APRESENTAÇÃO: AS VOZES DA PESQUISADORA

> […] estamos todos nós cheios de vozes que o mais das vezes mal cabem em nossa voz.
>
> **Ferreira Gullar, Muitas vozes, 1999**

Falo, neste momento, na voz de pesquisadora. Quem sou eu? Por onde andei? Aonde quero chegar? Assim, inicio a minha apresentação.

Graduei-me no curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba[1], no ano de 2001. Para a obtenção do título de pedagoga, realizei uma pesquisa que teve como proposta discutir as relações entre as práticas do letramento e a participação social dos sujeitos inseridos na sociedade da cultura de escrita. Nesse período, já atuava como professora dos anos iniciais da educação básica da rede pública municipal e da rede privada de ensino exercendo práticas de alfabetização.

Durante a minha trajetória de pedagoga pesquisadora, circulei por alguns espaços acadêmicos. Participei das disciplinas "Letramento e participação social", no programa de pós-graduação da Universidade de Sorocaba e fui aluna especial da disciplina "Formação de professores em língua materna", no contexto da graduação do Instituto dos Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sempre buscando ampliar minhas reflexões acerca da leitura, da escrita e da linguagem.

Como professora, apresentei alguns relatos de experiências no Congresso de Leitura do Brasil (Cole)[2] e, assim, dei voz às vozes de minha trajetória profissional e iniciei a construção das diversas falas que habitariam o meu caminho de pesquisadora.

No ano de 2003, iniciei uma experiência profissional na área de coordenação pedagógica no município de Votorantim[3], em uma instituição privada de ensino. Inicialmente, os desafios da minha prática pedagógica eram outros. Agora, com vozes de outros lugares, surgiu a necessidade de buscar conhecimentos que respondessem a inquietações decorrentes da proposta denominada "inclusão escolar". Na condição de coordenadora pedagógica, via-

[1] A Universidade de Sorocaba se caracteriza por uma instituição católica, de funcionamento comunitário, localizada no município de Sorocaba, situado à aproximadamente 100 km da capital paulista, no interior do Estado de São Paulo.
[2] O Cole é caracterizado pelo maior congresso de leitura realizado no Brasil, promovido pela Associação de Leitura do Brasil, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
[3] A cidade de Votorantim está situada à aproximadamente 100 km de São Paulo (capital).

me como corresponsável pelo processo de formação dos docentes da unidade escolar em que estava atuando.

Em 2005, iniciei o curso de especialização (*lato sensu*) em "Educação especial" na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). As inquietações a respeito das condições de exclusão/inclusão da pessoa com deficiência foram tomando conta do meu discurso e novas vozes surgiram, influenciando o modo como me posicionava frente às práticas educacionais. Nesse momento, a composição do meu perfil de pesquisadora tornou-se mais clara e evidente e os meus propósitos de pesquisa iam tentando se elucidar, frente às novas experiências que me permitiam mergulhar.

Em 2006, comecei a participar dos encontros do grupo de estudos e pesquisa "Linguagens, experiências e formação", da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no campus Rio Claro, cujo tema central era a Educação e as suas interfaces, com foco no conhecimento de suas diferentes linguagens e de suas manifestações nas práticas constitutivas, culturais e nos processos de formação da subjetividade.

A partir da articulação entre as questões da linguagem, que se manifestaram no início da minha trajetória, no momento em que desenvolvi a minha pesquisa de conclusão da graduação, direcionei o projeto de pesquisa que estava em vias de ganhar contornos mais definidos pautando-me nas novas experiências proporcionadas pelas reflexões acerca da educação especial.

Em 2007, assisti à disciplina "Políticas governamentais e não governamentais de educação especial", na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde tive a oportunidade de participar de discussões e entrar em contato com textos e autores que me apontavam para a possibilidade de problematizar o percurso da política de educação especial no Brasil, numa perspectiva mais crítica.

No ano de 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Feusp, na linha temática de pesquisa de educação especial. Nesse mesmo ano, iniciei a minha experiência profissional como orientadora pedagógica no município de Sorocaba, onde atuo até hoje. E, agora, é dessa voz que vos falo.

Com esse processo de inserção na Pós-Graduação da Universidade de São Paulo e em função do meu tema de pesquisa, tive a oportunidade de frequentar cursos em algumas das unidades dessa universidade. Na Feusp, assisti a disciplinas nas áreas da educação e da educação especial propriamente dita, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

(FFLCH), cursei disciplinas nas áreas de Literatura Infantil e Sociologia. Participei, também, de discussões sobre preconceito e inclusão escolar no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp), e, na Escola de Comunicação e Artes (ECA), mergulhei nos estudos sobre a análise do discurso e as práticas linguageiras, entrando em contato com alguns intelectuais brasileiros que discutem linguagem e discurso, sob diversos referenciais teóricos dessa área de pesquisa, o que corroborou com a escolha do referencial teórico que utilizei para analisar as condições de produção dos discursos dos livros infantis que trazem como eixo central as representações das diferenças, quando se propõem a representar pessoas com deficiência.

Sei que as vozes da minha trajetória influenciaram a escolha do meu objeto de estudo, que será explicitado adiante. Pretendo, com ele, desvendar os sentidos dos discursos que, por vezes, oprimem e estigmatizam sujeitos, com atenção especial, no contexto específico desta pesquisa, naqueles com deficiência[4].

Não pretendo, aqui, realizar crítica literária, pois tamanha proeza não está ao meu alcance. Espero, sim, neste trabalho, fornecer meios para que nós, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais envolvidos com a educação da criança, façamos leituras críticas dos livros que circulam nos espaços escolares e clínicos. Essa instrumentalização faz-se necessária, visto o uso cada vez mais corrente desse material como instrumento terapêutico por especialistas e como instrumento pedagógico por educadores, juntamente com a busca de questionamentos acerca das nossas intenções ao propormos para os alunos ou pacientes leituras inculcadas de valores socialmente definidos. É importante que possamos confrontá-las, compreendendo que tais leituras são compostas de muitos diálogos e muitas vozes e, por esse motivo, precisam ser apropriadas com muito cuidado, sem perder de vista o tom político e ideológico que as compõem.

[4] Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são considerados a população atendida pela educação especial, de acordo com o documento do MEC "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", publicado no ano de 2008 (BRASIL, 2008), porém, na definição do corpus da pesquisa, constatou-se a não existência de livros infantis indicados no PNBE/ESP 2008 que abordam a temática dos transtornos globais do desenvolvimento, assim como altas habilidades/superdotação. Foram localizados na relação do PNBE/ESP 2008 livros que tratam a temática das dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda concepções sobre o ser social expressas em livros infantis e tem como foco principal noções elaboradas acerca de pessoas com deficiência, cujos efeitos podem cooperar para o combate à discriminação e à segregação, assim como para a diminuição ou manutenção do preconceito, dessa forma, contribui para os debates em torno da educação especial que vêm sendo travados na contemporaneidade.

A principal justificativa que norteia o referido estudo se relaciona com o discurso pedagógico sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, resultante do contexto de discussões em favor do direito à educação, fortalecido também após o movimento de "Educação para todos", ocorrido nos anos 1990[5].

Segundo Shiroma (2007), as recomendações aprovadas naquela ocasião sob a denominação "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (1990) tiveram implicações no processo das reformas educacionais no Brasil, período também em que o contexto político fora marcado pela implantação de uma série de medidas alinhadas aos princípios da plataforma neoliberal. Ressalta-se que tais movimentos têm influenciado o discurso da mídia, de um modo geral, da escola, e pode estar presente também na produção literária para a infância.

No Brasil, segundo Silveira (2003, p. 2), "na última década uma preocupação mais programática com a formação da criança para conhecer e aceitar o diferente vem ensejando uma proliferação de títulos dentro de várias vertentes da temática". A autora aponta, ainda, para o fato de que, atrelado a isso, tem-se também o discurso hegemônico sobre a importância da leitura como formadora de cidadãos críticos e criativos, o que contribui para a grande produção de livros infantis publicados com a intenção de "ensinar" e que irão compor as bibliotecas escolares.

Isso também pode justificar as pesquisas acadêmicas recentes, encontradas no processo de rastreamento deste trabalho, que têm como intenção iniciar uma discussão sobre a relevância desse tipo de livro que vem sendo produzido para crianças.

[5] Essas políticas dão origem a transformações marcantes na história da educação e da educação especial, por meio do movimento de "Educação para Todos", iniciados no Consenso de Washington, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), que acaba por estabelecer princípios e fins para a educação especial.

