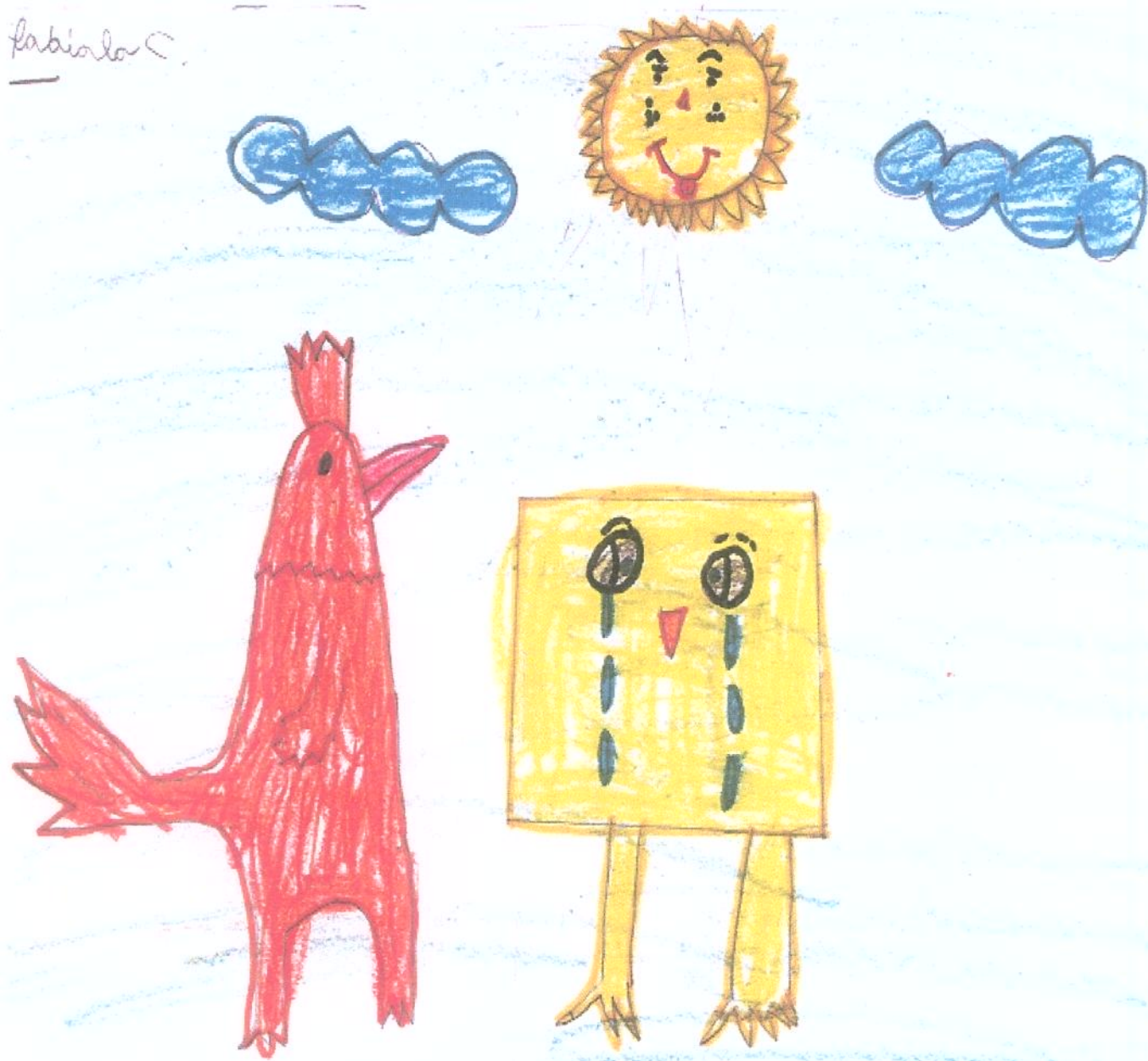


DANIELA FERREIRA MENDONÇA MARQUES

E O PINTINHO ERA QUADRADO : O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA
NOS LIVROS INFANTIS E AS FORMAS DE PERCEPÇÃO E
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS FRENTE AO TEMA

Fabiana S.



CAMPINAS
1998

DANIELA FERREIRA MENDONÇA MARQUES

**E O PINTINHO ERA QUADRADO:
O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NOS LIVROS INFANTIS
E OS MODOS DE PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS FRENTE AO TEMA**

Campinas, SP

1998

DANIELA FERREIRA MENDONÇA MARQUES

**E O PINTINHO ERA QUADRADO.
O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NOS LIVROS INFANTIS
E OS MODOS DE PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS FRENTE AO TEMA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de pedagogia com habilitação em
Formação de Professores para
Deficientes mentais da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a orientação
da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante.
Smolka.

Campinas, SP

1998

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC - UNICAMP
	M348e
V:	
COMB	330
PR	124/2003
C:	
PREÇO	11,00
DATA	06/01/03
Nº CPD	M348e 3.10460

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M348e

Marques, Daniela Ferreira Mendonça.

E o pintinho era quadrado : o conceito de deficiência nos livros infantis e os modos de percepção e participação das crianças frente ao tema / Daniela Ferreira Mendonça Marques. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura infantil. 2. Deficiência (Conceito)*. 3. Sala de aula. 4. Trabalho pedagógico*. 5. Perspectiva histórico - cultural*. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

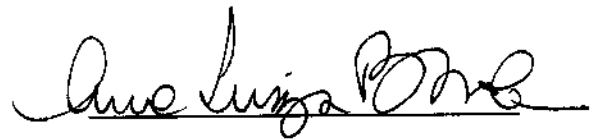
DANIELA FERREIRA MENDONÇA MARQUES

**E O PINTINHO ERA QUADRADO:
O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NOS LIVROS INFANTIS
E OS MODOS DE PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS FRENTE AO TEMA**

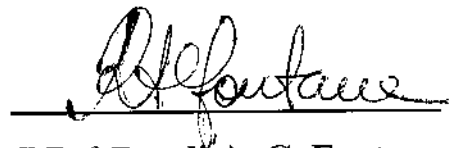
Campinas, SP

1998

Campinas, 16 de julho de 1998

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ana Luiza B. Smolka', written over a horizontal line.

Profª Drª Ana Luiza B. Smolka

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roseli A. C. Fontana', written over a horizontal line.

Profª Drª Roseli A. C. Fontana

Dedicatória

Aos meus pais, a quem devo a vida e muito do que sou.

Ao Pedro , meu filho, que soube compreender, a seu modo, meus momentos de ausência e que me ensina a cada dia e mais o verdadeiro valor da vida .

A Tia Dita e a Vó Belarmina, meu eterno carinho e eterna admiração.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela confiança e carinho em mim depositados e por terem fornecido todos os recursos possíveis para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao Fábio, meu marido, pelos anos de convivência, amor e sonhos compartilhados.

À Ana Luiza, amiga e interlocutora deste trabalho, cujas palavras, intervenções, indagações me fazem querer conhecer sempre mais e a quem devo, entre outras coisas, a paixão por Bakhtin e pelos discursos.

A meu irmão Danilo, pelos discos e livros que desde muito cedo povoaram a minha imaginação e a trilha sonora da minha vida e também por ter compreendido a necessidade do uso de seu computador por horas a fio.

Às minhas amigas Cristiane, Heloyse, Alicia, Elaine, Andrea, Débora: pelos momentos compartilhados neste anos de curso e pelo desejo de que continuemos nos encontrando pela vida e possamos lembrar com saudade e alegria destes dias em que: rimos, brincamos, nos divertimos, nos indignamos e fomos felizes..

À professora Marta pelo companherismo e boa vontade com que me recebeu em sua sala de aula..

Às crianças da 1ª série C, cujos discursos e desenhos deram um colorido todo especial a esta narrativa, principalmente a Fabiola cujo desenho é capa desse trabalho.

À professora Roseli, que mesmo sobrecarregada, aceitou ser a segunda leitora deste trabalho.

À Luciana pelo carinho e amizade sincera.

Ao Fred e ao pessoal do Cap por ter proporcionado momentos de alegria, descontração e acaloradas discussões a respeito do curso.

Ao pessoal da Biblioteca: Gil, Ana, Yoko, seu João, Lavinia e principalmente a Rose por não terem medido esforços para atender as minhas solicitações e sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Aos demais funcionários da Faculdade de Educação.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que este trabalho pudesse ser realizado.

*“Mais difícil que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais difícil do que ser. E escrever é sempre um ato de existência.
Quando se escreve conta-se o que se é.
Parece que se inventa, mas não vive-se.
Parece que se cria mas, na verdade aproveita-se.
A história como que está pronta dentro da gente.
É como a pedra bruta da qual o escultor tira os excessos.
O que sobra é a obra.
No espírito, no fundo, no íntimo a história espreita.
Ela existe antes que o escritor suspeite.
A história é mais real que qualquer explicação.
A realidade do que sou está muito mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer.”*

Ruth Rocha

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Literatura infantil, escola e deficiência.....	11
2.1. Literatura infantil: suas origens.....	11
2.2. Literatura infantil e escola.....	18
2.3. Literatura infantil e a questão da deficiência.....	24
2.4. O conceito de deficiência.....	28
3. O trabalho coletivo, o contato com a escola e a escolha dos livros.....	36
4. Os episódios.....	41
4.1. E o pintinho era quadrado.....	41
4.2. Óculos para Luzia.....	50
4.3. Defeito ou privilégio.....	56
5. Considerações finais.....	61
6. Bibliografia.....	64

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é marcado pelo signo tanto do fim, quanto do começo. Fim de curso e começo de uma nova vida em que se abrem inúmeras possibilidades que geram ansiedade, porque neste momento é difícil saber o que fazer, mas é preciso escolher, pois tudo são escolhas e até mesmo o formato dado a este trabalho é fruto disso.

Dando asas aos pensamentos e anseios construídos durante toda a minha existência, vou em busca de um novo recomeço agora sem a proteção da Universidade que nos caracterizava, dentre muitas coisas, como uma classe privilegiada capaz de construir o futuro do país. Não somos mais somente esperança, é preciso ingressar no mundo do trabalho, ou arquitetar o sonho de uma futura pós graduação.

É chegado o momento de não só mais idealizar, mas também de tentar por em prática os sonhos e os discursos construídos, tendo em vista que a prática não é a simples transposição da teoria, já que a prática pedagógica costuma implodir-las, sendo necessário muito “jogo de cintura” para sair das enrascadas e também muita sabedoria para compreender que cada um é um ser diferente e único, que constrói seus próprios caminhos, pois por mais que tenha visto teorias mil, ainda não consegui compreender totalmente como uma criança realmente aprende a ler e a escrever. Sei que é através dos outros, com os outros e mergulhada num mundo cultural, mas esta imersão e este contato se dão de tão diferentes formas que é impossível precisar todos os detalhes deste processo.

É chegada a hora de refletir sobre tudo o que foi construído durante estes quase cinco anos de curso, é chegada a hora da síntese dos discursos, da percepção da incorporação dos discursos de outros em meu próprio discurso. É tempo de perceber que não sei mais até onde o que eu penso é realmente o que eu penso, ou é uma tecitura de vários pensamentos próprios - alheios incorporados através da interação com outras pessoas, outros discursos: belos, libertários, descartáveis, comprometidos, simplesmente verdades ou mentiras como nos diz Bakhtin.

O conhecimento científico, acadêmico, popular e tudo o que pensamos são frutos do intercruzamento de vários pensamentos, verdades ou mentiras construídas a partir das palavras - signos ideológicos constituintes do processo de interação e carregadas de todo

um conteúdo vivencial e existencial. Assim, também é esse trabalho marcado pela tecitura de vozes constituintes de meu próprio pensamento.

Da mesma maneira, o é a literatura infantil veículo de pensamentos, que nasceu comprometida com a camada burguesa, veiculando os valores da própria burguesia, que se amparou nela para consolidar seus domínios, ou seja, é na ascensão da família burguesa que a literatura tem suas raízes. E é do vínculo burguês que ela tenta se libertar em busca de sua validade enquanto obra de arte, status que lhe foi negado, devido ao estreito relacionamento com uma única visão de mundo veiculada pela classe burguesa.

Mas será que ela apresenta mesmo uma única visão? Será que o livro veicula somente uma visão, a da classe dominante ?

Aliada à escola, durante muito tempo, a literatura infantil foi utilizada como mecanismo de doutrinação dos pequenos. No entanto, a literatura traz dentro de si tanto a dominação como a capacidade de emancipação, uma vez que, é através da tecitura de vozes levada a cabo pela polifonia que o romance ,gênero no qual se enquadra também a literatura para crianças, veicula as mais diferentes visões de mundo.

A literatura tem o poder de sintentizar por meio da ficção o que vivemos cotidianamente, podendo ajudar-nos na compreensão do mundo que nos cerca, sendo isso que lhe garante sobrevivência e faz com que ela rompa com o círculo vicioso da manipulação e se constitua num mecanismo emancipatório capaz de auxiliar os indivíduos na compreensão da realidade social marcada pelos signos linguísticos.

Atualmente, muito se tem falado a respeito da literatura como uma forma de fazer com que as crianças tomem contato com livros que retratem a realidade que as cercam, dentre estes livros podemos enquadrar os referentes à temática da deficiência, cujo conceito foi se construindo ao longo dos séculos.

Devido à possibilidade de uma maior participação dos deficientes na sociedade, a literatura tem sido apontada como um dos mecanismos capazes de promover debates a cerca da deficiência, possibilitando que os indivíduos possam refletir sobre a condição social do deficiente e os mecanismos de exclusão que tem procurado afastar deficientes e não deficientes.

Mas como será que os livros que possuem como tema a questão da deficiência tem ajudado na compreensão deste fenômeno? Como será que as crianças incorporam o discurso dos autores dos livros da já referida temática?

São essas perguntas que tento responder ao longo do trabalho a partir do contato com os livros e da participação e percepção das crianças frente ao tema.

O presente trabalho consiste em um estudo de caso de característica qualitativa, à medida em que procurou investigar as formas de percepção e participação das crianças de uma primeira série frente a temática da deficiência, bem como procurou estudar os conceitos de deficiência apresentados pelos livros utilizados em sala de aula no inter cruzamento da opinião da comentarista da Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura (sobre a deficiência e a diferença na literatura infante juvenil), o meu discurso e o discurso das próprias crianças, procurando compreender quais indícios teriam levado as crianças a compreenderem a história de uma forma e não de outra.

Assumindo com vários autores que o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, decidimos que a análise dos livros, bem como dos discursos apresentados pelas crianças seriam analisados sob a luz de uma perspectiva Bakhtiniana.

Como forma de compreender as relações entre literatura infantil, deficiência e formas de percepção das crianças, este trabalho foi dividido além desta introdução em duas partes:

Uma primeira parte em que procuro situar literatura infantil, escola e deficiência,

Literatura Infantil: suas origens, onde apresento uma rápida contextualização das condições de surgimento da literatura infantil.

Literatura Infantil e escola, na qual procuro relacionar literatura e escola.

Literatura Infantil e a questão da Deficiência, tópico em que disserto sobre a proposta da literatura infantil como canal de aproximação entre as pessoas consideradas deficientes e as outras não deficientes imersas em nossa sociedade.

O Conceito de Deficiência em que apresento de forma sucinta a evolução do conceito e as propostas atuais de compreensão do fenômeno.

E finalmente uma segunda parte de caráter mais prático, na qual disserto sobre a ida a escola, a escolha dos livros e as formas de percepção e participação das crianças frente a temática da deficiência, através do relato de três episódios de sala de aula que contemplam também a análise dos livros utilizados, desde um primeiro contato com a bibliografia da SMC e uma posterior releitura à luz dos textos e desenhos confeccionados pelas crianças.

2. LITERATURA INFANTIL, ESCOLA E DEFICIÊNCIA

2.1. LITERATURA INFANTIL: SUAS ORIGENS.

Os primeiros livros escritos especialmente para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disto, segundo LAJOLO & ZILBERMAN (1985), apenas durante o classicismo francês, no século XVII foram escritas histórias que mais tarde foram englobadas como literatura infantil, entre estas as *Fábulas de La Fontaine* (editadas entre 1668 e 1694), *As Aventuras de Telêmaco* de Fenelon e os *Contos da Mamãe Gansa* publicada por Perrault em 1697.

Embora haja indícios anteriores de uma literatura englobada posteriormente como literatura infantil, esta aparece e consolida-se de fato durante o século XVIII, época em que mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercursões no âmbito artístico que persistem até hoje.

"(...) Assim entraram em decadência os gêneros clássicos, como a tragédia e a epopéia, ascendendo em seu lugar o drama, o melodrama e o romance, voltados para a manifestação de eventos da vida burguesa e cotidiana deixando de lado os assuntos mitológicos e as personagens aristocráticas."(ZILBERMAN, 1985, p.3).

Todavia o primeiro surto de literatura infantil tenha ocorrido na França com Perrault e La Fontaine, os escritores franceses não detiveram a exclusividade do desenvolvimento de uma literatura para crianças, a expansão da literatura deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social.

A industrialização, fenômeno do século XVIII, constituiu-se num dos marcos revolucionário deste século e provocou mudanças na estrutura política, econômica, social e ideológica da época. O progresso das técnicas industriais com o advento de manufaturas mais complexas, novas invenções e tecnologias inovadoras multiplicaram a produção artesanal e também atingiram a literatura, gerando produções em série de fácil distribuição e consumo

(mais tarde denominada cultura de massa), marcada pela banalidade dos temas, fixação dos estereótipos humanos e veiculação de comportamentos considerados exemplares.

Com o surto industrial, muitos trabalhadores migram para os grandes centros urbanos atraídos pelas indústrias. O exôdo rural provocou uma rápida urbanização e o incremento dos meios de transporte, porém a abundância de mão de obra gerou o desemprego e muitas pessoas ficaram marginalizadas produzindo-se assim a miséria e o aumento da criminalidade.

A urbanização deu-se de modo desigual refletindo as diferenças sociais. Na periferia localizavam-se os operários (principalmente migrantes rurais que haviam migrado atraídos pelos grandes centros urbanos) enquanto a burguesia financiadora das novas plantas industriais, que propiciou o florescimento da revolução industrial ocupava os centros das grandes metrópoles.

“À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média.”(LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p.16).

A burguesia inglesa se consolida como classe social e passa a reivindicar também poder político. Pouco a pouco este poder político vai sendo conquistado, procurando-se evitar os confrontos ocorridos na França, em 1789 (data da Revolução Francesa). Para tanto a camada burguesa incentiva o fortalecimento de instituições que trabalham em seu favor, ajudando a atingir as metas desejadas por esta nova classe social.

“A primeira destas instituições é a família, cuja consolidação depende em alguns casos da interferência do Estado absolutista que interessado em fraturar a unidade do poder feudal, ainda atuante, estimula um modo de vida doméstico e menos participativo publicamente. Esse padrão vem a ser qualificado como moderno e ideal, elevando-se como modelo a ser imitado por todos.”(LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p.17).

As mudanças deflagradas no século 18, se iniciaram no século XVII com a centralização do poder em torno de um governo absolutista e o enfraquecimento dos grupos de parentesco, vinculados aos grandes aristocratas fundiários. É na família

unicelular que o Estado encontrará um dos sustentáculos para o processo de abolição do sistema feudal.

De acordo com vários historiadores foi em 1759 que se deu a complementação de um processo que iniciou-se no final da Idade Média com a decadência das linhagens e a desvalorização dos laços de parentesco que culminou na emergência de uma nova noção de família, centrada em um único núcleo unicelular preocupado em manter a privacidade e estimular o afeto entre seus membros.

A manutenção do estereótipo familiar consolida-se através da divisão do trabalho entre seus membros (cabendo ao homem gerar recursos para a conservação do núcleo familiar e a mulher cuidar da prole) e transforma-se na *finalidade existencial do indivíduo*. No entanto, segundo LAJOLO & ZILBERMAN (1985), torna-se necessário, ainda, elevar a criança a beneficiário maior deste conjunto de mudanças na estrutura familiar.

“ (...) a preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida, porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família esta canaliza um prestígio social até então inusitado. (IDEM, 1985).

A infância passa não só a ser considerada, como torna-se também o eixo ao redor do qual a família se organiza. Antes disso, ela inexistia como uma faixa etária diferenciada e com necessidades específicas, não havendo um espaço separado para as crianças que viviam, trabalhavam e participavam das mesmas atividades dos adultos, não sendo poupadas até mesmo de conversas sobre sexo, morte e origem da vida, atualmente consideradas adultas.

A criança passa a ocupar um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (brinquedos), culturais (livro infantil) e novos ramos da ciência (pediatria, psicologia infantil, pedagogia) destinados exclusivamente aos indivíduos desta nova faixa etária, que recebeu atributos que a promoveram coletivamente, ao mesmo tempo que lhe garantiram o status da inocência, fragilidade e dependência.

A segunda instituição convocada para colaborar para a solidificação política e econômica da burguesia é a escola, que torna-se obrigatória, primeiramente para as crianças burguesas estendendo-se posteriormente para todas as outras, devido ao

despreparo e a fragilidade das mesmas. Assim como a família, a escola torna-se o espaço mediador entre a criança e a sociedade, o que segundo LAJOLO e ZILBERMAN demonstra a complementariedade entre essas instituições e neutraliza qualquer tipo de conflito entre as mesmas.

A escola tornada obrigatória para todas as crianças exerce ainda uma outra função a de retirar das fábricas os operários mirins que ocupavam os mesmos lugares dos adultos desempregados que agitavam a ordem social.

A literatura infantil traz marcas profundas deste período e embora, como já foi dito anteriormente, as primeiras obras tenham surgido na França, sua difusão ocorreu na Inglaterra, potência marítima que saltou para a industrialização através da exploração de matérias primas de suas colônias e por causa da existência de um mercado consumidor em potencial, tanto na Europa, como no Novo Mundo. Nesta sociedade industrial, que se moderniza devido aos avanços tecnológicos, a literatura infantil assume desde o começo a condição de mercadoria.

No século XVIII, com o aperfeiçoamento da tipografia, expande-se a produção de livros e os gêneros literários, adequados a nova ordem vigente, se proliferam. Como a literatura infantil depende da capacidade de leitura das crianças, estas deveriam ter passado pelo crivo da escola.

“Os laços entre literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e de outro, como caudária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação”. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985.).

O gênero infantil inserido no contexto da sociedade contemporânea desde sua implantação, possui características peculiares à produção industrial. Trata-se de uma produção para um público determinado, no caso o infantil. Possui um mercado específico e como tal, e por isso, precisa respeitar e motivar os valores da sociedade burguesa como forma de garantir possibilidades de circulação e consumo adequados a expansão do gênero.

De acordo com LAJOLO E ZILBERMAN, a literatura infantil depende também da escolarização da criança, o que a coloca numa posição auxiliar em relação a educação. Por

consequência disso, adota, muitas vezes, posturas nitidamente pedagógicas como forma de tornar patente a sua validade. Pragmática por este aspecto, inspira confiança à burguesia, por endossar seus valores e imitar seu comportamento.

A vinculação do gênero infantil com as instituições comprometidas com a educação da criança, fez com que muitas obras publicadas no século XVIII não permanecessem. Apesar disso, ao sucesso dos contos de Perrault(que de certa forma inaugurou a preferência pelo Contos de Fadas, literalizando uma produção de natureza popular e de circulação oral), somaram-se os clássicos *Robinson Crusóe* (1719) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift.

No século XIX, mas precisamente em 1812, os Irmãos Grimm, editam sua coleção de contos de fadas que pelo sucesso obtido, acabou convertendo-se num sinônimo de literatura para crianças. A partir disso, define-se os tipos de livros que “mais agradam as crianças” - histórias fantásticas, entre elas os *Contos de Andersen* (1883), *Alice no país das maravilhas* (1863) de Lewis Carrol, *Pinóquio* (1883) de Collodi, *Peter Pan* (1911) de James Barrie entre outros. Ou histórias de aventuras, entre estes os livros de Julio Verne (publicados a partir de 1863) e finalmente a apresentação de temas cotidianos, evitando-se a recorrência a temas fantásticos.

São os autores citados acima, todos da metade do século XIX que segundo LAJOLO & ZILBERMAN, confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa capitalista, dando-lhe consistência e um perfil definido.

No Brasil, a literatura infantil de fato surgiu muito tempo depois, somente no século XX , quando a literatura européia já se encontrava consolidada. Muito embora existam registros de algumas obras editadas ainda no século XIX, como por exemplo: *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* (tradução de 1808), *Leitura para meninos* (coletânea de histórias morais de José Saturnino da Costa Pereira de 1918) entre outros .

No entanto, a edição das obras destinadas ao público infantil não obedecia uma regularidade constatando-se um intervalo de quarenta anos entre a obra posterior às duas anteriormente citadas.

De acordo com LAJOLO e ZILBERMAN (1985):

“Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou

tardamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações . Entre elas, a mais visível foi a mudança de governo (...) Era a República que chegava trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização.(LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 20).

Devido a uma acelerada urbanização entre o fim do século XIX e início do século XX, decorrente principalmente do surto cafeeiro, o momento torna-se favorável ao aparecimento da literatura infantil brasileira, uma vez que a extinção do trabalho escravo, o crescimento da industrialização, a vinda e a incorporação de imigrantes ao cenário brasileiro, fez com que se delineasse a existência de um público que poderia virtualmente consumir livros infantis e escolares, gêneros fortalecidos pelas campanhas de alfabetização.

“Gestam -se aí as massas urbanas que além de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças.(LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p.25).

Um grande marco na história da literatura infantil é o surgimento da revista infantil *Tico-Tico* cujo sucesso de lançamento e permanência no mercado editorial comprovavam que o Brasil começava a consumir os produtos da chamada indústria cultural.

Não podemos deixar de citar ainda que, assim como na Europa , a instituição escolar também exerceu papel fundamental na consolidação da literatura infantil como gênero literário e como nos diz LAJOLO e ZILBERMAN (1986):

“(...) no cômputo geral, as primeiras décadas republicanas assistiram `a formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese, os mesmos fatos são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p.21).

É portanto no contexto da modernização do Brasil, no qual a escola desempenhou papel fundamental que surge a literatura brasileira..E é sobre a estreita ligação entre literatura

infantil e escola, cuja origem remete a criação da escola e da literatura (que surgiu no contexto da expansão da burguesia, porém com características próprias decorrentes da ascensão da família burguesa), da descoberta da infância e reorganização da escola que pretendo dissertar no próximo tópico.

2.2. LITERATURA INFANTIL E ESCOLA

A formação da família moderna e a valorização da infância como faixa etária diferenciada tornam-se uma das bandeiras do modelo familiar doméstico. A criança transforma-se num indivíduo que merece consideração convertendo-se no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja maior responsabilidade é fazer com que a criança atinja a idade adulta de maneira saudável (evitando sua morte precoce) e madura (providenciando sua formação intelectual).

A partir disto, vários tratados baseados na fragilidade biológica são escritos para explicar e assegurar a singularidade da infância e justificar a dependência da criança em relação aos mais velhos. Paralelamente à ocorrência de tais fatos, a falta de experiência infantil é convertida no mito do bom selvagem de Rousseau caracterizado pela associação da infância ao primitivismo e irracionalismo.

Segundo ZILBERMAN (1983), a valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Assim, reforma-se a escola e inventa-se a literatura infantil como formas de estar instruindo os jovens alunos.

A escola passa então a exercer um duplo papel: introduzir a criança no mundo adulto e ao mesmo tempo protegê-la contra as agressões do mundo exterior. Para tanto, a instituição escolar isola as crianças da sociedade, confinando-as na sala de aula, igualando-as na impotência diante do professor e homogeneizando os grupos pela faixa etária.