O primeiro trabalho encontrado foi a tese de doutorado de Amaral (1992), produzida no contexto do Ipusp. Nessa pesquisa, a autora analisou as representações do corpo desviante em quarenta e sete obras classificadas na categoria infantojuvenil, produzidas entre 1971 e 1991. Para isso, utilizou como técnica a "Análise de Conteúdo" (AC), uma metodologia baseada no modelo behaviorista, do século XX, e empregou como uma das principais referências os estudos de Bardin[6]. Foram utilizados, ainda, alguns critérios para observar o espectro psicológico das personagens, investigando os modos como as diferenças são representadas, a partir de três eixos: gênese da diferença (origem da diferença – culpabilização ou não do indivíduo pela própria diferença), identificação do *status* da personagem que se apresenta como diferente (que pode ser estereotipado em vítima, herói ou vilão) e análise do desfecho da história (eliminação da diferença, pela cura ou normalização, ou persistência da mesma[7]). Ao final, a autora constatou uma das suas hipóteses iniciais de que há na literatura infantil elementos que configuram representações do corpo desviante. Segundo as conclusões desse estudo, há três grupos que podem ser discernidos dentre os livros analisados: livros com representações sobre a diferença que promovem a cristalização de estereótipos, livros com enfoque mais crítico em relação à temática e livros livres de preconceitos.

Seguindo, ainda, a temática da representação da diferença na literatura infantil, localizei a dissertação de mestrado de Noronha (2006), "A representação da deficiência em obras de literatura infantojuvenil em tempos de inclusão", na qual a pesquisadora analisou obras de literatura produzidas por autores brasileiros entre os anos 1996 e 2006 que tratam a questão da deficiência, buscando discutir sobre as contribuições dessas obras para o processo de disseminação ou diminuição de preconceitos. Com objetivos muito próximos aos da tese de Amaral (1992), essa pesquisa analisou onze obras produzidas por três editoras nacionais que tratam, de algum modo, da questão da deficiência. Também utiliza como técnica de análise a AC, ampliando as discussões sobre representação social, a partir dos estudos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Vale ressaltar que esse estudo, apesar de fazer apologia ao discurso da inclusão escolar, somente contextualiza as obras no referido movimento, não tendo a preocupação de estabelecer correlações com as políticas educacionais em âmbito nacional, o

[6] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: edições 70, 2009.

[7] A ideia de normalização da diferença, presente no desfecho de algumas das histórias investigadas por Amaral (1992), se relaciona com a tendência apresentada por alguns dos livros em transformar a condição de deficiência de algumas das personagens à semelhança dos demais, os ditos normais. O conceito de normalização trazido pela autora se refere, portanto, ao enquadramento à norma. Ao trabalhar com o conceito de desvio, na análise do corpo desviante presente na literatura infantojuvenil, a ideia de norma está ligada ao normal, ou seja, aquilo considerado como esperado segundo padrões estipulados socialmente e até mesmo, segundo uma visão organicista, aquilo que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada.

que constitui um dos aspectos diferenciais do presente trabalho. A pesquisa revelou, após a análise das obras, a existência de, pelo menos, três tendências nos conteúdos das histórias: histórias livres de preconceitos, histórias denunciadoras e imunes de preconceitos e histórias denunciadoras, mas, simultaneamente, perpetuadoras de preconceitos e estereótipos em relação à deficiência.

Foi localizado, no ano de 2009, o trabalho de Silveira, Bonin e Ripoll (2009), "Ensinando sobre a diferença: paratextos, discurso científico e discurso multicultural", apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)[8]. Nesse trabalho, as autoras analisam, sob o ponto de vista dos estudos culturais, os modos como são manifestados os discursos sobre as diferenças em paratextos[9] de livros infantis e chamam a atenção do leitor para o fato de que as condições de comunicação em que os paratextos são produzidos se mesclam entre o código social publicitário e os códigos produtores ou reguladores do texto. Com isso, os paratextos podem definir expectativas de leitura e intenções editoriais e são, muitas vezes, dotados de um grande teor educativo, influenciando o leitor nas escolhas dos livros. Essa pesquisa transformou-se em um artigo que foi publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2010. Nesse trabalho, as autoras não se propõem a analisar os textos verbais com imagens, um dos aspectos que pode diferenciá-lo da problematização proposta na presente pesquisa. As autoras concluem que os paratextos analisados não são neutros, pois são marcados por uma orientação, assim como uma pedagogia clara, e compostos por um discurso científico e multiculturalista sobre a diferença, na intenção de seduzir o leitor, que pode ser o adulto ou a criança, para a leitura da obra.

No mesmo período de produção da referida pesquisa, foi localizado o trabalho de Real (2009), uma dissertação produzida no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual a autora apresenta como objetivo a análise de livros de literatura infantojuvenil, escritos em língua portuguesa, com destaque para obras que apresentam personagens com deficiência. A análise do material investigado é feita a partir de uma corrente da crítica literária – a estética da recepção – e sob o viés da inclusão escolar. Após rastreamento dos livros infantojuvenis que abordam a temática, a autora seleciona três títulos de dois autores alemães, traduzidos e publicados em língua portuguesa, pela editora Scipione,

[8] No Grupo de Trabalho (GT) 10: "Alfabetização, leitura e escrita".
[9] Considerando como paratextos: prefácios, textos de capa e contracapa, intertítulo, comentários de margem, bibliografia do autor, sinopse, dedicatória, etc.

inseridos na coleção "Projeto igualdade na diferença"[10]. Utiliza como um dos referencias o trabalho de Amaral (1992), fazendo referência a algumas das categorias de análise das obras utilizadas por essa autora. A teoria da estética da recepção considera o leitor como coautor do processo de construção do sentido do texto. Dessa forma, a autora aponta para o indício de que os livros analisados tendem a formar no leitor um certo modo de pensar o mundo e a pessoa com deficiência. O trabalho é produzido na primeira pessoa do discurso, sendo que a autora utilizou o recurso da metáfora para descrever toda a trajetória da pesquisa e para defender o referencial teórico adotado. Estabelece, ao longo do texto, a relação entre o percurso da pesquisa e uma viagem de navio, deixando claro que esse navio é semelhante à constituição da escola inclusiva. Dentre as conclusões da pesquisa, destacamos alguns dos aspectos, a partir do *corpus* analisado: uma proposta de superação da ideia de ausência de recursos da pessoa com deficiência; os conflitos manifestados a partir da percepção que a pessoa com deficiência tem de si, assim como essa vê o outro; os conflitos manifestados nas obras tendem a desencadear processos semelhantes no leitor dos textos; valorização do encontro e interação dos diferentes para a superação dos conflitos; quanto à dimensão educativa, a literatura infantojuvenil emerge como possibilidade de configuração de novos sentidos frente a um olhar que enfatiza as limitações da pessoa com deficiência.

O principal aspecto que diferencia a dissertação de Real (2009) e o presente trabalho, além do instrumental de análise das obras, refere-se às preocupações com o objeto de pesquisa, visto que buscamos problematizar os discursos sobre as diferenças presente em livros infantis que abordam a temática da deficiência, relacionando-os ao contexto político de sua indicação como referência no Programa Nacional Biblioteca da Escola, na versão para a educação especial, sob a designação de Programa Nacional Biblioteca da Escola/Educação Especial 2008 (PNBE/ESP 2008).

Também fez parte deste estudo a problematização dos impactos que o movimento da inclusão escolar[11] pode trazer à produção literária para crianças, a partir dos anos de 1990, e a apropriação desses mesmos livros por um programa oficial de leitura – o referido PNBE/ESP 2008.

---

[10] Segundo informações da Editora Scipione, o projeto visa ressaltar a riqueza da diversidade e auxiliar educadores nos desafios da consolidação da cultura inclusiva no ambiente educacional. Informações retiradas do site: http://www.scipione.com.br. Acesso em: 14 jun. 2010.

[11] Bueno (2008) define inclusão escolar como um novo paradigma, passando a substituir o velho paradigma da integração escolar. Teve como marco a Declaração de Salamanca (1994). O autor diferencia inclusão escolar de educação inclusiva. Para ele, tais conceitos não são sinônimos: "a inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado" (BUENO, 2008, p. 49).

Mediante o percurso das nossas reflexões, na presente pesquisa, foi necessário delimitar o problema, assim como os principais questionamentos e objetivos que o justificam.

Desse modo, o problema de pesquisa relaciona-se à concepção das diferenças presentes nos discursos de textos narrativos infantis sobre personagens com deficiência matriculadas na classe comum, sugeridos por um programa de governo.

Dentre os questionamentos presentes nas reflexões para esta pesquisa, destacam-se:

- Como se manifestam os discursos sobre as pessoas com deficiência nos textos narrativos infantis sugeridos pelo PNBE/ESP 2008?
- Em que medida os livros indicados no PNBE/ESP 2008, chancelados por um processo de validação pela Secretaria de Educação Especial (Seesp)/MEC, tornam-se capazes de refletir os princípios defendidos pela política nacional de educação especial vigente?

A partir dessas questões, os objetivos desta pesquisa são:

1- Analisar os discursos sobre as diferenças presentes nos livros infantis que apresentam personagens com deficiência em situação de inclusão social e/ou escolar;

2- Investigar em que medida os princípios das diferenças defendidos pela política de educação especial na gestão do Ministério da Educação (MEC) situada entre o período de 2003 - 2010 são coerentes com os discursos dos livros infantis validados pela Seesp/MEC.

Como parte deste estudo, analisarei de forma detalhada os processos de elaboração e implantação do PNBE/ESP 2008, momento em que foram selecionadas obras destinadas à orientação pedagógica dos docentes da educação especial, assim como as de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais[12]. A proposta é investigar as principais características das obras indicadas pelo referido programa e que vêm sendo encaminhadas às escolas públicas de todo país. A partir do problema central desta pesquisa, vale ainda verificar se as obras indicadas por um programa oficial podem servir para reforçar preconceitos e estigmas relacionados às pessoas com deficiência, num contexto em que a preocupação com a acessibilidade de todos os alunos à arte da literatura infantil deveria se constituir como princípio norteador de respeito e valorização das diferenças, considerando a função estética, assim como o caráter de ludicidade, desse gênero discursivo.

O referido programa foi criado pelo MEC em 1997, tendo como objetivos possibilitar o acesso à cultura e à informação e incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos, por

[12] A expressão necessidades educacionais especiais sensoriais foi aqui reproduzida do edital do PNBE/ESP 2008, na convocação das obras.

meio da aquisição de títulos para a composição das bibliotecas escolares públicas. As obras que compõem o acervo do PNBE passam por um processo de avaliação e seleção, sendo que a renovação de tais acervos tem sido realizada anualmente.

A escolha da literatura infantil como um dos temas-objeto desta pesquisa justifica-se por entendê-la como uma linguagem capaz de auxiliar nas maneiras de olhar para as diferenças humanas, "percebendo-a nas suas mais variadas possibilidades, dentre elas a que nos coloca diante dos contornos entre o real e o ficcional" (SOUZA; LEITE, 2008, p. 28). Dessa forma, a escolha de livros infantis, por um programa oficial, pode gerar um conjunto de expectativas do mercado editorial vigente e isso também servirá como elemento problematizador a respeito das políticas do Estado, principalmente, quando esse passa a assumir o papel de um dos principais consumidores de produtos ideológicos produzidos pelas editoras.

Um olhar atento para os discursos dos livros infantis que tratam a deficiência pode, no entanto, contribuir para o desvendamento de possíveis efeitos de sentidos provocados por esse material. Por meio dessa análise, podemos estabelecer uma reflexão sobre a construção dos olhares lançados para as diferenças humanas nos espaços pedagógicos, em um momento em que o discurso da inclusão escolar encontra-se em processo de configuração e afirmação, influenciado pelas vozes políticas, filosóficas, pedagógicas, sociológicas, históricas e culturais do nosso tempo.

Mediante os objetivos propostos, buscamos nos apoiar em alguns dos conceitos elaborados por Bakhtin (2003, 2004), para um olhar atento aos discursos dos textos narrativos infantis, como forma de compreender melhor as relações entre linguagem, ideologia e formação de sujeitos, sendo eles: discurso, monologismo, dialogismo e polifonia, e que serão apresentados no Capítulo III**,** quando discorreremos sobre os referenciais metodológicos norteadores do presente estudo.

O estudo será organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro - "Os discursos das diferenças em documentos oficiais da Seesp/MEC na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva" - apresentaremos um breve histórico sobre a reforma educacional no Brasil, a partir dos anos 1990, e seus desdobramentos na gestão do governo federal, no período de 2003 - 2010, compreendendo algumas modificações no modo de funcionamento do Estado que ocorreram nesse contexto, resultando em impactos consideráveis na política de educação especial, propriamente, na maior visibilidade dada às questões relacionadas às diferenças e à diversidade. Sustentarão as discussões desse capítulo Anderson (1995), Torres (1995), Peroni (2003; 2008), Shiroma (2007), Moehlecke (2009), além da análise dos principais documentos

oficiais de orientação da Seesp/MEC, publicados entre o período de 2003 – 2010, no que se refere às concepções de diferenças apresentadas.

No capítulo II – "Vozes das diferenças e a literatura infantil: diálogos (im)possíveis?" – propomos a discussão em torno das diferenças, considerando que esse conceito pode assumir diversos significados, a depender da formação discursiva em que se insere. Buscaremos problematizar o conceito de diferenças, tendo como referência a contribuição de alguns autores que discutem essa temática, sob a perspectiva dos estudos culturais, relacionando-os com os modos como o conceito aparece na literatura infantil. Nossas discussões foram pautadas a partir dos estudos de Bhabha (1998), Silva (2007), Duschatzky e Skliar (2001) e, ainda, de Goffman (1988). Ainda neste capítulo, passaremos para a discussão do percurso da literatura infantil na história da literatura e os riscos da apropriação do discurso das diferenças como fator a contribuir para a disseminação de preconceito e moralismos. Os principais autores que colaboraram para essa reflexão foram Cândido (2006), Colomer (2003), Machado (2009), Lajolo (2006), Silveira (2003) e Cadermatori (2006).

No capítulo III – "Contribuições de Bakhtin para a pesquisa qualitativa: delineando o referencial metodológico" – buscar-se-á, à luz de conceitos bakhtinianos, tensionar as relações entre linguagem e educação, considerando a relevância social de Bakhtin (2003, 2004), enquanto filósofo da linguagem, e o seu engajamento político, como homem do seu tempo. Ainda, serão descritos os processos de definição do *corpus* do presente estudo.

No capítulo IV – "Diferenças em textos narrativos infantis" – descreveremos os resultados das análises de três obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008, sendo elas: "Gira e roda", de Adriana Mendonça; "Escola para todos", de José Luiz Mazzaro e "Uma amiga diferente", de Márcia Honora, a partir do referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

Por fim, no capítulo "Como lobo em pele de cordeiro: a guisa de considerações finais", apontaremos para os avanços e para as contradições constatadas nos processos de implantação do PNBE/ESP 2008. Para isso, será considerado o contexto da política de educação especial vigente, sob a gestão do governo federal, e a relevância dada para as questões das diferenças, apontando para perspectivas possíveis relacionadas ao trabalho com as obras indicadas, pelo professor, visto que tais materiais já estão disponíveis nas escolas públicas de todo o país.

Pretendemos, com este estudo, contribuir para o adensamento das análises acerca dos programas e projetos implementados no contexto das políticas de educação especial, oferecendo, ainda, alguns subsídios às propostas de formação docente, compreendendo o professor como sujeito reflexivo e de fundamental importância para a construção de projetos

políticos pedagógicos no âmbito das escolas que demonstram atenção especial ao modo de produção das identidades e das diferenças.

1 OS DISCURSOS DAS DIFERENÇAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA SEESP/MEC NA GESTÃO DO GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

> A história é conhecida, e, nos antigos tempos de uma escola que a si mesma se proclamava como perfeita educadora, era ensinada aos meninos como exemplo da modéstia e da discrição que sempre deverão acompanhar-nos quando sintamos tentados pelo demónio a ter opinião sobre aquilo que conhecemos pouco e mal.
>
> **José Saramago, O Caderno, 2009.**

Neste capítulo, temos como objetivo discorrer sobre os impactos provocados pela reforma de Estado ocorrida dos anos 1990 à gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, identificando a incidência de aspectos ideológicos que caracterizam esse período e a implementação de algumas políticas educacionais no Brasil.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2001, caracteriza-se como um marco fundamental na história do Brasil, assim como na história da América Latina, pois é a primeira vez que um representante da classe operária chega ao poder em nosso país, trazendo consigo o sonho de mudança por um mundo novo.

Cresce, ainda, no Brasil, a esperança por um novo ciclo de gestão política nas áreas sociais. O novo presidente desfrutou de forte apoio dos movimentos sociais, mesmo demonstrando, ao longo de seu governo, que diversas ações, no âmbito das políticas econômicas, caracterizaram-se como continuidades em relação ao governo anterior.

Na efervescência da esperança por transformações nas políticas sociais, o discurso pela defesa dos direitos humanos, assim como pelo desejo de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, tornou-se mais latente. E, desse modo, é inegável afirmar que o discurso sobre a diversidade tomou conta da pauta de algumas das políticas sociais implementadas.