Por omitir o social, a escola converte-se num dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa, uma vez que torna possível a manifestação dos ideais burgueses e evita o questionamento destes mesmos ideais. Por isso, a burguesia ascendente torna-se a grande patrocinadora da ampliação e do aperfeiçoamento do sistema escolar, sendo responsável, ainda, pela elaboração de um conjunto de idéias que justifica a validade da educação - a pedagogia. Assim a burguesia:

“(...) solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão de seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, na sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção. Enfim sonhando o direito de proteção aos menores, capacita-se à

transmissão do conhecimento e seus meios de manifestação segundo a ótica adulta. Por isso, pode postular como imprescindível a posse de um tipo de saber que a criança não tem, o que, mais uma vez lhe garante a razão e o poder.
(ZILBERMAN, 1983, p.20).

Com isso, a escola participa do processo de manipulação da criança, levando-a a acatar a norma da classe dominante.

Se a psicologia assegura a teoria da formação da criança e justifica a necessidade de proteção pueril, devido a sua fragilidade e a pedagogia é aplicação didática dos campos de conhecimento decorrentes da particularização da infância. A literatura infantil converteu-se desde sua origem na correspondente artística deste conjunto de idéias psicológicas e pedagógicas, transformando-se no instrumento através do qual a pedagogia pretendeu atingir seus objetivos.

Esta estreita ligação entre literatura infantil e escola fez com que os primeiros textos para crianças fossem escritos por professores e pedagogos o que trouxe e traz grandes prejuízos para a literatura infantil que permanece como colônia da pedagogia não sendo aceita como arte e possuindo uma função didática, que faz com que participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Assim, a literatura infantil tem sido uma importante aliada na inculcação da ideologia vigente, transmitindo, na maioria das vezes, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, comprometendo-se com padrões não infantis e substituindo o adulto quando este não está presente, ou não pode interferir nas ocasiões de lazer e apelo a fantasia.

“Nesta medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido a sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem- podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para inculcar sua ideologia.
(ZILBERMAN, 1983, p.20).

Ainda de acordo com ZILBERMAN (1983), o problema da doutrinação se intensifica quando o livro é introduzido na escola, pois, neste caso, pretende-se doutrinar as crianças e seduzi-las para a imagem que a sociedade quer que assumam - a de seres inferiores e dependentes. Apesar disto, não devemos propor a abolição da literatura ou da escola, mas garantir que elas, enquanto instituições, garantam um espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal e do mundo que a cerca.

“(...) a literatura sintetiza , por meio dos recursos de ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. Assim por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda se fala de seu mundo com suas dificuldades e soluções ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1983).

Assim, a literatura possui uma função formadora e emancipatória que em nenhum momento pode ser confundida com missão pedagógica, à medida que permite o contato do indivíduo com a realidade que o cerca. Uma realidade social marcada pelo uso de signos linguísticos, universos de sinais dos quais a ideologia faz uso para se expressar. A ideologia transforma as palavras que adquirem uma carga de sentido equivalente ao lugar que ocupam na sociedade capitalista. Assim:

“(...) a palavra manifesta o funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, sua estratificação, por isto não existe uma unidade (...) mas uma pluralidade de níveis análogos às camadas sociais vigentes. Carregada de ideologia, a língua não é de natureza parasitária, e sim veículo imprescindível aos valores de cada classe social.” (ZILBERMAN, 1984, P.73).

É na sociedade, na arena de luta, que se dá o embate das diferentes ideologias, com a classe dominante tentando impor sua norma. A língua caracteriza-se pela pluralidade decorrente do confronto das diferentes concepções de mundo das diversas classes sociais, concepções que se manifestam através dos signos linguísticos, elementos vivos e atuantes que

revelam o mundo objeto e são utilizados pelos falantes como forma de manifestar suas relações com o mundo real.

A linguagem não se desgasta durante a comunicação, como supunham os formalistas russos. Ela não é neutra e nem imediata, é da utilização da palavra que se expande sua dinamicidade e riqueza. Esta linguagem plurilinguista é vítima de uma tentativa de unificação através de uma norma representada pela gramática e pela instituição designada como língua nacional (abstração de uma realidade linguística). No entanto, segundo Bakhtin, a classe dominante tenta impor uma norma como válida e geral introduzindo simultaneamente seus valores e concepções, sendo a gramática o instrumento predileto da manipulação da linguagem.

Ainda de acordo com Bakhtin, a língua em sua totalidade concreta, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, existindo uma dialogização interna da palavra, que é perpassada pela palavra do outro, sendo também e inevitavelmente a palavra do outro. Portanto, ao constituirmos um discurso, levamos em conta o discurso de outrém presente em nosso próprio discurso.

Para este teórico russo, a linguagem é dialógica, o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, e é a alteridade que define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. A vida é dialógica por natureza e viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo.

O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. O discurso por sua vez não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, ou ainda por meio do diálogo entre discursos que também mantêm relações com outros discursos.

É também o dialogismo que define o texto como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos que se inter cruzam, se completam, respondem umas as outras ou polemizam entre si no interior do texto.

Os discursos possuem um caráter ideológico: dentro deles diversas vozes falam, comunicam e mostram a compreensão que cada classe tem do mundo, em um dado momento histórico, sendo então, por definição ideológicos, marcados pelas diferenças sociais.

A polifonia é um tipo de discurso em que o dialogismo se deixa ver. É um tipo de texto em que são percebidas muitas vozes, ao contrário dos monofônicos que ocultam estes

vários discursos sob a aparência de uma única voz. O romance é para Bakhtin extremamente dialógico, havendo relações ideológicas entre os elementos da estrutura romanesca. Comentando sobre a obra de Dostoiévski em seu livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1981), ele nos diz que:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo e uno, a luz da consciência una do autor, se desenvolve em seus romances, é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a imiscibilidade. (Bakhtin, 1981, p.2).

Desta maneira, de acordo Zilberman, BAKHTIN considera que cabe à literatura, especialmente ao romance, não a representação da norma, mas do plurilinguismo. Assim o gênero literário:

“(...) Ao expressar o cruzamento das diferentes situações linguísticas, alcança uma reprodução mimética das condições sociais da época em que aparece. Nesta medida, não se fecha ao redor de si mesmo, nem se encontra num único tema de que resultaria uma redução ao monologismo e a exemplariedade. Por outro lado, a presença de uma polifonia, isto é da rede de valores e regras oriundos do meio social na sua multiplicidade, e a exclusão de um porta voz a determinar o que é mais ou menos importante, implicam igualmente o questionamento da linguagem enquanto manifestação e aparelho da ideologia soberana”. (ZILBERMAN, 1984, p.74)

A literatura tem então por objetivo o questionamento da cosmovisão dominante, não institucionalizada. O romance, gênero no qual pode se enquadrar a literatura infantil, leva em conta o que a norma reprime, expõe os diferentes níveis linguísticos e sociais na sua dinâmica, no entre choque das diferentes concepções. Assim, a narrativa pode conduzir a um processo de conhecimento além da ideologia dominante.

“(...) Somente nesta medida a narrativa pode ser considerada mimética e conduzir a um processo de conhecimento da circunstância além da ideologia dominante. Para o leitor, sujeito oculto a quem se destina esta construção, o

resultado é uma descoberta e uma aliança pois suas expectativas não serão contrariadas, mas suplementadas e ampliadas através de um contato mais fértil com a realidade múltipla.”(ZILBERMAN, 1984, p.74).

Assim, o uso do livro na escola se legitima através da relação que estabelece com o leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância e do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo o para a realidade do estudante.

“Em vista disto, explicita-se a duplicidade congênita à natureza da literatura infantil: de um lado, percebida sob a ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral. De outro compromete-se com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico. (ZILBERMAN, 1984, p.14)

Desta maneira, em meu trabalho com livros que tratam especificamente da temática da deficiência, o objetivo é promover o contato das crianças com livros infantis de autores que tratam da já referida temática, procurando analisar as formas de percepção e participação das crianças frente ao discurso do autor e ao meu próprio discurso, que refletem concepções de deficiência presentes na sociedade como um todo, assumindo que a discussão de várias formas de encarar a deficiência é uma forma de trabalhar a compreensão desse fenômeno, com vistas a uma maior participação dos deficientes na sociedade.

2.3. LITERATURA INFANTIL E A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA.

De acordo com Örjasaeter (1981) muito se tem discutido sobre a possibilidade de introduzir as crianças na realidade através dos livros. A deficiência é uma tema que faz parte do cotidiano que nos cerca e, como tal, também poderia ser introduzida através dos livros infantis.

A literatura reflete os temas da sociedade e a temática da deficiência tem sido tratada na literatura ao longo dos séculos, refletindo a concepção de deficiência de cada época. No entanto, estas concepções não se esvaem com o passar do tempo e atualmente várias concepções anteriores à busca de um maior compreensão do fenômeno permeiam os discursos acerca da deficiência.

A expressão deficiente, segundo Örjasaeter é usada de modo diferente em culturas distintas, sendo ela própria uma expressão relativa que reflete a nossa visão das pessoas e da sociedade, como também reflete o quanto é estreito ou amplo o nosso conceito de normalidade.

Algumas deficiências são mais comuns em algumas culturas do que em outras, o que reflete muitas vezes a condição material de cada país, sendo importante considerar, ainda, que atualmente temos nos defrontado com os deficientes sociais, resultado das condições sociais de produção e do nível de especialização cada vez mais exigente.

Além da introdução das crianças na realidade a partir da literatura, tem-se discutido também a integração dos deficientes na sociedade, sendo a literatura uma das instâncias de trabalho das idéias a cerca da deficiência que possibilita o partilhamento da experiência vicária.

Mas será que nossos livros “ *ampliam a nossa compreensão do deficiente de sua situação ou confirmam nossos mecanismos de rejeição?*.” (Örjasaeter, 1981).

Que tipo de atitude a sociedade e a literatura, como representação polifônica desta, têm estabelecido com a deficiência em diferentes momentos históricos?

Nos contos populares e nos contos de fada, podemos perceber que muitas vezes a deficiência é vista como um defeito, um castigo, uma punição pelos atos da pessoa ou dos pais, fatores que determinam também as visões veiculadas por livros contemporâneos, o que foi brilhantemente ilustrado por Örjasaeter ao transcrever

respectivamente trechos de um livro sueco sobre a cegueira- *Vendo com seus dedos* e do livro *Uma única luz* da americana Maja Wojciechowska:

“Tenho nove anos, mas não sei porque sou cega . Acho que aconteceu alguma coisa errada com minha mãe quando eu nasci.”

“Que vergonha ter essa criatura aqui. Sua mãe devia ter morrido de vergonha ao ter dado a luz essa criança anormal. É castigo de Deus”.

Nos contos populares e nos contos de fada, a deficiência funciona como um símbolo e quase sempre um defeito físico é a expressão de um defeito interior, como por exemplo a maldade

“Parece que a noção de que defeitos físicos ou mentais são uma retribuição aos pecados dos pais, ou sinal de uma visível falha íntima, está profundamente enraizada em muitas pessoas, mesmo que poucas tenham consciência desse fato ou estejam dispostas a admiti-lo. É preciso talvez encontrar essas atitudes sob a camuflagem da ficção ou da poesia para ser capaz de enfrentá-las e de tentar mudá-las (Örjasacter, 1981, p.8).

De que formas as crianças e os jovens são afetados quando tomam contato por meio da ficção com tais atitudes e pensamentos, enfatizados pelos livros que lêem?

Gunnel Enby, autora sueca e parálitica devido a uma poliomelite, comentou o livro *Os amigos Coração de Leão* de Astrid Lindgren

“Esse é um belo livro. De uma beleza sedutora. O bem e o mal travam uma luta sem tréguas como sempre fizeram nas histórias de fadas. E então ela deixa que uma criança se torne aleijada. JonathamLionheart, o gigante valente, é fulminado por um raio paralisante pelo monstro Katla e sente seu corpo ficar paráltico. Depois de algum tempo pode apenas mover os braços e nada mais. Há apenas uma forma de ver-se livre da doença : seu irmão Scorpan deve carregá-lo nas costas para pular num precipício e morrer. Em Nangilima, a terra dos mortos , reina a felicidade eterna. E o pequeno tímido e amedrontado Nangilima pula. ‘Oh, Nangilima! Sim, sim Jonatan, eu vejo a luz ! eu vejo a luz!’ Astrid Lindgren colocou o brilhante futuro da criança aleijada na terra dos mortos.

Devemos resguardar ao autor o direito a livre expressão, mas devemos discutir com as crianças e jovens a rejeição da deficiência veiculada por estes mesmos autores que não ajudam em nada na compreensão do fenômeno e veiculam muitas vezes visões bastante preconceituosas que acabam por influenciar o modo pelo qual nos relacionamos com as pessoas deficientes.

No Brasil a expansão do mercado das últimas décadas, aliada à preocupação com o desenvolvimento humano, social, com a ajuda dos livros infantis, tem feito com que vários títulos dos mais diversos assuntos sejam lançados com a intenção de promover debates a respeito da condição humana..

Junto ao grande número de títulos em geral tem crescido também a diversidade temática da deficiência mental, surgindo assim várias coleções como por exemplo a “*Meu amigo Down*”.

O contato com vários livros, referentes ao conceito de deficiência mental, bem como com uma bibliografia intitulada o “*O Deficiente na Literatura Infante e Juvenil*”, editado pela Secretaria Municipal de Cultura em 1992, possibilitou que eu compreendesse que a maioria dos livros que tratam da questão rejeitam a deficiência, havendo ainda aqueles que, embora bem intencionados, acabam revelando nas entrelinhas algum tipo de preconceito e rejeição.

Desta forma não são raros os livros em que o deficiente é considerado incapaz um “bobão”, um coitado que não é respeitado por sua diferença, mas tolerado por sua ignorância como pude constatar através da leitura do livro *As asas do Joel* de Walcir Carrasco.

Não são escassos também os casos em que os deficientes são curados por milagre, obras em que predominam as mais diferenciadas visões ideológicas sobre a realidade do deficiente.