Moehlecke (2009) afirma que o debate sobre a diversidade ocupou lugar significativo no cenário educacional brasileiro na última década. Essa afirmação pode ser comprovada, por exemplo, pela aprovação da Lei n.º 10.639, logo após a posse do presidente Lula em janeiro de 2003, sobre a obrigatoriedade da abordagem da temática da cultura afro-brasileira e da história da África nos currículos escolares. Essa ação contribuiu para os debates acerca da temática da diversidade, sob a premissa de que não basta denunciar as violações de direitos, sendo necessário também instituir e incentivar processos de prevenção e afirmação dos direitos humanos.

Nesse novo cenário, vive-se nas políticas de educação especial, do mesmo modo, um movimento intenso voltado à defesa do respeito à diversidade, que apoia o discurso e as propostas denominadas "inclusão escolar", que têm como destinatários alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas políticas preveem a matrícula desses alunos nas classes comuns das redes públicas de ensino e das instituições privadas, considerando, por sua vez, o atendimento educacional especializado como um serviço dessa modalidade de ensino, a ser realizado de modo complementar e suplementar à educação escolar comum. Assim, uma das principais marcas das políticas de educação especial desse período pauta-se na defesa do direito às diferenças.

Ancorados nesse movimento vivenciado pelas políticas educacionais, optamos pela observação atenta dos princípios defendidos pela política de educação especial implantada no Brasil durante a gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003-2010, no que diz respeito à concepção de diferença defendida e considerada como garantia da equidade. Essa observação será feita por meio das publicações da Seesp/MEC, com destaque para os documentos de orientação sobre a implantação de sistemas educacionais inclusivos, tais como: publicações referentes ao processo de implantação do programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade" (2003-2007); "Projeto Educar na diversidade" (2006); "Documento subsidiário à política de inclusão" (2004); "Saberes e práticas da inclusão: educação infantil (2006); Saberes e práticas da inclusão" (2006); "Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais" (2006); "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2008) e a coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" (2010).

Para isso, será necessária a problematização da configuração das políticas educacionais, desde a implantação da reforma de Estado, a partir dos anos 1990, nos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC), acompanhando as mudanças, assim como as continuidades realizadas na gestão Lula, propriamente, no âmbito das políticas de distribuição de livros. Mais à frente, focaremos o nosso olhar na visibilidade dada pelo MEC, no período de 2003-2010, ao debate acerca das diferenças.

1.1 Um breve panorama das políticas educacionais no âmbito da reforma de Estado dos anos 1990 à gestão do governo Lula

Para discorrer sobre a reforma neoliberal no Brasil, optamos por trabalhar com a concepção de Estado defendida por autores situados na perspectiva da sociologia política. Para Claus Offe[13] (1985 apud TORRES, 1995), o Estado é "mediador nas crises do capitalismo, que adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição do capitalismo – a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia" (OFFE, 1985 apud TORRES, 1995, p. 111). Segundo Torres (1995, p. 111), "para poder ser mediador nesta contradição fundamental, o Estado vê-se obrigado a expandir suas funções institucionais".

Como definição de Estado, Offe (1985 apud TORRES, 1995, p. 111) apresenta:

> […] é um sistema administrativo autorregulado. É a condensação de um conjunto de bases e dispositivos legais e de instituições formais que se cristalizaram historicamente na sociedade capitalista. Enquanto estado capitalista, não responde necessariamente a quem exerce – transitoriamente – o governo de um regime político determinado, tampouco responde simplesmente aos ditames dos setores ou classes dominantes [...] exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação.

Segundo Torres (1995), a discussão sobre a teoria de Estado e suas implicações políticas e educacionais é relevante pelo fato de que as ações deste originam mudanças significativas na lógica das reformas educacionais, considerando a globalização mundial do capitalismo.

No âmbito de implantação das reformas de Estado, no contexto do neoliberalismo, faz-se necessário diferenciar o Estado de bem-estar social do Estado neoliberal e suas implicações para as políticas educacionais no século XX e XXI.

Na Europa, no período compreendido como pós-guerra, existiu um movimento de consolidação do Estado de bem-estar social, sob uma perspectiva capitalista de regulação do Estado pautada na esfera da economia e nas políticas sociais, perdurando durante as décadas de 1950 e 1960.

Esse modelo de Estado representa, segundo Torres (1995), um pacto social entre o trabalho e o capital, "no qual cidadãos podem aspirar níveis mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social, salário e moradia, como um direito de cidadão" (TORRES, 1995, p. 112). Ressalta-se ainda que o modelo de Estado de bem-estar social opera com noções do capitalismo de base keynesiana[14].

Segundo Anderson (1995), enquanto as bases do Estado de bem-estar social iam se configurando na Inglaterra e em outros países da Europa, Hayek inicia, por volta de 1947, um

[13] OFFE, C. **Disorganized Capitalism.** Londres: Hutchinson, 1985.
[14] Dalarosa (2001) afirma que, segundo Keynes, para que a economia se mantivesse no equilíbrio era preciso que houvesse a intervenção do Estado.

movimento contrário às políticas desse modelo econômico, na tentativa de combater as ideias keynesianas, defendendo um modelo de capitalismo livre das regras impostas pelo Estado. Por essa razão, esse novo ideário, era favorável à liberdade do mercado em relação às bases estatais. Hayek e seus companheiros defendiam, ainda, que o Estado de bem-estar social "destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos" (ANDERSON, 1995, p. 9). Para esse autor, os pensadores do neoliberalismo consideravam a desigualdade um valor positivo, na realidade imprescindível em si, pois dela precisavam as sociedades ocidentais.

Assim, frente à defesa da liberdade do mercado em relação à intervenção do Estado, como aponta Dalarosa (2001), passa a se configurar o modelo de Estado neoliberal.

Anderson (1995) afirma que as políticas neoliberais têm seu processo de consolidação de forma massiva nos países da América Latina a partir dos anos 1990, sendo resultantes de uma trajetória histórica influenciada pelas políticas dos países que compunham a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelas políticas norte-americanas desenvolvidas a partir do governo Reagan, na década de 80.

O neoliberalismo surgiu decorrente de um ideário contrário ao Estado de bem-estar social, este com características intervencionistas pela via da organização de políticas públicas de cunho social, após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, regiões onde o capitalismo imperava. Segundo Anderson (1995), "trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (ANDERSON, 1995, p. 9). O texto que fundamenta o ideário neoliberal é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944.

Na década de 1970, com uma das crises do capitalismo na configuração do Estado de bem-estar social, o neoliberalismo passa a ganhar terreno. Para Anderson (1995, p. 10):

> As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Ainda segundo Anderson (1995), para os defensores do neoliberalismo esses "processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários numa crise generalizada das economias de mercado" (ANDERSON, 1995, p. 10).

A proposta defendida em oposição ao modelo de bem-estar social era manter um Estado forte por meio da contenção dos gastos com políticas sociais, rompendo também com o poder dos sindicatos, caracterizando-se pela mínima intervenção econômica (ANDERSON, 1995).

Os anos 1980 viram a implantação, em diversos países, do modelo neoliberal: em 1979, no governo Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Ronald Reagan nos Estados Unidos; em 1982, o governo Khol na Alemanha; em 1983, o governo Schluter na Dinamarca. Ressalta-se que, na América Latina, a primeira experiência neoliberal, segundo Torres (1995) e Anderson (1995), está associada à política econômica implantada no Chile, após a queda do presidente Allende.

No Brasil, nos anos 1980, enquanto alguns países já se encontravam em processo de implantação e acomodação dos pressupostos neoliberais, a sociedade civil lutava por abertura política e queria outra relação com o Estado, com controle social, com transparência e participação pública. Segundo Peroni (2008), "nesse mesmo período, já estávamos num momento de crise, entendida, em geral, como diminuição da taxa de lucro do capitalismo, crise de acumulação do período fordismo/keynesianismo e do Estado desenvolvimentista da América Latina." (PERONI, 2008, p. 112).

Peroni (2008) afirma que as estratégias utilizadas para a superação da crise do capitalismo dos anos 1980, no Brasil, foram calcadas na reestruturação produtiva, por meio da diminuição dos postos de trabalho, assim como em alterações nas formas de gestão da produção, bem como na globalização financeira e produtiva, que implicou na redefinição do papel do Estado.

Contudo, tais estratégias passaram a deslocar grande parte do volume de recursos financeiros, não mais para a esfera da produtividade, mas para a financeira, agravando, com isso, o desemprego. Isso ocasionou também, a diminuição no investimento de políticas públicas, uma vez que houve a redução da arrecadação de impostos.

Com o surgimento do neoliberalismo brasileiro, viu-se, ainda, a abertura para implantação da terceira via, na proposta de transferência de responsabilidades pelas políticas sociais do Estado para a sociedade civil.

Por meio desse discurso, as políticas educacionais não ficaram isentas das transformações previstas pela agenda neoliberal. Ainda segundo Peroni (2008, p. 115), "a gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parcerias com instituições que vendem produtos com a promessa da qualidade."

A partir dos anos 1990, no Brasil, ocorre o processo de redefinição do papel do Estado, segundo a perspectiva do neoliberalismo, com consequências marcantes nos processos de implantação das políticas educacionais, assim como nas políticas sociais. Shiroma (2007), ao fazer um balanço da "agenda globalmente estruturada para a educação", proposta por Roger Dale (2001)[15], afirma que

> Defendendo-se a ideia de Estado mínimo, ficou, entretanto, evidenciado o seu recuo não propriamente no que respeita a definição das políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil, procurando envolver movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e sindicatos, catalisando a capacidade gerencial da esfera social, sob a forma de parcerias entre outras. De outro lado, à autonomia reiterada no discurso, correspondem a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas. A reforma do Estado seria uma resposta a problemas como o fracasso, a ineficiência, a precariedade, a negligência, entre outros, que colocavam em xeque sua capacidade de governar (SHIROMA, 2007, p. 4).

A teoria da "agenda globalmente estruturada para a educação" defende que "se um Estado nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas, as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda" (SHIROMA, 2007, p. 5), propondo, nesse sentido, o modelo de gerenciamento da máquina governamental, por meio da administração gerencial dos resultados, em oposição à administração burocrática, que "se refere à capacidade de gerenciar a esfera social, os conflitos e as desigualdades sociais, ademais da capacidade de ser um eficiente gerenciador da receita tributária" (SHIROMA, 2007, p. 5).

Caracterizada pela influência dos organismos internacionais, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que resultou no documento "Declaração Mundial sobre Educação para todos", sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), na política educacional brasileira dos anos 1990, fica materializada a redefinição das reformas de Estado nesse período, pautada por alguns princípios básicos que, segundo Peroni (2003), são caracterizados pela descentralização do Estado no aspecto da autonomia da escola nas formas de financiamento, de um lado, e, por outro, pelo controle do Estado nas formas de avaliação e organização do currículo.

---

[15] DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

Ressalta-se que a autonomia da escola, segundo Peroni (2003), se refere a uma das determinações do Banco Mundial, que, no Brasil, pode ser verificada também por meio do projeto de repasse de dinheiro direto para a escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Esse programa é uma das estratégias empreendidas para prover a autonomia das escolas, mas seu efeito, segundo a autora, é reduzir a ação do Estado em políticas públicas. A autonomia proposta não é a de participação popular e controle social na gestão da educação. Em suas palavras, essa autonomia

> […] aproxima o consumidor do sistema, de forma a este responder às expectativas do usuário com mais agilidade, diminui-se a estrutura hierárquica do sistema, reduzindo-se a distância entre concepção e execução e assumindo-se a lógica do mercado em sua abordagem neoliberal (PERONI, 2003, p. 103).

Em síntese, as reformas de Estado no Brasil, no âmbito das políticas neoliberais a partir dos anos 1990, caracterizam-se pela redefinição dos limites entre as esferas da gestão pública e privada. Nelas, três pilares caracterizam as transformações nesse período, estendendo-se para o financiamento, a avaliação institucional e a definição dos parâmetros curriculares.

No Brasil, segundo Peroni (2003), a década de 1990 foi um período marcante para a educação, pois houve a implantação da "nova" Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996 (LDB/96), aliada à aprovação de um conjunto de planos setoriais e decretos propostos pelo Poder Executivo, a partir da perspectivadas propostas da agenda neoliberal.

Porém, no mesmo período, observa-se a intervenção máxima do Estado nas políticas educacionais, por meio do controle político e ideológico. Isso pode ser verificado, por exemplo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como também com a implantação do PNBE, dentre outras ações governamentais nesse contexto. Já com relação às formas de financiamento da educação, o que se verifica é a intervenção mínima do Estado, conforme o ideário neoliberal.

Ainda em relação aos aspectos curriculares, Peroni (2003) afirma que a definição dos PCN é formulada sob a influência de um novo paradigma de conhecimento, que tem sua materialização no documento "Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade" (1992). Nesse material o conhecimento é relacionado com a racionalidade instrumental dos processos produtivos, sendo compreendido como as capacidades de: aprender por meio da ação (saber fazer); aprender por meio da aplicação (saber usar) e aprender por meio da interação (saber comunicar-se).

Outro aspecto importante, presente também nas transformações educacionais desse período, refere-se à política do livro e do livro didático, que, segundo o Plano decenal de educação (1993)[16], previa a progressiva descentralização dos programas do livro e da merenda. Dessa forma, o PNLD e o PNBE, dois programas voltados à política do livro, passaram a ser gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia que tem recursos financeiros originários do orçamento geral da União e da arrecadação do salário-educação.

Peroni (2003) afirma, ainda, que o Plano decenal de educação (1993) previa intensificar algumas ações e programas do governo federal que estavam em andamento nesse período, compatibilizando-o com as linhas estratégicas adotadas na política neoliberal. Uma dessas ações refere-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como "pressuposto básico que o domínio da leitura e da escrita constitui a base para se assegurar o êxito dos alunos do ensino fundamental e, consequentemente, o exercício pleno de sua cidadania" (BRASIL, 1993, p. 61).

Para isso, o plano prevê a sistematização do PNLD, assim como programas voltados às salas de leitura e bibliotecas do professor, além a implantação do "Pro-Ler", como proposta de ação voltada à formação dos professores.

O ano de 2003 marca o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil por dois mandatos (2003-2006/ 2007-2010). Por um lado, a vitória eleitoral de um presidente, cuja origem é caracterizada por seu empenho nos movimento sociais dos anos 1980, nos deixa repletos por expectativas de mudanças; por outro, o mesmo acaba por "unir-se a um partido de centro-direita, anunciar um candidato a vice de extração empresarial, assinar uma carta-compromisso com garantias ao capital e declarar-se o candidato da paz e do amor", como aponta Singer (2009, p. 6), acabam caracterizando esse período, como afirma Frigotto (2010), como uma década de contradições, mediações e determinações, se tomado no âmbito das relações inseparáveis entre os aspectos estrutural e conjuntural.

Para Frigotto (2010), a análise dos anos que marcam a gestão do governo Lula não deve ser feita de modo isolado, mas como parte de uma totalidade histórica. Logo, o que se esperava do novo governo era, segundo Oliveira (2003), uma maior radicalidade no sentido de se implantar medidas efetivas na distribuição de riqueza ou, ainda, um embate mais direto

[16] O Plano decenal de educação, publicado em 1993, foi parte dos processos de implantação da reforma de Estado, no Brasil, na década de 1990. Publicado após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na gestão do então Ministro da educação Murilo de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, o documento apresenta a ações do MEC para cumprir com as solicitações dos organismos internacionais, no processo de implantação da agenda neoliberal (BRASIL, 1993).

com o latifúndio, com o sistema financeiro, jurídico e político, que tradicionalmente estiveram no poder na história do nosso país, o que estava muito além de ser, que apenas uma proposta desenvolvimentista.

Dessa forma, alguns autores, tais como Frigotto (2005;2010), Saviani (2007) e Singer (2009), concordam em afirmar que as políticas implementadas na gestão do governo Lula (2003-2010) assumem um viés muito mais desenvolvimentista do que de rupturas, com marcas de tensões e contradições no âmbito das políticas educacionais, econômicas e sociais.

Frigotto (2010) afirma que governo Lula, apesar de não romper com a ordem macroeconômica, se diferencia em muitos aspectos da gestão do ex-presidente FHC (1995-2002). Destacamos, a partir da análise de conjuntura feita por esse autor, alguns elementos apresentados:

> [...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante às privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado, na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto os conceitos de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados, nem tomados como casos de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada, que vivia abaixo da linha de pobreza ou num nível elementar de consumo (FRIGOTTO, 2010, p. 240).

Singer (2009), em estudo sobre os efeitos do chamado "lulismo" para a reeleição do presidente Lula no ano de 2006, faz uma retrospectiva de alguns dos programas sociais implantados por esse governo durante o primeiro mandato. As informações explicitadas pelo autor nos impossibilita de afirmar que um governo é simplesmente continuidade do outro, no que se refere às gestões de FHC à Lula.

Alguns dos programas implantados no âmbito social, revelam, segundo Singer (2009), a retomada do controle pelo Estado das políticas implementadas, como por exemplo: em 2003, o Programa Bolsa Família (PBF); em 2004, criação do crédito consignado para aposentados e a promulgação do Estatuto do Idoso, que prevê idade mínima para o recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para idosos e pessoas com deficiência; o primeiro aumento considerável do salário mínimo no ano de 2005; além de outras ações consideradas como de alcance geral, tais como "Programa Luz para todos", regularização das propriedades quilombolas, construção de cisternas no semiárido, implantação de clínicas dentárias para a população de baixa renda, entre outras.