Embora estes fatos tenham chamado a minha atenção, e num primeiro momento eu tenha optado por analisar as concepções veiculadas pelos livros infantis brasileiros contemporâneos, este tema não vai ser contemplado de forma completa nesse trabalho. A escassez e a dificuldade de acesso aos livros, bem como a possibilidade de ingresso no trabalho coletivo desenvolvido na escola *Padre Domingos Zatti*, fez com que eu redirecionasse o foco de minha investigação, para a análise das formas de representação

e participação das crianças de uma primeira série frente às concepções de deficiência apresentadas por livros pré selecionados e lidos por mim na sala de aula.

Desta maneira procederei a análise somente dos livros utilizados por mim em sala de aula.

Levando em conta que os discursos existentes nos livros, podem se constituir em mecanismos bastante eficientes para a construção de um senso crítico e de compreensão sobre as diferenças, procurei escolher livros que propiciassem uma discussão não preconceituosa sobre a questão, como forma de discutir e refletir junto com as crianças sobre as deficiências e o lugar ocupado por elas numa sociedade mais justa, democrática e crítica, que perceba o outro como um ser diferente, mas sobretudo como indivíduos capazes de desenvolver suas potencialidades, desde que se ofereçam condições para que isto ocorra.

Apesar disso, os livros selecionados não apresentavam uma única visão da deficiência, pois na tecitura de vozes encontrada na sociedade e levada a cabo através da polifônia da literatura, os discursos “coerentes” e “incoerentes” se entrecruzam, mostrando o amplo painel das visões a respeito dos deficientes. Assim, os discursos das personagens são marcados pelos lugares ocupados por cada um na sociedade, como no livro *O pintinho que nasceu quadrado*, onde o galo juiz, falando de um lugar pré estabelecido socialmente e de um cargo que lhe confere autonomia sob a égide de uma suposta imparcildade, decide o destino de Carola (mãe do pintinho deficiente), com o amplo apoio de todo o galinheiro.

2.4. O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

De acordo com PESSOTI (1984) e BIANCHETTI (1995) o conceito de deficiência mental é algo que passou, ao longo dos séculos, por uma grande revolução, devido ao progresso da medicina e do desenvolvimento da filosofia humanística, saindo de um estágio onde as crianças deficientes eram simplesmente abandonadas sem culpa e sem remorsos, por não se enquadrarem no modelo de homem clássico, para uma época em que o deficiente ganha alma (com o advento do cristianismo) e passa a ser digno de caridade e pena.

“O papel social do chamado deficiente mental tem se modificado continuamente ao longo dos séculos e concomitantemente se transformou o conceito de deficiência mental. Se há um campo em que o conhecimento confirmou o princípio contiano da passagem de um estado teológico a um metafísico e deste a um positivo é o da conceituação do deficiente mental. (PESSOTI, 1984).

A partir do ganho de alma, por parte do deficiente, surge a necessidade da busca de uma explicação para sua “má sorte” e as explicações mais utilizadas são calcadas na predestinação, possessão demoníaca e em uma vida pecaminosa do deficiente ou de seus antepassados.

A deficiência mental também freqüentemente confundida com doença mental fazia com que os deficientes fossem confinados como loucos em asilos, onde a promiscuidade e as péssimas condições de higiene eram a grande marca.

Somente no século XIX, é que tem início os primeiros estudos científicos sobre a deficiência, sendo que vários nomes contribuíram para uma maior compreensão do conceito de deficiência mental, ainda que de forma um tanto ambígua, mas que marcam uma tentativa de explicar o “fenômeno” cientificamente, podendo citar entre eles:

- Itard que tentou educar o menino Vitor e que deixou alguns relatórios que datam de 1801 e 1806, ricos de informações pedagógicas que antecipam o que se faz hoje em educação especial .

- Esquirol que legitima o papel do pedagogo na área de estudo da deficiência mental e lança as bases de toda a evolução ulterior na área da deficiência mental, diferenciando claramente deficiência e loucura.
- Seguin que criou o primeiro Internato Público Educacional para Crianças Deficientes Mentais.
- Lang-don Down que estudou a Síndrome que leva o seu nome: entre outros.

Para fornecer novos elementos a este quadro são de grande importância os trabalhos de Binet e Simon que criaram o conceito de idade mental contribuindo para a compreensão e educação da criança deficiente mental.

Atualmente, há uma preocupação com o abandono destes conceitos anteriores a Idade Moderna, que procuram explicar a deficiência através de crenças sobrenaturais e supersticiosas, para um conceito que leve em conta todas as múltiplas facetas deste processo, ou seja os aspectos biológicos, afetivos e sociais.

Para compreender melhor a deficiência como algo que é também construído socialmente são de grande importância os trabalhos de OMOTE (mimeo) que contribuem para compreensão da deficiência como algo construído socialmente, uma vez que os padrões de normalidade são fixados pelos padrões sociais, que têm se modificado continuamente ao longo dos tempos.

Situando ainda que a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade, e que há uma relatividade cultural obscura, tênue, sutil e confusa que está na base que distingue deficientes e não deficientes, procurando afastar e excluir os indesejáveis, Fonseca (1991) procura contextualizar a problemática da deficiência como algo que está sujeito aos padrões de cada época.

Em seu livro Educação Especial, Fonseca (1991) defende que a evolução do conceito de deficiência têm a integração como uma de suas conseqüências, afirmando que o indivíduo com deficiência não deve ser isolado do convívio social, devendo ser garantidas a ele, experiências de vida que lhe assegurem uma estimulação adequada.

Desta maneira, o que hoje é encarado como normal daqui a algum tempo pode tornar-se a “coisa” mais estranha do mundo, assim como esta “coisa estranha” pode se tornar habitual e ser encarada como algo absolutamente normal.

Os trabalhos de Maria Teresa Eglér Mantoan procuram conceituar a deficiência no mundo atual, delineando alguns preceitos para tratamento pedagógico do deficiente

mental, além de fazer uma distinção bastante oportuna entre os deficientes reais (deficiência orgânica) e os deficientes circunstanciais.

“ Em primeiro lugar, parece-me fundamentalmente necessário distinguir o que é da ordem da deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais. No caso do handicap orgânico configura-se um estado definitivo, em que o sujeito, é de fato deficiente. No outro trata-se de uma situação criada pela interação entre capacidades física e/ ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Diz-se então que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente. (MANTOAN, 1994, p.60).”

Segundo MANTOAN (1994) a deficiência mental encarada como inerente ao portador leva a distorções e encaminha os atendimentos educacionais e terapêuticos dos deficientes para uma linha que tende a acentuar o caráter patológico, especial e segregativo das intervenções.

“Nesse sentido, a sociedade, entendida como o conjunto de instituições e os membros ditos “normais” que a compõem são sempre considerados, como sendo a priori ajustados, adaptados, eficientes e o deficiente é o elemento que nela destoa, não correspondendo as suas normas e que, em função dessa dissonância precisa ser cuidado reeducado, readaptado, reabilitado para se inserir no contexto em que vive. (MANTOAN, 1994, p.61)”

Como diversos autores têm procurado analisar, na perspectiva orgânica, existe atualmente uma diversificação cada vez maior da categorização a que é submetida a deficiência, o que acaba perpetuando suas dificuldades e os inscrevendo numa espécie de destino já pré determinado.

E como nos diz (MANTOAN, 1994):

“O caráter dessas categorias e os inventários nefastos que as acompanham contribuem, sob a aparência de verdadeiros balanços científicos, para reforçar as situações de rejeição e de exclusão a que os sujeitos estão expostos.”

Ainda tentando compreender o que atualmente tem sido discutido sobre a deficiência são de grande importância os livros de SACKS (*O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*, 1988 e *Um astronauta em Marte*, 1996) que alertam para a especificidade existente em cada ser deficiente ou não, mostrando quanto o diagnóstico pode ser em muitos casos equivocado, como foi abordado de maneira bastante coerente por JANNUZZI, ao relatar as duas posições existentes quando se fala da conceituação e do diagnóstico da deficiência mental:

“A- Autores que “isolam o indivíduo da sociedade e conceituam o “deficiente” mental apenas considerando a sua carência, a sua dificuldade orgânica (genética, neurológica, fisiológica, etc.) ou psicológicas ou de ordem da morosidade nas aprendizagens de conteúdos culturais, sem procurar verificar que esta “deficiência” se manifeste em função de uma sociedade, situada num tempo e num lugar .

B- Há outro grupo de autores que explicitam que o conceito de “deficiência” e portanto o diagnóstico se dão numa determinada sociedade concretamente situada num tempo e num lugar. Desta forma , tem muito que ver com o “modelo de homem”, com o “estereótipo” desta mesma sociedade.”(JANNUZZI, mimeo, p.1).

Ainda de acordo com JANNUZZI, o primeiro grupo defende que a incapacidade se manifesta principalmente ao nível intelectual, e que este pode ser medido através de testes de Q.I.; enquanto que o segundo grupo tem a vantagem de considerar o inter-relacionamento indivíduo- sociedade, mostrando que é esta mesma sociedade que define o conceito e o diagnóstico da deficiência.

Estas duas maneiras de encarar a deficiência se evidenciam de forma bastante significativa em dois momentos da obra *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu* (SACKS,1988):na Introdução, onde relata o início de seu trabalho com deficientes e sua perspectiva de que este se transformaria numa experiência bastante desinteressante, e na primeira vez que viu Rebecca e a considerou uma coitada, uma criatura despedaçada, cujas debilidades ele poderia dissecar com precisão (grupo A); no entanto, ao vê-la no jardim, seu conceito começa a mudar rumo à compreensão das múltiplas facetas do processo (grupo B), como podemos perceber através desta passagem:

“Nossos testes, nossas abordagens, pensei, enquanto a olhava sentada no banco - apreciando não uma simples vista, mas uma visão sagrada da natureza - nossa maneira de ver nossas avaliações são ridiculamente inadequadas. Só revelam deficiências, e não capacidades; só nos mostram quebra cabeças e esquemas quando precisamos perceber música, narrativas, movimentos livres, um ser se conduzindo a seu modo próprio e natural” (SACKS, 1988,p.171).

O encontro de Oliver com Rebecca marca definitivamente uma nova forma de conceber a deficiência, a partir do momento em que passa a considerar outros aspectos das pessoas deficientes como a afetividade, a comunicação sensorial, as aptidões pessoais e não somente as deficiências. E como nos diz JANNUZZI:

“No caso da deficiência há todo um perigo de se perder os parâmetros universais do ser humano que nele estão presentes, considerando-o em tudo como diferente, anormal.(JANNUZZI, 1995, p.7).

Os casos relatados por SACKS (1988), nos mostram a construção da identidade dos simples através: do teatro, da música, dos números e do desenho, alertando para a possibilidade e a necessidade de incentivar as aptidões como forma de recuperar e solidificar a existência do deficiente enquanto participante da sociedade, melhorando o conceito preconceituoso atribuído a eles e as idéias que eles têm de si mesmos (auto conceito). Como podemos perceber através das passagens:

“Inesperadamente, após a morte da avó ela se tornou clara e decisiva. “Não quero mais saber de grupos nem oficinas”, falou “Não servem de nada para mim. Não fazem nada para me colocar inteira(...) Sou uma espécie de tapete vivo preciso de um padrão, de uma trama, como os daquele dali. Eu me desmancho, me desfio, se não tiver uma trama.” (...)“Eu preciso de significação”* continuou ela. *“Os grupos, as tarefas desagradáveis não têm significado... O que eu gosto mesmo”, acrescentou suplicante, “é de teatro”*(trechos de Rebecca. SACKS, 1988, p.174).*

“Com isso, a vida transformou -se súbita e notavelmente. Martin reassumira seu devido lugar , como assim o sentia. Todos os domingos, ele podia cantar, adorar com a música de Bach, e também gozar de toda autoridade que lhe era conferida.

(...) Martim tornou- se um homem diferente, ao voltar para o canto e para a Igreja- recuperou se, acalmou se, voltou a ser real. As pseudopessoas- o retardado estigmatizado, o rabugento, o garoto que cuspiu- desapareceram, assim como o eidético irritante frio e impessoal. A pessoa verdadeira reapareceu, um homem decente e digno, agora respeitado e valorizado pelos outros residentes.”(trechos de A enciclopédia ambulante. SACKS, 1988, p.180).

“Os gêmeos, creio, não possuem apenas uma “estranha” faculdade- mas uma sensibilidade, uma sensibilidade harmônica, talvez aliada da música. (...) A alma é harmônica, qualquer que seja o Q.I., e talvez a necessidade de encontrar ou sentir uma harmonia de ordem definitiva seja uma característica universal da mente.”(trecho de Os gêmeos. SACKS, 1988, p.192).

“Estes desenhos eram, talvez, seu único elo com o mundo exterior, em especial o mundo dos animais e das plantas, da natureza que tanto amara em criança, principalmente quando sala com o pai para fazer esboços. Isto e somente isto, foi lhe permitido manter- o único elo que lhe restou com a realidade”(trecho de O artista autista. SACKS, 1988, p.205).

Oliver Sacks aponta ainda, para um novo caminho no qual há espaço para que estas pessoas possam participar de forma mais efetiva das práticas sociais, pois segundo ele, os *idiots savants* não possuem somente uma inteligência mecânica, mas são criativamente inteligentes- *“é a inteligência de um Martin, de um José, dos gêmeos, embora numa área específica e limitada, que finalmente abre caminho em uma delas; é esta inteligência que deve ser reconhecida e alimentada.”(SACKS, 1988, p.182).*

Segundo JANNUZZI (1995), é preciso alargar as brechas que estão abertas para a área da deficiência, para *algumas* transformações que visam o gozo de cidadania plena, como por exemplo a inserção no mercado de trabalho que deve ocorrer de forma plena e não somente em serviços mecanizados, é preciso aproveitar suas aptidões pessoais, suas

especificidades para que se sintam úteis para os outros, pois como nos diz SACKS na passagem sobre Martin:

“Um homem em sua totalidade, totalmente atento. Nessas horas- e o mesmo acontecia com Rebecca quando representava, com José quando desenhava, ou com os gêmeos com sua estranha comunicação numérica- ele se transformava. Tudo o que era deficiente ou patológico desaparecia, e somente se via concentração e animação, totalidade e saúde. (SACKS, 1988, p.180).