Observa-se, nesse sentido, uma maior visibilidade por parte das ações governamentais focadas em políticas voltadas à população de baixa renda. O que se conclui, nesse aspecto, é que mesmo não rompendo com a lógica da desigualdade social, essa gestão demonstra uma

preocupação mais significativa às demandas das chamadas minorias. Concordamos, nesse sentido, com Frigotto (2010), que ressalta, como uma característica dessa política, a sua marca desenvolvimentista, com foco no aumento do consumo.

No âmbito da educação, as contradições também estão presentes. No entanto, Frigotto (2010) discorda de que, nessa área, a gestão do governo Lula se apresente como mera continuidade do governo FHC. Para comprovar o seu ponto de vista, o autor argumenta que a partir do modelo de Estado que vigorava até então, no qual o MEC, na gestão 2003-2010, apresenta uma característica de maior abertura e diálogo com a sociedade, diferentemente da gestão anterior que, segundo esse autor, demonstrava ações baseadas em quadros intelectuais elaborados pelo alto a serem aplicadas na sociedade.

Saviani (2007), ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[17], lançado pelo MEC em 2007, discute algumas das ações implementadas pelo governo federal na gestão Lula, verificando os avanços da política educacional, apontando também para as contradições da mesma. Segundo estudos realizados por esse autor, no âmbito de implantação das políticas educacionais, uma série de ações caracterizaram essa gestão. Alguns destaques descritos por ele:

• Na educação básica: a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que elevou a participação dos estados e municípios na composição do fundo, cuja arrecadação passou de 15% para 20%, do montante de 25% do total arrecadado por meio de impostos; b) com a finalidade de investir na manutenção e no desenvolvimento do ensino, há a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que inclui, entre as ações, a análise do rendimento escolar de alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como os indicadores de fluxo escolar (evasão, aprovação, repetência e defasagem idade/ano) e a definição de metas de qualidade até 2022, ano de comemoração do aniversário de 200 anos da proclamação da independência do Brasil; c) ampliação do valor do piso salarial do magistério para R$ 850,00; d) ampliação das vagas oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, entre outras ações.

[17] O PDE consiste numa das ações do Plano de Aceleração do Crescimento, lançado pelo governo federal, no ano de 2007.

• Na educação superior: a) ampliação significativa de ofertas de vagas nas universidades públicas federais e criação de novas universidades; b) abertura de concursos públicos; c) criação dos Institutos Federais de Tecnologia (Ifets);
• Na Educação de Jovens e Adultos (EJA): implantação do programa "Brasil Alfabetizado";
• Na educação especial: a) implantação das salas de recursos multifuncionais; b) Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola, destinado às pessoas com deficiência;
• Na educação tecnológica e formação profissional: reorganização da rede federal de escolas técnicas, ampliando o número de unidades de atendimento, assim como o de vagas disponibilizadas.

O autor aponta como contradições as parcerias realizadas com a iniciativa privada, ao discutir, por exemplo, o movimento "Compromisso Todos pela Educação", caracterizado pela adesão de um grupo de empresários na definição das metas do PDE , assim como a implantação do que Saviani (2007) chama de "Pedagogia dos resultados"[18], que mantém a mesma ordem de aplicação prevista no vigente Plano Nacional de Educação, aprovado na gestão FHC, no qual, cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) tem como destino a educação. Frigotto (2010), na mesma perspectiva, discute a estratégia utilizada pelo governo de "fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida" (p. 239), o que não rompe com o sistema dual entre pobres e ricos e, dessa maneira, não promove mudanças mais profundas no âmbito da educação.

Esse autor continua o debate afirmando que, de um lado, por exemplo, amplia-se a abrangência do Fundeb, mas sem alteração proporcional dos recursos. No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, assumida pelo governo como grande prioridade da década, houve a continuidade da submissão aos interesses de caráter predominantemente privado. Quanto ao ensino superior, vimos uma ampliação significativa de vagas nas universidades públicas, porém, no mesmo contexto, sem alterar a tendência histórica de privatizações. A partir desse quadro analítico, pode-se notar que o sistema não rompe com a tendência mercadológica da educação, atitude que pode ser vista de forma bastante clara na incorporação da chamada "pedagogia dos resultados", que premia escolas com melhores resultados nas avaliações aplicadas.

[18] Segundo Frigotto (2010) caracteriza-se por uma espécie de organização que acaba por premiar as escolas com melhores resultados.

A seguir, faremos a análise do PNBE/ESP 2008, como uma das ações da Seesp/MEC, no contexto das políticas de educação especial do governo Lula.

1.2 Percursos do PNBE e PNBE/ESP 2008

A trajetória das políticas de leitura, no contexto das políticas sociais e educacionais no Brasil, não pode ser definida sem a sua vinculação aos aspectos políticos da organização do Estado.

No contexto do neoliberalismo, no qual o livre mercado é o ideário mais apropriado das relações que são estabelecidas com o Estado, verifica-se o crescente consumo do livro e da leitura, sob o argumento "politicamente correto" de que a leitura assegura o sucesso escolar dos alunos.

Oliveira (2008) afirma que, atualmente, o Brasil passou à posição de oitavo maior produtor de livros do mundo. Isso pode ser justificado pelo fato de o nosso país ter como uma das ações políticas educacionais os programas do governo federal de compra e distribuição de livros didáticos e paradidáticos. Para o autor,

> O interesse de grupos estrangeiros nas áreas editorial e gráfica é crescente e algumas das grandes editoras e das gráficas brasileiras já foram adquiridas por grupos editorais europeus [como Moderna, Ática e Scipione, por exemplo, no caso das editoras e da Melhoramentos e da Hamburg, no caso das gráficas]. Esse já é um aspecto importante que mostra a pertinência do estudo e de algumas questões de cunho político que precisam ser investigadas, já que tratamos aqui do correto [ou não] uso do dinheiro público (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Podemos inferir que o discurso sobre a importância da leitura tem beneficiado principalmente as grandes empresas da área editorial, constituindo-se num "prato cheio" para as estratégias do neoliberalismo, tendo, por sua vez, o Estado como o principal indutor da implementação dessas estratégias.

Ao analisarmos a história do livro, propriamente a do livro didático, podemos verificar, conforme Freitag (1997), que ele não tem história própria no Brasil,

> […] não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade [partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.] (FREITAG, 1997, p.11).

Para essa autora, a história do livro didático se entrelaça com a política do livro didático, assim como com a história do sistema de ensino brasileiro. Isso nos ajuda pensar a histórica vinculação da leitura aos processos de escolarização.

Ainda assim, há registros desse tipo de material desde o século XIX, quando D. João VI "trouxe consigo um equipamento gráfico que deu origem à Imprensa Régia, o órgão responsável pela impressão dos papéis do governo e dos primeiros livros escolares impressos no país" (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Para esse autor, pouco a pouco a tipografia brasileira foi sendo ampliada, aumentando também a impressão de livros e outros materiais em todas as regiões do país. No Brasil, as primeiras experiências de utilização de livro em sala de aula são datadas do final do século XIX e estes foram chamados "livros de leitura", que eram instrumentos de leitura para os alunos, além de ferramenta didática dos professores.

Oliveira (2008), ao analisar a história do livro, relata que há algumas considerações importantes sobre as primeiras publicações privadas de livros com caráter didático, sendo comercializados às escolas: no final do século XIX, o editor Garnier era responsável pela venda de 20% dos livros comprados por mais de três mil escolas de todo o país; no início do século XX, Francisco Alves "representa o editor que transformou o livro didático em peça-chave do catálogo de sua editora, especializando-se na feitura e encomenda de obras com essa característica escolar" (OLIVEIRA, 2008, p. 2). Ainda no início do século XX, Monteiro Lobato destaca-se por ser um empresário que tenta incutir no povo o gosto pela leitura, fundando a Companhia Editora Nacional, que publicava, além de livros de literatura, livros didáticos.

O autor apresenta os destaques que algumas editoras tiveram:

> Outras grandes editoras responsáveis pela publicação de livros didáticos são a Melhoramentos, a FTD[19] (ambas já centenárias) e a Saraiva (que se destacou na publicação de livros jurídicos). Em Porto Alegre, a Editora Globo, coordenada por José Henrique Bertaso e Erico Verissimo e a Livraria ltatiaia, de Belo Horizonte, também foram outras empresas de grande porte que editaram livros didáticos. E, entre o final da década de 1960 e o início da de 1980, são fundadas algumas editoras que hoje são as maiores do mercado: Ática, Scipione e Moderna, cujo único proprietário é hoje o grupo espanhol Santillana (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

A preocupação do governo brasileiro com as políticas relacionadas ao livro didático é datada, conforme Mantovani (2009), a partir de 1929, quando é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), passando a existir uma maior relação entre a produção dos manuais escolares e as orientações do governo.