Torna-se oportuno ,ainda, compreender que:

(...) a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que organismos humanos, as pessoas se reconstroem diante dos desafios e vicissitudes da vida.

Nessas perspectivas deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. (SACKS, 1995, p.16).

A partir disto, podemos entender de outra maneira o “estrago” causado pelas deficiências, pois se por um lado destrói os caminhos habituais força o indivíduo a se desenvolver por caminhos diferentes, como foi ressaltado por Vygotsky:

“Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único.[...] se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz por outro percurso, por outros meios; e para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade desse caminho pelo qual ele deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação.” (VYGOTSKY citado por SACKS, 1995, p.17).

A compensação não é assumida por Vygotsky como algo inato, pelo contrário ele procura desmistificar a teoria do super tato e da acuidade visual como algo que o sujeito

traz consigo desde o nascimento, uma vez que a compensação para ele se dá a partir da solicitação do outro e do meio social no qual o sujeito se encontra inserido, sendo então determinante o papel do outro no desenvolvimento das potencialidades

Portanto devemos investigar o caminho construído e percorrido pelas pessoas com deficiência, tendo sempre em mente, que elas são capazes de progredir em sua construção de conhecimento e que por isso, o diagnóstico não deve funcionar como um fim em si mesmo, como algo que limita o desenvolvimento do indivíduo, mas apenas como um indicativo dos caminhos que podem ser seguidos pelo campo pedagógico. Para que os indivíduos deficientes possam se desenvolver plenamente é preciso que não levemos em conta somente as deficiências reveladas pelos testes de QI, mas também suas aptidões artísticas, sensoriais e afetivas que são de grande valia para a construção de suas identidades.

3. O TRABALHO COLETIVO, O CONTATO COM A ESCOLA E A ESCOLHA DOS LIVROS.

Com o avançar das discussões a respeito do objetivo inicial da pesquisa, surgiu, em junho de 1997, a oportunidade de desenvolvermos (eu e mais duas pesquisadoras Cristiane e Heloyse) na escola “*EMPG Padre Domingos Zatti*” um trabalho conjunto que contemplaria um projeto a ser realizado com literatura, formas de conceber a alfabetização e a construção do desenho infantil, o que permitiu que o objetivo inicial desta pesquisa, de caráter teórico, ganhasse novos contornos.

A partir do convite da orientadora pedagógica da escola em questão, meu trabalho ganhou um novo impulso e ao objetivo inicial da pesquisa (estudar o conceito de deficiência nos livros infantis) acrescentou-se um segundo objetivo - analisar as representações e formas de participação das crianças de uma primeira série face ao contato com os livros da já referida temática.

Em agosto do mesmo ano, fomos conhecer a “*EMPG Emilio Domingos Zatti*” uma escola municipal de 1º grau localizada no Parque São Jorge (escola frequentada em sua maioria por filhos de trabalhadores de indústrias próximas ao bairro Fazendinha e Santa Bárbara, bairros nos quais reside a maioria das crianças).

Um dos critérios utilizados para a escolha das classes em que iríamos desenvolver o nosso trabalho foi a existência de crianças com deficiência inseridas no ensino regular, já que um dos objetivos do projeto coletivo era estudar a percepção da deficiência e as formas de construção de conhecimento de crianças com dificuldade.

Após os primeiros contatos com a escola e com duas professoras responsáveis por salas que atendiam a esta primeira exigência, decidimos num primeiro momento que ficaríamos as três na sala de aula da professora M.C., uma vez que na sala de aula da professora M. por uma questão de horário e de dias disponíveis para o estágio, não poderíamos acompanhar o aluno Jos. que na verdade não apresentava deficiência e sim um problema psicológico denominado psicose.

Numa primeira visita permanecemos as três na sala de aula da professora M.C. e pudemos perceber o quanto a presença das três de uma só vez, acabou interferindo de forma excessiva na dinâmica da sala de aula.

A partir disso, comecei a estudar outras alternativas e após muito refletir, cheguei a conclusão de que na verdade a existência de um aluno com deficiência em sala de aula não era condição determinante para a realização de meu projeto, uma vez que muito mais do que estudar a percepção da deficiência pelo próprio deficiente desejava estudar os modos de percepção de todas as crianças frente ao tema, acabando por optar pela sala da professora Mar.

Com isso, iniciei de forma mais efetiva o trabalho de Campo, tendo ficado definido que este seria realizado uma vez por semana e que o tipo de pesquisa utilizado seria a pesquisa participante com registro das atividades realizadas no diário de campo e através de filmagens.

Nas primeiras visitas não foi utilizado o registro em vídeo, sendo utilizado como instrumento de análise o caderno de campo.

Num primeiro momento dispus-me a observar a dinâmica da sala de aula, procurando me enturmar com as crianças, auxiliando-as em suas atividades, ao mesmo tempo que buscava reconhecer o lugar da literatura e da deficiência / diferença na dinâmica interativa da classe, podendo perceber que a existência de uma biblioteca razoavelmente equipada na escola e o incentivo da professora estimulavam as crianças a levarem vários livros para casa.

Na sala de aula o espaço da literatura era preenchido através da figura de Fra responsável pela biblioteca e professora substituta que contava histórias para as crianças, auxiliando a professora quando esta se encontrava desgastada por causa do aluno jos, segundo palavras da própria Mar. A professora também costumava contar histórias para as crianças e encená-las através de teatro. Nos últimos meses a professora adotou a sistemática um tanto discutível das próprias crianças contarem histórias para os outros colegas da sala com o intuito destas perceberem a dificuldade da contagem de histórias quando não havia silêncio na classe.

Após algumas semanas de observação e contato com a sala de aula dei início ao projeto. A professora sempre muito solícita mostrou-se bastante interessada no trabalho, abrindo espaço para sugestões e garantindo um espaço na segunda parte da aula para que eu pudesse trabalhar com as histórias infantis previamente selecionadas, tendo ainda filmando a parte da aula em que eu assumia o papel de contadora de histórias.

Pouco a pouco fomos construindo uma relação bastante prazerosa, baseada no diálogo e na troca de idéias. No processo vivenciado, foi ficando cada vez mais clara a importância de uma interlocutora que pudesse ouvir a professora sobre suas ansiedades e dificuldades em relação, principalmente ao aluno Jos.

A ESCOLHA DOS LIVROS

Optamos por trabalhar com livros de caráter analógico que tratassem a deficiência de forma sugerida, tendo como base para a escolha a análise da bibliografia da SMC e a disponibilidade dos livros.

Escolhemos *O Pintinho Quadrado* para darmos início ao trabalho e como ainda não dispunha da filmadora, pedi que as crianças desenhassem e escrevessem a respeito da história contada na roda. No fim da história algumas crianças perguntaram porque o pintinho era quadrado, e eu respondi que todas as pessoas eram diferentes. A professora M. usou o exemplo de Jona, que é ruivo e que tem um irmãozinho de cabelo preto. Aparentemente as crianças se contentaram com a resposta, mas apesar de termos fornecido uma resposta para a diferença do pintinho, a pergunta permaneceu em pelo menos um texto.

Ao procedermos a análise dos textos e desenhos das crianças percebemos que um número significativo de crianças tinham se sensibilizado com a tristeza da mãe em relação a rejeição do pintinho e outras manifestaram sua indignação em relação a discriminação sofrida.

A boa acolhida do texto e a sensibilidade em relação aos anseios da mãe fez com que resolvêssemos contar a história da *Margarida Friorenta* que tem como tema a questão do afeto e desta vez “fez se o caos”, pois a maioria das crianças conhecia a história e devido ao barulho ensurdecador da chuva que caía naquele instante as crianças não se interessaram muito pela história.

Na semana seguinte, contei a história do *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* que apesar de não contemplar a questão da deficiência apresenta a questão da diferença no âmbito das relações de poder e a questão do forte e fraco. Aqui, já com a presença da

Câmera, os modos de participação das crianças se evidenciaram e a contradição fraco X forte foi captada de modo intrigante pelo aluno Jon.

Com a chegada de um livro encomendado e ansiosamente esperado - *A formiga com asas de borboleta* - que discutiria a questão da deficiência em termos de privilégio ou defeito, retomei a questão da deficiência de forma mais explícita, mas a realidade do trabalho pedagógico fez com que eu não conseguisse ser ouvida pelas crianças que bagunçaram o tempo todo enquanto eu contava a história.

Tal fato fez com que pensássemos em organizar um trabalho em grupo como forma de estimular nas crianças a cooperação e a coparticipação no processo de leitura e produção do texto, resgatando sem lições de moral o que havia acontecido na aula anterior.

Na aula seguinte trabalhei com o livro *a Bruxinha Encantadora e seu admirador secreto Gregório* formado por uma espécie de pequenas histórias em quadrinhos em formato de tirinhas e sem texto. Num primeiro momento foi proposto às crianças que escrevessem o que estava acontecendo em cada quadrinho (todas haviam recebido histórias diferentes), numa segunda parte deveriam se organizar em grupos de duas a três pessoas, formando a partir das histórias individuais uma única história.

O bom andamento do trabalho e a recuperação da confiança em meu próprio trabalho fez com que eu apostasse de novo na tentativa de estar contando histórias, tendo escolhido o livro *Óculos para Luzia* para reiniciar a contagem de história. A história de Luzia uma menina que precisava usar óculos foi bem acolhida pelas crianças e eu procurei puxar a discussão para a questão da perda de visão total. (episódio que contarei com mais detalhes ao longo do trabalho).

Para encerrar os trabalhos uma proposta ousada: distribuí vários livros *A Flor, A Cigarra e a Formiga, Curiosidade Premiada, Lúcia Já vou Indo, Faça Sem Ponta Galinha Sem Pé* e novamente *A Formiga com Asas de Borboleta*. A partir destes livros as crianças divididas em grupos deveriam se organizar para apresentar a história para os colegas dos demais grupos sob forma de texto, desenho, ou teatro.

Mais uma vez o resultado do trabalho com o livro *A Formiga com Asas de Borboleta*, agora diluído no trabalho com outros livros, foi para mim decepcionante, pois o que prevalece na narrativa é a história da criação do mundo, e é somente isto que é captado pelas crianças enquanto a questão da deficiência acaba sendo deixada de lado.

Quero ressaltar ainda que, a prática pedagógica trouxe aspectos bastante ricos para o trabalho. Embora o percurso tenha sido marcado por tropeços, o trabalho pedagógico efetivo com a questão da literatura infantil, propiciou um confronto direto entre o que é dito pelo autor e o que é entendido, assimilado e reelaborado pelas crianças, fatos que não poderiam ser percebidos somente com a análise bibliográfica das obras.

4. OS EPISÓDIOS

Neste tópico relatarei de forma detalhada três episódios mencionados ao longo do trabalho, procurando explicitar o caminho percorrido desde um primeiro contato com a Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura, o discurso dos comentadores das obras, minha primeira leitura do texto, a leitura realizada na sala de aula, a leitura dos textos das crianças e uma posterior releitura a luz das impressões das crianças e da perspectiva bakhtiniana

4.1 E O PINTINHO ERA QUADRADO

Para dar início à análise desde episódio, julgo ser elucidativo transcrever o comentário da analisadora da Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura que constituiu-se no ponto de partida para a seleção do livro.

“História de um pintinho que, por nascer quadrado, é rejeitado, junto com sua mãe por todos os bichos. Finalmente os dois personagens se encontram como outros animais na mesma situação, e juntos resolvem lutar por um mundo melhor onde todos sejam respeitados. (S.O.)

(Fonte Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura.).

A partir do discurso da analisadora, transcrito acima, selecionei o *“O Pintinho que nasceu quadrado”* de Regina Chamlian para dar início a contagem de histórias, considerando que este se tratava de um livro adequado, pois trazia em sua narrativa elementos que eu julgava necessário discutir com as crianças, tais como: a rejeição, a existência de outros animais também deficientes (denotando que a deficiência não é um fato isolado) e a associação dos mesmos na luta por um mundo melhor.

Já com o livro em mãos, pude perceber que a rejeição, uma das facetas assumidas pela discriminação, evidenciava-se de forma bastante coerente, refletindo de certa maneira os mecanismos encontrados em nossa sociedade.

O encontro do pintinho “deficiente” com outros animais também nas mesmas condições, a primeira vista, me pareceu interessante uma vez que estes não se acomodaram com sua condição de discriminados, o que conferiu ao livro um final de caráter bastante otimista e de certa maneira revolucionário.

Além disto, outro fator decisivo para a escolha da obra em questão, foi o fato desta não transmitir um discurso atrelado a concepções preconceituosas, que não contribuem em nada para a compreensão da deficiência. Assim, o deficiente não era visto como alguém incapaz, sua deficiência não era confundida com loucura e nem associada a comportamentos violentos. A deficiência não era vista como doença e o deficiente não se curava dela milagrosamente.

Imbuída de um certo otimismo em relação ao discurso apresentado pela autora, retornei à escola para dar início à contagem de histórias, para tanto organizamos (a professora e eu) as crianças em roda, tendo eu ficado no meio delas, contando a história e mostrando as ilustrações ao longo de toda a narrativa.

Terminada a história perguntei as crianças se elas tinham alguma pergunta e algumas crianças perguntaram: “Porque o pintinho era quadrado?”

Respondi que todas as pessoas eram diferentes e a professora Mar. usou o exemplo de Jon. que é ruivo e possui um irmão de cabelo preto. Dúvidas a respeito da diferença “sanadas”, propus que escrevessem ou desenhassem sobre a história que haviam acabado de ouvir.

O trabalho transcorreu de forma bastante tranquila com as crianças bastante interessadas em sua realização.

Ainda com a atividade em curso, algumas dúvidas surgiram e Jon. me pergunta mais uma vez porque o pintinho era quadrado, pois para ele a dúvida permanecia mesmo com a explicação da diferença como algo inerente a todo o ser humano. Retomei mais uma vez o exemplo dado pela professora. No entanto, a dúvida permanecerá no trabalho de Jon.

“porque qui o pitinho nasceu quadrdo? porque o ovo era quadrado?”. (Jon)

Terminada a aula, extremamente ansiosa para proceder a análise dos textos e dos desenhos das crianças, com a expectativa de que estes revelassem o entendimento e a reelaboração da história do pintinho, em relação a sua condição de diferente, fiquei surpresa ao perceber que as crianças quase que em sua totalidade, não se identificaram

tanto com a história do pintinho e muito mas com o sofrimento de sua mãe, Carola, expulsa do galinheiro por botar um ovo quadrado.

Um número significativo dos textos fazia referência direta à expulsão de Carola, com dois deles apontando o fato de Carola ter botado um ovo quadrado como razão direta de sua expulsão.

“O galo expulsou a galinha e por que ficou triste” (Rafa).

“A galinha pegou o seu pintinho e foi embora.”(Gab.)

“O galo e as galinha concordaro de mandala para fora de casa...”(Raf. D.).

“(...) E então no outro dia a galinha Carola foi condenada para jogar o ovo fora ou ir embora...(Jul. R.).

“ A galinha foi embora do galiego.” (Reg.).

(...) Um dia a galinha Carola foi expulsa do galinheiro (Gra.)

“(...) todo mundo ficou assustado e espusou carola do galinheiro. (Lid)

“A galinha foi irposada do galinheiro porque ela botou o ovo quadrado. (Bru)

“ter um pintinho quadrado não é nada. Ninguém pode espulsar a galinha Q botou o ovo.” (Cel.).

Uma parcela também significativa dos textos fazia referência ao sofrimento de Carola, decorrente da rejeição demonstrada pela diferença do pintinho, sendo ressaltado também o amor de Carola pelo pintinho:

“ A galinha ficou muito triste quando sabe que ningén gostava dele porque ele é quadrado” (Wil)

“(...) niquei gostava da galinha...(Mar.)

“(...) Ninguém não gosta do seu pintinho amarelinho.(Tua).

“Você gostou do meu pintinho”(Pri.).

“O galinha você tem um pitinho muito legau mis vose é tambem bonita” (Wel.).

“A galinha gosta muito de seu pintinho. Ela ama muito seu filinho.”(Bia).

“A Carou cuida bem do seu pintinho com carinho bem ciado”. (Nai.).

Como pudemos perceber através dos trechos selecionados, Os textos em sua maioria centraram-se na expulsão da galinha e de seu sofrimento na busca de um lugar para morar com seu pintinho quadrado, demonstrando que estes fatos configuraram-se de forma bastante marcante na narrativa dos textos das crianças. Como se a deficiência só pudesse ser compreendida através da alteridade, do outro, neste caso Carola.

“A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora de suas relações que o ligam ao outro”(BAKHTIN, citado por BARROS (1997, p.30)

A sensibilidade das crianças em relação ao sofrimento de Carola me intrigou de forma bastante forte e eu comecei a me indagar, pois se supostamente o propósito do autor era falar sobre a deficiência porque as crianças não compreenderam desta maneira? O que na narrativa levou as crianças a perceberem a história de uma forma que não a da diferença do pintinho?

Volto então para o texto com um outro olhar agora iluminado pela percepção das crianças e este movimento de volta ao livro torna tudo mais claro, e eu posso compreender o indícios do texto que levaram crianças a se identificarem com Carola. Como procurarei demonstrar abaixo.

Na primeira página do livro traça-se o cenário:

*“Num certo galinheiro, vivia um galo e muitas galinhas...
O galo cantava cedinho e acordava todo o galinheiro.
As galinhas passavam o dia todo a ciscar, ciscar. (...) Elas botavam ovos.
Muitos ovos. E assim corria a vida no galinheiro: o galo a cantar, as galinhas a ciscar e a botar ovos. Só.*

Ainda na primeira página, o conflito. Como nem tudo era perfeito havia Carola, ela era diferente, parecia se chatear com a vida, gostava de ficar pensando e o que pensava ninguém sabia. Era um tanto filósofa.

“Porém, havia uma jovem galinha, a Carola que parecia se chatear muito com aquela vida. Ela não ciscava tanto quanto as outras. Às vezes, encostava-se na grade e ficava olhando, olhando...Ninguém sabia o que ela olhava.

A galinha cresceu e chegou a época de botar ovos. Era costume no galinheiro prestar uma atenção especial no primeiro ovo de uma galinha. Carola, no entanto, retirava-se para um canto, bota e esconde o ovo. Inicia-se uma espécie de mistério.

“(...) afinal, chegou o grande dia. Carola retirou-se para o canto mais sossegado do galinheiro e foi botar o seu ovo. Porém, em vez de mostrá-lo, ela ficou ali quietinha, sem dizer nada a ninguém ficou pensativa...”

As galinhas se agitam e querem ver o ovo. Carola mostra o ovo. As galinhas se surpreendem, porque o ovo era quadrado. A notícia se espalha e é convocada uma reunião urgente, todos concordam que algo deveria ser feito, pois não podiam admitir a existência de ovos quadrados em seu galinheiro:

“— Não podemos deixar ovos quadrados aqui conosco — dizia uma galinha.

— Estragaria a nossa reputação — dizia outra.

— E o que os vizinhos vão pensar? — cacareja outra.”

Manifestando-se acima a questão do outro, pois é através dele que nos enxergamos e estabelecemos, até mesmo, o significado de nossa própria existência.

Mas na verdade já desconfiavam que Carola traria problemas, ela sempre foi esquisita.

— “Eu bem que desconfiei que Carola ainda nos traria problemas — disse uma outra galinha, muito invejosa.” (grifos meus)

Nesta passagem, podemos perceber que o autor faz opção por Carola, atribuindo a outra galinha um adjetivo de certa forma pejorativo, todavia não deixando de veicular outras vozes discordantes de sua opinião, favorável a galinha, sua heroína.

Arma-se uma confusão no galinheiro, o galo-juiz do alto do cargo que lhe confere poder e autonomia é convocado a falar, pois como nos diz Bakhtin (1995) o homem não tem existência fora do social, é só como membro de um grupo social que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e cultural, desta maneira o nascimento biológico não basta é preciso um segundo nascimento social, já que *não se nasce um organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês.*”

“O galo era o juiz, e, como tal, tomou a palavra:

— Silêncio! Silêncio! Calem o bico que vou falar.

— *Distinto público, a situação é grave. Todos concordamos não poder aceitar tal coisa no nosso querido galinheiro. Tragam aqui a mal educada, quero dizer, a Carola.”*(grifos meus).

O juiz, a autoridade, fala de um lugar estabelecido socialmente, de um lugar que lhe confere autonomia e o poder de decidir o destino de Carola, pois é ele que conhece a verdade, pois as palavras instrumentos importantes na constituição da consciência não são somente palavras, “*mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo vivencial*”. (BAKHTIN, 1995, p.95)

“— Você não tem culpa de ter botado um ovo quadrado. Nós não iremos desprezá-la por isso, desde que você jogue fora o seu ovo, só isso e viveremos felizes para sempre.”(grifos meus).

Nesta passagem, a verdade se faz presente na fala do juiz que recupera a visão social atribuída a mãe no caso das deficiências ocorridas por um acidente genético, ou seja, as mulheres não são culpadas por gerarem crianças deficientes, pois na maioria das vezes a deficiência é um acaso.

Carola como uma mãe abnegada que nunca rejeitaria seu filho, mesmo que este viesse a apresentar problemas faz opção pelo ovo.

“— O quê- gritou Carola furiosa — Jogar fora o meu ovo? Nunca, ouviram bem?, nunca. N-U-N-C-A. NUNCA!”

(...) Eu gosto muito do meu ovo, do jeito que ele é. E não vou me separar dele.”

Então o galo-juiz, fazendo uso do poder que lhe é conferido, decide com a aprovação de todos e em nome da igualdade e da homogeneidade expulsar Carola do galinheiro:

“— Muito bem carola será considerada uma galinha desordeira. Já que não quer aceitar o regulamento, será expulsa. Nunca mais porá os pés aqui neste galinheiro! De acordo?”

Carola arruma suas coisas, agasalha o ovo e parte desnorteada sem saber para onde ir, encontra um buraco numa árvore e depois de 21 dias nasce o pintinho

“Carola ficou muito feliz com o seu filhinho e abraçou-o carinhosamente. Nunca vira um pintinho tão original assim.”

Como o lugar onde estava não era seguro, Carola parte com seu pintinho em busca de um novo lugar para morar e encontra um belo galinheiro. Bate na porta, é atendida e conta que foi expulsa, a outra galinha, desconfiada, pergunta a razão da expulsão.

“— Mas porque você foi expulsa, minha filha ? São todos tão bonzinhos naquele galinheiro...”

— Oh, não são. Não são bonzinhos,não. Eles me expulsaram só porque eu botei um ovo quadrado e ...

— O QUÊ ??? Um ovo QUADRADO!?

E BLAM! Bateu a porta na cara dela.

Mais uma vez Carola não é aceita, o pintinho fica triste com o que aconteceu e percebe que sua mãe estava tendo problemas por causa dele . Sua mãe o consola, dizendo que acharão um lugar para viver.(p.11-12).

Sendo possível, agora perceber mais claramente a possível causa da identificação das crianças com a personagem, já que, embora Carola fosse considerada um tanto filósofa e diferente das outras galinhas, não era discriminada, somente com o surgimento do ovo quadrado é que defeitos são atribuídos a ela e esta passa a ser mal vista. Como faz opção pelo ovo, é expulsa e as dificuldades e os problemas começam a surgir.O pintinho percebe-se diferente.

“— Mas mamãe, o que há de mal em ser quadrado? Por que ninguém gosta de mim?”

— *Deixe de bobagens, querido. Não há nada errado com você. A mamãe gosta muito de você, sabe?*

— *Sim, eu sei, mamãe. Mas você ainda não me explicou porque ninguém gosta de mim. Por que todos se espantam comigo?*

— *Sabe, meu bem, é que muita gente se deixa levar pelas aparências.*

— *E o que é “aparências”, mamãe?*

— *“Aparências é aquilo que parece ser, mas nem sempre é. Entendeu?”*

Surge a contradição, com o pintinho percebendo-se diferente através da rejeição do outro. Mas, esta discussão não é levada a cabo e o pintinho logo estará entre seus iguais.

Aparecem seus iguais, bichos das mais diferentes formas (um coelho triângulo, um pato redondo, um macaco hexagonal, um elefante trapézio, um papagaio espiral, uma tartaruga piramidal, uma girafa retangular. (p.13).

A personagem Carola se surpreende num primeiro momento, mas há uma identificação imediata e ela conta toda a sua história de rejeição. A tartaruga relata que aconteceu o mesmo com eles, também foram expulsos por serem diferentes. (p. 14-15).

— *Mas agora as coisas são diferentes — disse o pato redondo.*

— *Nós somos muito amigos e nos ajudamos uns aos outros — falou o macaco hexagonal.*

— *Nós não estamos contra os outros bichos — suspirou o coelho triangular*

— *Eles é que não gostam de nós, mas nós não temos raiva deles...”*

Desta maneira, o conflito é estancado, pois agora o pintinho torna-se igual não em relação a coletividade em geral, mas em relação a um grupo de diferentes, ou seja uma igualdade na diferença. A interação entre iguais/diferentes permite que no final da história o pintinho desenvolva não uma consciência individual, mas uma consciência de classe que permite a ele e a sua mãe lutarem por idéias conjuntas.

— *Queremos ajudar na construção de um mundo onde ninguém fique reparando nos outros, dizendo que são quadrados ou redondos, isso ou aquilo — falou bem calma, a tartaruga que parecia saber muito das coisas.*

Na páginas 18-23, dá-se o desenlace da história o pintinho pergunta como faz para construir esse mundo, mas os outros também não sabem, começam a discutir o que fazer. Nem sempre concordavam e então decidiam por votação. pois *concordavam no fundamental queriam um mundo melhor.*

O contato com as crianças e a “reanálise” do texto mudou minha compreensão da história, pois pude perceber que embora a autora tenha feito sua opção por Carola e concordado com sua convicção de manter a integridade do filho, mesmo que isso acarretasse a sua expulsão do grupo, veiculando uma visão até de certa forma coerente do deficiente, que não é visto em nenhum momento como incapaz, mas até de certa forma como um incompreendido social, Chamlian deixa transparecer através de seu texto outras vozes que veiculam o preconceito e a rejeição da sociedade em relação aos deficientes.

Todavia, ao associar o sofrimento de Carola a existência de seu filho, a autora deslocou, talvez até mesmo não se dando conta disso, a análise da deficiência e conduziu toda a narrativa baseada no amor de uma mãe pelo seu filho, fazendo com que as crianças se identificassem de imediato com a figura sagrada da mãe e de seu sentimento materno irrestrito.

Outra categoria digna de análise, que num primeiro olhar, considerei positiva para a escolha do livro e também foi contemplada pelas crianças através de seus desenhos, é o encontro e a associação dos iguais diferentes que se por um lado decidem lutar por um mundo melhor, só recuperam sua identidade e consciência entre iguais, abafando o conflito social existente, não mencionando a exclusão histórica e social da deficiência e o preconceito que há muito tempo tem afastado os deficientes e os impossibilitado de participar de forma efetiva da sociedade.

No entanto, este livro não deve ser abominado, nem pode ser considerado um mau livro para se trabalhar em sala de aula com a questão da deficiência, pois de acordo com Bakhtin, nenhum romance veiculará somente uma visão de mundo, pois desta forma transformar-se-á em um tratado filosófico, em um escrito acadêmico e não mais em um romance marcado pela polifonia de vozes.

Cabe ao professor discutir estas várias vozes, ajudando seus alunos na compreensão da deficiência como um fenômeno amplo e como tudo que é social, sujeito a várias interpretações e subordinado as várias ideologias.

4.2 ÓCULOS PARA LUZIA

Devido à falta de disponibilidade de livros que tratassem a questão da deficiência visual de forma por nós considerada coerente, optamos por trabalhar a questão da deficiência visual a partir de um livro sobre miopia *Óculos para Luzia*.