[19] A Editora FTD nasceu no Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam aqui desde 1897 na direção de vários colégios. As iniciais da Editora são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907.

Em 1930, é criada pelo MEC, no período do Estado Novo, uma regulamentação para a produção e a distribuição de livros às escolas públicas, passando do secretariado do ministro Francisco Campos (1939-1942) ao do Gustavo Capanema (1942-1945). Assim, o livro didático, no contexto do movimento da escola nova, passa a ser definido como "o livro adotado na escola destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares" (MANTOVANI, 2009, p. 27).

Ainda nessa década, tem-se a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e a publicação do Decreto n.º 1.006 de 1938, que diferenciou o termo livro didático de compêndios, sendo "livro didático aqueles usados para a leitura dos alunos em sala de aula, podendo também ser chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático" (OLIVEIRA[20], 1980 apud MANTOVANI, 2009, p. 27), enquanto que compêndio eram os livros que expunham total ou parcialmente a matéria das disciplinas dos programas escolares (OLIVEIRA, 1980 apud MANTOVANI, 2009).

No mesmo decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), tendo como objetivo regulamentar uma política nacional para esse tipo de material. Essa comissão era responsável por examinar e julgar livros que fossem indicados para serem utilizados nas escolas, perdurando suas ações até a década de 1960.

Na década de 1960, conforme Oliveira (2008), quando o Brasil assina acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o MEC cria outra comissão chamada "Comissão do livro técnico e do livro didático" (Colted), que tinha como função planejar e executar programas que incluiriam desde a criação de bibliotecas até o treinamento de professores em várias etapas sucessivas, criando um envolvimento entre a União, os municípios e as escolas.

Em 1968, é criada a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), que, segundo Oliveira (2008), a partir de meados da década de 1970, passa a assumir o Plidef; e, em 1983, é instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), responsável pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar e pelo Programa do Livro Didático. Em 1985, é aprovado o Decreto n.º 91.542, que institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir de uma determinação da Constituição Federal de 1988, no capítulo III (Da Educação, da cultura e do desporto), artigo 208, inciso VII, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante "atendimento do educando, no ensino fundamental, através de

[20] OLIVEIRA, João Batista Araujo et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde", o que corrobora também para a ampliação das ações dos programas de distribuição de livros pelo governo federal.

Do PNLD e da trajetória do livro nas políticas sociais, propriamente na política educacional, deriva o PNBE, instituído em 28 de abril de 1997, pela Portaria n.° 584 do MEC, na gestão do ministro Paulo Renato Souza, no governo FHC, com o objetivo de ampliar o acesso à cultura, à informação e de incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população de um modo geral.

Segundo dados do FNDE[21], o funcionamento do PNBE ocorre por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, os quais são encaminhados às escolas públicas de todo o território nacional, de acordo com o número de matriculadas na educação básica. O programa passou por processos de modificação e adequação à realidade e às necessidades educacionais em cada uma de suas versões.

O PNBE está ligado à Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais (Comdipe) da Secretaria de Educação Básica (SEB), chamada Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Segundo Oliveira (2008), constitui-se numa espécie de continuação do Programa Nacional Sala de Leitura, em vigor no período de 1984 a 1996.

A seguir, segue a retrospectiva histórica dos ajustes realizados na formatação do programa, segundo dados do FNDE[22]:

. PNBE 1998: nesse ano o acervo foi composto por títulos diversos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, além de enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica, distribuídos às escolas de 5ª a 8ª séries.

. PNBE 1999: acervo composto de obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às "crianças portadoras de necessidades especiais"[23], indicadas pela Seesp/MEC, distribuído às escolas de 1ª a 4ª séries. Nessa versão, os títulos indicados para o público da educação especial foram: Um amigo diferente, autora Claudia Werneck; Somos todos iguais!, de Itamar Marcondes Farh e Nancy Pagnanelli; Lucas – coleção "Fala menino", de Luis Augusto Gouveia, e Mandiola e Douradinho, de Apolônio Abadio do Carmo. Desse modo, podemos inferir que, nessa versão, os livros indicados às crianças com deficiência não foram

[21] Dados disponíveis em http://www.fnde.gov.br. Acesso em: 13 abr.2009.
[22] Dados disponíveis em http://www.fnde.gov.br.Acesso em:13 abr. 2009.
[23] A expressão "crianças portadoras de necessidades especiais" foi retirada do banco de dados do PNBE, por meio das informações publicadas no site do FNDE: http//www.fnde.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2008.

escolhidos por critérios de acessibilidade de leitura (Libras, Braille, caracteres ampliados e áudio), constata-se a preocupação com a temática abordada.

. PNBE 2000: material direcionado ao atendimento dos docentes do ensino fundamental das escolas públicas participantes do "Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação". As escolas foram contempladas com um acervo composto de materiais didático-pedagógicos, tendo como propósitos apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Os acervos eram compostos de: PCN, de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a EJA.

. PNBE 2001: sob a designação de "Literatura em minha Casa", o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral. As coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.

. PNBE 2002: o programa dá continuidade à ação "Literatura em minha Casa". O acervo foi composto por oito coleções de diferentes editoras, cada uma com cinco títulos nos gêneros: poesia, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral; cada aluno de 4ª série foi contemplado com uma coleção.

. PNBE 2003: já no primeiro ano da gestão do governo Lula, sob coordenação do MEC, o PNBE foi executado em cinco diferentes ações, a saber:

- Ação "Literatura em Minha Casa": destinada a alunos de 4ª e 8ª séries, em que cada um recebeu uma coleção composta por obras de literatura e de informação.
- Ação "Palavras da Gente": destinada a alunos da modalidade de EJA. Cada aluno matriculado na última etapa do segundo segmento da EJA recebeu uma coleção, composta por livro de literatura e livro de informação.
- Ação "Casa da Leitura": que consistiu na distribuição de acervos para a composição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município. Esses acervos eram formados por livros de títulos variados das coleções dos acervos das ações "Literatura em minha casa – 4ª e 8ª séries" e "Palavra da Gente – EJA". Cada município dinamizou os acervos, seja em bibliotecas públicas ou em outros lugares, apropriados à utilização de todos.

- Ação "Biblioteca do Professor": destinada ao uso pessoal e de propriedade do professor. Foram distribuídos dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, escolhidos por eles próprios.
- Ação "Biblioteca Escolar": direcionada à organização da biblioteca da escola e da comunidade escolar.

Em 2003, o Instituto Benjamin Constant[24] (IBC) encaminhou a todos os Centros de Apoio Pedagógico (CAP)[25], em meio ótico, a transcrição de livros indicados no PNBE, nas versões de 2001 e 2002, para pronta impressão em Braille.

. PNBE 2004: nesse ano, foi dada continuidade às ações do PNBE 2003.

. PNBE 2005: a partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Nesse mesmo ano, a maioria das escolas brasileiras, que atendem as séries iniciais do ensino fundamental, recebeu pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes, nos diversos gêneros: poesias, quadras, parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas; novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor); e livros de imagens.

Ainda nesse ano, com o intuito de desenvolver a política de inclusão escolar e social de todos os alunos, contemplando alunos com surdez e que utilizam Libras, o PNBE 2005 encaminhou às escolas de 1ª a 4ª séries, que cadastraram no Censo Escolar o atendimento de alunos surdos, a Coleção de Clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM para compor a biblioteca das escolas e contribuir como recursos que podem ser utilizados nas salas de aula.

. PNBE 2006: nesse ano, os livros indicados no PNBE foram destinados às escolas públicas de 5ª a 8ª séries, com variados gêneros literários, tais como: poesia, conto, crônica, teatro, romance, biografias e histórias em quadrinhos, e obras da literatura universal, adaptadas ao público jovem.

---

[24] O Instituto Benjamim Constant é um Centro de referência nacional na área de deficiência visual, subordinado diretamente ao MEC.

[25] O projeto CAP visa criar uma infraestrutura nacional para apoio ao deficiente visual, provendo locais para geração de material didático e impressão Braille. Os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) se espalharam por todo Brasil, e cada um atua com uma visão regionalizada, atendendo às especificidades das diversas regiões. A tecnologia utilizada nos CAP é baseada nos programas criados pelo projeto DOSVOX, em especial o programa "Braile Fácil" que se tornou o padrão para impressão Braille no Brasil, uma parceria entre o DOSVOX, Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abedev) e IBC com apoio da SEB/MEC. O DOSVOX é um sistema para microcomputadores que pode ser utilizado por pessoas com deficiência visual, no qual se é possível a configuração de textos em sínteses de voz em Língua Portuguesa e/ ou outros idiomas.