Assim, o critério de escolha, embora a análise deste livro também se fizesse presente na Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura, foi um pouco diferente dos outros dois livros relatados nos outros episódios, partindo muito mais da disponibilidade do livro e da possibilidade de estar discutindo a questão da deficiência de forma não direta.

Luzia era uma menina que por não enxergar direito confundia as pessoas, escrevia errado por não distinguir letras e números. Até que um dia, seu pai desconfiado de sua deficiência sensorial leva a menina ao oculista, com o uso dos óculos a vida de Luzia se transforma e ela começa a redescobrir o mundo.

Após a leitura da história entremeada pelas participações das crianças - Minha tia chama Luzia; Olha ela não tá enxergando direito; Não é com o nariz que se escreve; Ah, lá o número cinco. A Luzia comprou um óculos. Quantos óculos, entre outras. Dei início a uma discussão sobre deficiência visual que transcreverei abaixo:

(Eu estou sentada no canto da sala com as crianças)

1. Pesq: Agora vamos conversar um pouquinho? Quem daqui já foi ao oculista?

(Muitas crianças levantam a mão)

2. Pesq: E é desse jeito que a Luiza contou mesmo? Quem quer contá?

(Fab. levanta a mão)

3. Pesq: Então fala Fabiola

(Fab. começa a falar bastante baixo, não dá para ouvir)

4. Raf. R.: Eu sei do meu primo.

(Raf. fala junto com Fab. e eu não consigo entender o que ela disse)

5. Pesq.: Fala alto.

(Fab. continua falando baixo e não dá para ouvir o começo de sua narrativa).

6. Raf. R: Não dá para ouvir nada.

7. Fab: Aí a médica colocou, parece coisa de olhá. Ah, aí ela colocou os óculos eu vi tudo e acertei as letras.

8. Raf: Acho que eu também estou precisando de óculos.

9. Pesq: E agora depois que você pôs o óculos você via embaçado que nem a Luzia? Não?

10. Fab: Não eu via do mesmo jeito.

11. Pesq: Seu grau deve ser bem fraquinho.

(Raf. Levanta a mão)

12. Pesq: Agora a Rafaela.

13. Raf.: Eu vou te que usá óculos. Na hora que eu enxergo, tá tudo embaçado.

14. Pesq: Você é que nem a Luzia então.

(Raf. fala dirigindo-se a Jon. em sua carteira no início da sala, ausente da roda, desde o começo e que costumava se manter ausente tanto das atividades propostas por mim quanto a das professoras).

15. Raf R: O Jon. dormiu. Jona fala a sua vez quando você usou óculos.

16. Jon: ã.

17. Raf R.: Quando você começo a usa seu óculos

18. Jon: Foi no dia quatro de dezembro.

19. Raf. R.: Não fala como aconteceu tudo.

20. Pesq: Como que foi ? Quando você começou a usar óculos.

21. Jon: Ah! Eu fui lá no médico e ele fez exame e aí, quando chegou o dia 4 de dezembro eu fiquei usando.

22. Pesq. Quem mais quer falar?

(Pri. levanta a mão)

23. Pesq: Fala Pri.

24. Pri: Eu tava no prezinho né, aí uma pessoa falou para dar um teste. Aí eu fiz um teste, dois testes, aí eu fiz o teste, eu não tava enxergando direito, eu tinha que usa óculos.

25. Pesq: Alguém mais quer falar? Não. E como será que é quem não enxerga nadinha, nem de óculos. Vocês já pararam para pensar nisso?

(Jul. fala alguma coisa de sua avó, mas não dá para entender).

26. May: Meu pai não enxerga tia. Minha mãe manda ele ir no médico, ele enxerga tudo embaçado.

(As crianças voltam a comentar sobre o uso de óculos todas ao mesmo tempo).

27. Pesq: É mas alguém aqui, já parou para pensar aqui. Como é aquela pessoa que não enxerga nada? Alguém conhece uma pessoa que é cega.

28. Raf. R.: Um cego. Claro é um cego.

29. Fab: Eu conheço.

30. Pesq: Conhece?

31. Fab: Meu pai.

(Não dá para compreender na íntegra a fala de Fab., mas como foi registrado no caderno de campo no dia 3/05/97 a menina se referia a cegueira do pai como deficiência visual total, mas no fundo se tratava mais uma vez de uma deficiência sensorial resolvida com o auxílio de óculos).

No meio da Pergunta: Alguém conhece uma pessoa cega? Fab. levanta a mão e relata que seu pai é cego. Me empolgo, pois enxergo aí a possibilidade de problematizar em cima da vivência da aluna e discutir com as crianças os problemas enfrentados pelas pessoas deficientes visuais (falta de adaptação das cidades, discriminação, preconceito etc), as formas de percepção da pessoa com deficiência. Será que a pessoa com deficiência, pensa diferente? Aprende diferente?. No entanto mais uma vez o que se revela “é a cegueira de óculos.

Com medo de interferir nas formas de percepção das crianças e frente ao agito das crianças proponho a atividade de escrita.

(Diário de Campo, 03/05/97).

39. Pesq: Hoje a gente vai fazer uma coisa diferente. A gente vai fazer alguma coisa que precisa de muita imaginação. A gente vai escrever como que é ser uma pessoa cega. Ou imaginar que vocês ficaram cegos.

40. Raf. R.: Eou

41. Pesq: Todo mundo entendeu?

42. Raf. R.:(Repete a proposta da pesquisadora).

43. Pesq: Escrever como se fosse, ou contar de alguma pessoa que não enxerga. Como vocês quiserem, mas é para fazer assim. Não é para contar a história da Luzia. Alguém tem alguma pergunta?

44. Jul: Pode desenha

45 Pesq: Escrever e desenhar.

No turno 1, procuro iniciar a discussão a partir do discurso lido e da própria vivência das crianças como forma de não estar introduzindo a questão da deficiência visual do nada e de forma artificial.

Dos turnos 2 ao 24, deixo que as crianças se manifestem livremente a respeito de suas próprias experiências, introduzindo a questão da deficiência visual somente no turno 25.

Mesmo tendo introduzido a questão da perda total de visão, no turno 26, May reconduz a conversa para a deficiência de óculos, sendo seguida também pelas outras crianças.

Retomo a questão no turno 27 e Raf. R. se manifesta (turno 28), no entanto sem demonstrar uma resposta sistemática para a minha pergunta.

Fab. se manifesta no turno 29 sobre a cegueira de seu pai, mas no decorrer de sua narrativa relata novamente um caso de problema sensorial resolvido com o uso de óculos.

Embora as crianças não tivessem demonstrado nenhum conhecimento sobre a deficiência visual, mantive a proposta que tinha programado para este dia, solicitando às crianças que fizessem um exercício de imaginação (turnos 39 e 43), ignorando que mesmo o imaginário guarda pontos de contato com a realidade e que é muito difícil escrever sobre algo que não se tem conhecimento.

A falta de vivência a respeito da deficiência evidencia-se mais uma vez quando procedo a análise dos textos das crianças e o que aparece é a cegueira de óculos e mesmo nos casos em que a criança aceita o desafio da perda da visão, esta se resolve com o uso de óculos.

Um cego é muito rui

Um dia eu acordei e não enxergava mas.

E meu pai me levou no medico e o medico falou vose tem que usar oculos para enxergar bei.

(Gab. e May)

Eu acordei e derrepente não enxergava mais e eu fui chamar minha mãe e ela levou ao oculista e ele falou você vai tem que usaróculos.

Eu fim com meu ocuos para a escola e tudo aluas deu riabas.

(Bia, Luc.e Nai)

Os outros textos referiam-se, de modo geral, aos mesmos problemas enfrentados por Luzia e idas ao oculista, somente em um texto o desafio é aceito, provavelmente por que as meninas do grupo tivessem algum tipo de conhecimento sobre o assunto, experienciado na vida cotidiana ou através de livros (uma vez que segundo a professora e pelo que pude perceber, Jul.O. costuma ler muito o que pode ter auxiliado o grupo na compreensão da proposta).

O cego

Rafael é o cego da minha rua.

Tudo aconteceu quando ele estava andando e ele caiu e a pedra entrou no seu olho e começou a sair sangue.

Rafael foi logo ao oculista e o oculista Marcelo falou.

— Rafael você ficou cego!

Rafael falou:

— Cadê você, Marcelo?

— Estou aqui!

— Aqui a onde?

— Do seu lado!

— É melhor você comprar uma bengala assim você sente as coisas.

E Rafael comprou uma bengala.

E essa é a história de Rafael o cego.

(Jul.O. Pri, Gra)

O último texto fornece indícios de um certo grau de informação a respeito da deficiência visual, à medida que faz referência a bengala um dos instrumentos utilizados pelos os cegos para se locomoverem e “sentirem as coisas”.

Tais fatos fizeram com que eu considerasse dois pontos como forma de explicar a falta de adequação à proposta. O primeiro deles, diz respeito a influência do discurso transmitido pelo texto lido, o que fez com que as crianças escrevessem somente sobre o uso de óculos, remetendo-se à personagem da história cuja deficiência habita a realidade das crianças tanto na escola como fora dela.

O segundo se atrela ao primeiro e diz respeito à falta de contato das crianças com pessoas deficientes visuais, uma vez que o significado e o enunciado de um texto relaciona-se com a realidade. E foi remetendo-se a acontecimentos de sua vida cotidiana que as crianças, com exceção de um grupo, resgataram a história ouvida e não o discurso da pesquisadora.

Desta forma, somente discutir com as crianças não basta, é preciso que elas tenham experienciado situações de contato com deficientes, seja através dos livros, dos meios de comunicação ou até mesmo na vida real, pois a incorporação do discurso de outrém não ocorre de forma imediata é preciso que a criança se aproprie das palavras alheias através de reelaborações dialógicas, transformando-as em palavras próprias alheias, constituindo seu discurso através da palavra do outro, que num processo de monologização da consciência passa a ser seu.

4.3 DEFEITO OU PRIVILÉGIO

O caminho da escolha do livro *O Pintinho que nasceu quadrado* foi refeito e a partir do discurso da comentadora selecionamos o Livro “*A formiga com asas de borboleta*” que trataria a questão da deficiência em termos de privilégio ou defeito.

SALVAMOURA, José Vicente. *A formiga com asas de borboleta*. Ilus. do autor. Curitiba : Arco-íris, 1989. 19 p.il. col. (Alegria das Crianças)

No começo do mundo não havia noite, nem oceanos, rios e lagos, e as formigas trabalhavam tanto que nem tinham tempo de sonhar. Mas uma delas, Márcia, sonhava e chorava, e por isso criou asas de borboleta, o que gerou muita discussão no formigueiro: seria privilégio ou defeito ? Os sonhos de Márcia também deram muita preocupação ao sol e foram a origem das estrelas, da lua, fontes, rios e cachoeiras.

A empolgação diante do comentário da Bibliografia da Secretaria Municipal de Cultura fez com que encomendássemos o livro por uma pessoa de Curitiba e após uma semana já com o livro em mãos, não pude conter a frustração, uma vez que o que mais se evidenciava na narrativa era a história da criação do mundo, a partir das lágrimas de Márcia a protagonista que, diferentemente das outras formigas, ousou sonhar.

Embora o primeiro contato direto com o livro tenha sido um tanto decepcionante, decidimos apostar na leitura da história, tentando analisar as formas de percepção das crianças frente a temática da deficiência, um tanto diluída na história da criação do mundo.

Tentando retomar a questão da deficiência de modo mais sistemático, pois nos livros anteriores havia trabalhado mais especificamente com a questão da sensibilidade e da contradição fraco x forte, retornei à escola. No entanto, as gracinhas disparadas pela presença da câmera e autorizada por mim mesma, que no início das filmagens, permiti que as crianças fizessem gracejos, como forma de evitá-los ao longo das filmagens, fez com que as crianças bagunçassem o tempo todo, e é claro não sabendo a hora de parar.

Por um deslize pedagógico julguei as crianças como alunos adultos que por mecanismos de auto controle social conseguem entender mais facilmente que existe uma

hora para tudo. Muito embora, isto não se evidencie de forma certa até mesmo na Universidade.

A dificuldade na narrativa, fez com que eu redirecionasse o trabalho de outras formas que não só a contagem de histórias e após três semanas, eu retomei o trabalho com o livro de Salvamoura agora dissolvido no trabalho com outros livros diferentes, distribuídos por vários grupos que deveriam apresentar para os colegas da forma que quisessem o livro lido, levando em conta que o restante das crianças não conhecia a história.

O grupo que ficou encarregado do livro *A Formiga com asas de borboleta*, formado pelos alunos **Bia, Nai, Raf. R., Deb, Raf. D**, resolveu apresentá-lo sob a forma de teatro de marionetes e o que se evidenciou mais uma vez, foi a história da criação do mundo e a transformação de Márcia, como podemos perceber pelo recorte do texto feito pelas crianças e da escolha dos personagens a serem representados :

“Há muito tempo atrás não havia noite, apenas o dia (Raf. R.)

E não haviam oceanos, rios ou lagos, apenas poças formadas pelo suor das formigas que trabalhavam incessantemente, sem tempo para mais nada.”(Raf. D.).

Aparece uma formiga que tinha sonho de virar borboleta. (Deb.)

Um dia ela acordou e viu lindas asas de borboleta. (Bia).”

Na última cena aparece Nai com a figura de um céu estrelado marcando o surgimento da noite.

Desta maneira, fica patente que as crianças compreenderam a transformação de Márcia e que foi a partir de sua mudança que criou-se o mundo, uma vez que obedecem a seqüência da história Raf. R. aparece na primeira cena com o personagem Sol (no começo não havia noite apenas o dia), na segunda cena Raf. D. aparece com a cena das formigas da página três do livro, com o texto também do livro (e não haviam oceanos, rios ou lagos, apenas pequenas poças formadas pelo suor das formigas que trabalhavam incessantemente). Na terceira cena, Deb surge com a representação de Márcia, seguida de Bia com a formiga já transformada e ostentando suas lindas asas de borboleta. Finalmente na última cena, surge Nai com a figura da noite mostrando que algo foi criado a partir da metamorfose de Márcia.

Em nenhum momento, seja na elaboração ou na encenação da história, a diferença de Márcia em relação a outras formigas é mencionada e muito menos

compreendida em termos de defeito ou privilégio. Embora a questão da deficiência / diferença seja mencionada na página 11 do livro.

A questão da deficiência só é mencionada nesta única página (11), na qual se evidenciam várias formas de encarar a deficiência, diante do fato de Márcia possuir um belo par de asas de borboleta.

— *Eu não disse que ela era estranha...*

— *Asas de borboleta em formiga não é privilégio, é defeito.*

— *Eu acho que ela é Punk...*

— *Que nada, é uma desavergonhada...*

— *Degenerada.*

— *Acho que não é nada disso, é apenas louca.*

Mais uma vez a literatura aparece como sintetizadora e veículo das mais diversas formas de encarar a deficiência, veiculando vários conceitos de deficiência ancorados por diferentes concepções de mundo, que embora um tanto quanto superadas nos estudos acadêmicos, permanece enraizada na sociedade.

Muito embora os conceitos medievais tenham sido de certa forma superados, eles continuam a existir no meio social, o surgimento de conceitos considerados próprios da Idade Moderna não faz com que outros, anteriores a este período, desapareçam uma vez que a evolução não se dá na base de acúmulo ou descarte, as mais diferentes concepções a cerca do mundo se encontram e se entrecruzam na vida cotidiana- social.

As vozes, segundo Bakhtin em seu livro *Problemas da Poética de Dostoievski*, são convicções ou pontos de vista a respeito do mundo, que não se dão uns após os outros como etapas de formação, mas que interagem e coexistem.

Desta forma, permanece nos dias de hoje a idéia de deficiência associada a loucura própria da Idade Média. A diferença não é compreendida, sendo atribuídos rótulos (estranha, punk, desavergonhada, degenerada) para classificar o que não pode ser compreendido nos termos de algo que é diferente e exterior ao sujeito.

A questão da deficiência como um privilégio (que poderia ser associada ao que Sacks denominou potencial paradoxal e criativo das doenças e das deficiências) não chega a ser discutida explicitamente, uma vez que é afirmado logo de cara que asas de borboleta em formiga não é privilégio, é sim um defeito. No entanto, a questão do

privilégio aparece nas entrelinhas e na afirmação final pois o mundo é criado a partir da deficiência de Márcia que, por sonhar, desenvolveu asas de borboleta.

“E tantos foram os sonhos, desde então, que hoje existe tudo neste mundo. Porque uma formiga sonhou”(p.20)

A deficiência pode ser vista como um privilégio em duas páginas. No entanto, isto não é captado pelas crianças, a medida que toda a narrativa se encaminha e se centra na história da criação do mundo.

A palavra escrita é uma enunciação, um processo de comunicação ininterrupto. Os enunciados não existem isoladamente e pressupõem a existência de outros enunciados que os antecedem e outros que o sucedem. Desta maneira, em *A formiga com asas de borboleta* a temática da deficiência encontra-se deslocada não permitindo que as crianças compreendam a diferença em termos de defeito e privilégio.

O critério mais forte para a escolha do livro foi o fato de eu ter captado de forma bastante forte, do discurso da analisadora, a questão do privilégio/defeito, mesmo a comentarista tendo se referido também a criação do mundo. O conhecimento de um diálogo que vem sendo travado no que diz respeito às deficiências, bem como o fato da bibliografia apresentar como proposta a compilação de livros referentes a temática da deficiência fez com que eu, me remetendo a experiências anteriores, privilegiasse esse aspecto do enunciado da analisadora.

O fato de que o livro realmente faz menção à questão da deficiência, não pode ser negado. No entanto, a discussão não atinge as crianças por estas não terem vivenciado a deficiência em termos de defeito ou privilégio e também pelo fato do próprio texto apresentar esta questão de forma deslocada de toda a narrativa, realmente centrada na criação do mundo. Desta maneira, o texto acaba não fazendo para as crianças o sentido esperado por mim, pois de acordo com Barros retomando um conceito bakhtiniano:

(...) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja constroem-se na produção e interpretação dos textos.
(BARROS, 1997, p.31).

Portanto, como já foi dito anteriormente, para que um texto faça sentido é preciso que seu sentido seja construído pelo menos entre dois interlocutores (seres sociais), tendo em vista, ainda, que o enunciado se relaciona com a realidade e reporta-se a outros enunciados reais.

De acordo com Bakhtin, o enunciado é produzido em um contexto sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou o leitor é um outro de presença real ou imaginária. Assim, todo o enunciado é um diálogo desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as enunciações entre enunciados, pois:

“Aquele que usa a língua não é o primeiro falante que rompeu pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Ele pode contar não apenas com o sistema da língua que utiliza, mas também com a existência de enunciados anteriores (...) cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 1986, p.69).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito anteriormente, a valorização da infância e a união em torno de um núcleo familiar permitiu o surgimento da literatura infantil, que nasceu atrelada aos interesses da camada burguesa, como forma de estar substituindo a presença do adulto, quando este se encontrava impossibilitado de interferir na vida da criança, principalmente nas ocasiões de lazer, fatores que lhe conferiram, desde sua origem, um caráter de dominação.

Aliando-se a escola, a literatura intensifica seu caráter dominador, tal fato acaba dificultando que este gênero literário seja reconhecido como arte, por ter assumido muitas vezes o formato de um manual de intenções moralizante.

No entanto, a literatura não pode ser compreendida somente desta forma, pois o romance é marcado pela pluralidade de vozes, o que lhe garante um caráter emancipatório. Levando em conta o que a norma linguística reprime, expõe os diferentes níveis linguísticos e sociais, na sua dinâmica, no entre choque das mais diferentes concepções, podendo assim conduzir a um processo de conhecimento além da ideologia dominante

Por seu caráter emancipatório, a literatura tem sido vista como meio de levar as crianças a terem contato com aspectos da realidade que as cerca, realidade da qual também faz parte a deficiência. Muito se tem falado sobre uma possível ajuda dos livros na compreensão do fenômeno da deficiência, como forma de preparar os indivíduos para uma maior participação dos deficientes na sociedade. No entanto, muitos livros, de forma evidente ou nas entrelinhas, acabam revelando visões preconceituosas e estereotipadas que não ajudam em nada na compreensão da deficiência.

Outros livros veiculam várias vozes, procurando tratar a deficiência de uma forma mais coerente e ampla, aproximando-se do que vem sendo discutido por profissionais da área.

Na verdade seria ingênuo acreditar (como ingenuamente já acreditei) na existência de um livro que trate a deficiência sem revelar também os preconceitos tão presentes na sociedade, uma vez que a literatura reflete o real e tanto as visões que acredito ser coerentes e não estereotipadas, como as que acredito incoerentes e

deturpadas encontram-se disseminadas na sociedade e portanto acabam por permear qualquer discussão a a este respeito.

A diferença entre os autores que veiculam somente preconceitos e os que veiculam além disso outras vozes, está na forma de lidar com essas vozes, pois no primeiro caso o que prevalece é uma única voz, configurando-se quase num tratado, enquanto que no segundo caso várias vozes se inter cruzam refletindo toda a riqueza da trama social.

Apesar da importância de livros que tratem a deficiência, levando em conta seus múltiplos aspectos, a mensagem do livro só não basta, à medida que o sentido de um texto se faz na interação do leitor com o discurso apresentado por este texto, portanto também depende da forma como os leitores percebem essas diferentes vozes, pois nem sempre o que, supostamente, o autor pretendia comunicar é o que é compreendido e reelaborado pelas crianças, como pude perceber no trabalho efetivo em sala de aula.

A compreensão dessas vozes depende da vivência de cada um, enquanto um ser social e coletivo. A incorporação do discurso de outrém, como nos ensina Bakhtin e como pude constatar nos episódios relatados, não se realiza de forma instantânea e imediata, é preciso também que as crianças tenham certa vivência a respeito da deficiência o que ainda não ocorre de forma sistemática em nossa sociedade, haja visto a quase inexistência de pessoas com deficiência nos meios de comunicação e até mesmo de forma integrada em nossa sociedade.

O fato de trabalhar com as crianças os livros da já referida temática não basta para que elas possam compreender as múltiplas facetas do fenômeno, é preciso a intermediação dos professores, que devem discutir as mais diferentes concepções de deficiência com as crianças. É preciso estar junto com elas, refletir com elas, pois de outra forma não conseguiremos ajudá-las a na compreensão das diferenças inerentes a todo e qualquer ser humano, e não a auxiliaremos na superação desta série de preconceitos que têm se perpetuado ao longo dos séculos.

É com estas breves conclusões, descritas acima que encerro esse trabalho. É chegada a hora da despedida e posso contemplar de forma privilegiada e até mesmo dolorida o trabalho escrito, é ao mesmo tempo difícil e aliviante por um ponto final e a sensação de um vazio interior começa a dominar. É como carregar um filho por nove meses e perceber, depois do parto, que ele não está mais protegido dentro de você e que

agora estará exposto aos mais diferentes olhares, até mesmo das pessoas que não a acompanharam de perto e não conhecem a sua história.

De certa maneira isto acontecerá também com este trabalho, pois se antes o seu acesso encontrava-se restrito a algumas pessoas coparticipantes desta caminhada, agora ele será exposto, podendo ser lido pelas mais diferentes pessoas que o compreenderão das mais diferentes formas, que fugirão do meu controle e proteção. Mas o que seria do escrito se este não fosse lido ? O que seria do discurso que não pudesse ser compreendido?

Ele perderia o sentido, ou melhor nem sequer teria um, pois ele é feito para alguém, mesmo que este seja um alguém imaginário, mas alguém que irá compreendê-lo de um lugar pré estabelecido por sua existência social. É preciso que o o discurso aqui transcrito possa ser compreendido das mais diferentes formas no labirinto que habita cada um de nós, pois:

O discurso é inevitável. O discurso é um labirinto. Mas não um daqueles divertidos, borginianos, como aquela floresta de dementes feita de uma árvore só eternamente reproduzida entre infinitos espelhos, que por pior que seja, é algo ainda exterior a nós, o que dá sempre esperanças de que possamos controlá-lo. Cortando a árvore ou partindo os espelhos, porque esse é um tipo de labirinto em que a gente caminha pra lá e pra cá, que a gente habita como o nosso mundo. Já o discurso, em troca é um labirinto que habita a gente- que mora em nós, e que, no fundo, se identifica conosco, com a nossa interioridade: o mundo contém algumas coisas, mas é a gente que contém a totalidade delas. (LOPES, 1993).

6. BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

_____. *O mito da infância feliz: antologia*. São Paulo: Summus, 1983.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Ática, 1986.

ALVES, Rubem. *O País dos dedos gordos*. São Paulo: Loyola, 1986.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAKHITIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARROS, Diana P. de. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p.27-35.

- BIANCHETTI, Lucidio. *Aspectos Históricos da Educação Especial*. In: Revista Brasileira de Educação Especial. V.2, n.3, 1995, p 7-19.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p.91-101.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- CHAMLIAN, Regina. *O pintinho que nasceu quadrado*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- CARRASCO, Walcir. *As asas do Joel*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1987.
- FARACO, Carlos A. *O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica*. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristão; CASTRO, Gilberto (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFRP, 1996, p. 5- 20.
- FIORIN, José Luiz. *O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva*. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristão; CASTRO, Gilberto (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFRP, 1996, p.127-164.
- FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- FRANÇOIS, Frédéric. *Dialogismo e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski*. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p.197-216.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

JANNUZZI, Gilberta. *Deficiência mental, Cidadania e Política*. In: VIII Ciclo de Estudos sobre a Deficiência Mental, São Carlos, 1995. 9 p. (mimeo).

_____. *Deficiência Mental: reflexão sobre o conceito, diagnóstico e prevenção*. 6 p. (mimeo).

_____. *Trabalho e Escola do Considerado Deficiente. Relato de pesquisa, 1994*.

LAILOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: histórias e história*. São Paulo: ÁTICA, 1985.

LOPES, Edward. *A Palavra e os Dias: ensaios sobre a teoria e a prática da literatura*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

LUDKE, Menga e ANDRE M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. *A Controvérsia Inclusão Total- Ambiente menos restritivo, 1992*. (mimeo).

_____. *A Formação de professores, no âmbito da Integração Escolar, 1992*. (mimeo).

_____. *A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental, no contexto atual da escola de 1.º grau*. (mimeo).

_____. Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. In *Proposições*, v 5, n.2, jul, 1994.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Publicações Europa- América Biblioteca Universitária. Portugal, 1994.

OMOTE, Sadao. *A deficiência Mental como fenômeno socialmente produzido*. 9 p.
(mimeo)

ORJASAETER, Tordis. *Falsas imagens na literatura infantil*. Correio da Unesco. Rio de Janeiro, v 9, n.8, p.31-33, ago 1981.

_____. *Os deficientes na literatura*. Boletim Informativo FNLIJ, Rio de Janeiro, v.13, n .13, p.5- 10, jan./ mar. 1981.

PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia Já Vou- Indo*. São Paulo: Ática, 1983.

PESSOTI, Isaiás. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A mulher na literatura infanto- juvenil; revisão e perspectivas*.
Cadernos de Pesquisa, (15): Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro
Infanto Juvenil (32): 5-9

_____. , Fúlvia. *Discriminações étnico raciais na literatura Infanto Juvenil brasileira*. Bol. Inf. da FNLIJ. Rio de Janeiro, 1980 v.12, n.o 51, p.8-17.

SACHS, Oliver. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALVAMOURA, José Vicente. *A formiga com asas de borboleta*. Curitiba: Arco- íris, 1989.

TENÊ. *A flor*. São Paulo: Ática, 1981.

TEZZA, Cristovão. *Sobre o autor e o herói- um roteiro de leitura*. In: In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristão; CASTRO, Gilberto (orgs). *Dialogos com Bakthin*. Paraná: UFRP, 1996, p.273-303.

VASSILISA. *Óculos para Luzia*. São Paulo: Ática, 1980.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola* São Paulo: Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lúcia Cadermartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.