No ano de 2007, verifica-se a mudança de nomenclatura do programa, ou seja, até 2006 o nome do programa referia-se ao ano de aquisição das obras. A partir de 2007, passou a referir-se ao ano de distribuição dos livros. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007, porém distribuídos somente em 2008.

. PNBE 2008: é apresentado em duas versões:

- A primeira, PNBE 2008, no qual os acervos foram distribuídos às escolas públicas de educação infantil e às com os anos iniciais do ensino fundamental. Os acervos foram compostos por textos em verso e em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais, obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo dados do FNDE, foram encaminhados materiais às escolas, que atendiam a educação infantil e o ensino fundamental.
- A segunda versão do programa foi o PNBE/ESP 2008, publicado em Diário Oficial da União, em que o MEC, juntamente como a Seesp, convocaram

> [...] a inscrição das obras para o processo de avaliação e seleção de títulos voltados à orientação pedagógica aos docentes da educação especial, bem como títulos de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais[26] das escolas públicas de educação básica e instituições privadas especializadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p. 1).

O objetivo do programa é assim descrito no edital:

> Este edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição de obras de orientação pedagógica de modo a subsidiar a inclusão de alunos com atendimento educacional especializado, bem como obras de literatura infantil e juvenil em formatos acessíveis à educação especial, destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2008, p. 1).

Manifesta-se, por meio do objetivo descrito no edital de convocação das obras, a preocupação do PNBE/ESP 2008 em tornar a literatura acessível para os alunos com deficiência sensorial. Os materiais selecionados poderiam constituir instrumentos capazes de auxiliar na inclusão escolar de alunos da educação especial.

Quanto à caracterização das obras, o edital apresenta os critérios pelos quais estas seriam avaliadas, considerando o seu conteúdo, assim como o fator acessibilidade.

Assim, conforme dados do edital do programa, a seleção das obras deveria seguir os seguintes critérios:

. Obras de orientação pedagógica: somente seriam aceitas para participar do processo de avaliação e seleção obras de estudos e pesquisas voltadas à orientação pedagógica que

[26] O termo alunos com necessidades educacionais especiais é utilizado para identificação do público a quem os serviços do PNBE/ESP 2008 serão disponibilizados, visto o edital do programa.

oferecessem subsídios à inclusão de alunos da educação básica com atendimento educacional especializado nas classes comuns do ensino regular das escolas públicas e das escolas privadas especializadas sem fins lucrativos, assim identificadas no Censo Escolar. A acessibilidade pedagógica deveria ser contemplada nas áreas de deficiências sensoriais (deficiência auditiva, surdez, visão subnormal, cegueira, surdocegueira); deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e síndrome de Down; deficiência física e deficiência múltipla; altas habilidades/superdotação; práticas educacionais inclusivas; educação infantil e estimulação precoce; teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano; classes hospitalares; ajudas técnicas, tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa; educação profissional.

As obras de orientação pedagógica, inscritas no programa, deveriam ter o formato impresso, assim como estar acompanhadas de CD em formato "txt" para possibilitar a adaptação e utilização em software de leitor de voz, bem como possibilitar a transcrição em Braille, adaptação em vídeo, tradução da língua portuguesa em Libras e caracteres ampliados.

As obras destinadas aos professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deveriam, ainda, subsidiar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais[27] em turmas comuns do ensino regular, orientar na oferta do atendimento educacional especializado, com perspectivas curriculares de acessibilidade pedagógica e de comunicação, e subsidiar a formação docente para a escolarização e o atendimento educacional especializado desse alunado.

. Obras de literatura: o edital previu a seleção e avaliação de obras de literatura acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais, isto é, deficiência auditiva, surdez, visão subnormal, cegueira e surdocegueira, para o ensino infantil, fundamental e médio, nos seguintes formatos: livro digital em língua de sinais/Libras; livro em Braille; livro em áudio e livro em caracteres ampliados. Para a elaboração desses materiais, seriam admitidas adaptações de obras de literatura, como traduções de clássicos da literatura universal; literatura brasileira e de domínio público.

Ressalta-se, ainda, que as obras adaptadas e traduzidas deveriam ter textos e projeto editorial adaptados ao público a que se destinam.

As obras adaptadas deveriam contemplar os alunos com deficiência por meio de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras, da transcrição no sistema Braille, da gravação em voz/livro falado (áudio) e da ampliação de caracteres.

[27] Termo utilizado no edital do programa.

Destaca-se, no edital, que não poderiam ser inscritas obras de literatura com fim exclusivamente didático, informativo, doutrinário, religioso ou de referência.

Quanto às etapas de análise do material, no processo de avaliação tanto das obras de orientação aos docentes quanto das de literatura infantil e juvenil, o edital é claro em afirmar que serão cumpridas por profissionais da educação especial, por meio de uma equipe nomeada pelo ministro da educação, após uma triagem do material inscrito feita por membros da Seesp/MEC.

Vale descrever, ainda, alguns aspectos importantes contidos no anexo IV do edital do PNBE/ESP 2008, sobre "Critérios de avaliação, seleção e exclusão das obras", que justificam as escolhas dos títulos nas categorias de orientação docente e obras de literatura infantil e juvenil.

Primeiramente, o edital alerta que a concepção de educação especial no contexto da educação inclusiva é que subsidiará a seleção das obras de orientação pedagógica, indicadas no programa.

Segundo o PNBE/ESP 2008:

> O acervo de obras de orientação pedagógica para subsidiar a educação inclusiva no PNBE/ESP 2008, além da qualidade e valor pedagógico, deverá contar com títulos temáticos e esteticamente diversos, capazes de aproximar os docentes das diferentes realidades e de ampliar suas experiências educacionais inclusivas (BRASIL, 2008, p. 19).

Sendo assim, o edital do PNBE/ESP 2008 descreve que o acervo será composto por obras que abordam diferentes temas, de forma que os textos contribuam para a construção de uma nova prática educacional**.** A qualidade do texto é algo inscrito como de fundamental importância, devendo contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos leitores. Nos termos do documento:

> Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem, a coerência e consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização dos fatos e a adequação do discurso. Será observada ainda, adequação da linguagem ao público a que se destina, adequação ética, evitando-se preconceitos, moralismos e estereótipos. É importante que as adaptações e traduções em Libras e/ou em Braille mantenham a qualidade da obra original (BRASIL, 2008, p. 19).

A temática selecionada deverá ser diversificada, com abordagem curricular adequada aos princípios da educação inclusiva. Assim:

> Entre suas características, serão observadas: a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público, as possibilidades de ampliação das referências do universo docente, a exploração pedagógica dos temas (BRASIL, 2008, p. 20).

Quanto às obras de literatura infantil e juvenil, o edital prevê que, ao selecionar as obras para os alunos da educação básica, é preciso considerar as diferenças entre os modos de significar o mundo apresentados por esses sujeitos. Pelo documento está explicitado:

> Eles interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, língua de sinais, sistema Braille, digital, entre outras. O contato de alunos com necessidades educacionais especiais com a literatura, em todas as etapas da educação básica, deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado aos alunos precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Neste contexto, é preciso considerar os diferentes textos - com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece. Os alunos que chegam à escola de educação infantil, fundamental e média são provenientes de contextos socioculturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita adaptadas. Os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos, temática e esteticamente diversos, capazes de aproximar os alunos das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura (BRASIL, 2008, p. 21).

Quanto à qualidade do texto literário, o edital prevê que os livros, além de contribuírem para ampliar o repertório linguístico dos leitores, deverão levar em conta os aspectos estéticos. Nos seus termos:

> No caso dos textos em prosa, serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens as variáveis de natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária. Os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos, estereótipos (BRASIL, 2008, p. 21).

O edital faz um alerta para que, no texto das obras, não sejam abordados temas de forma que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. E, além disso, reforça que:

> As obras de literatura devem favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. Para isso, considera-se fundamental que a obra de literatura contribua para: o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico [como a compreensão, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação], adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento e a seu uso social; a percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida pública. As obras deverão ter preceitos éticos que respeite à Constituição do Brasil e possam contribuir efetivamente para a

> construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania (BRASIL, 2008, p. 22).

Podemos, contudo, verificar que o PNBE, como política pública de educação, é um programa que a cada ano vem sofrendo modificações, no intuito de ampliar o acesso à leitura para alunos e professores da educação básica das escolas públicas de todo o país. Oliveira (2008), ao tencionar as relações entre mercado editorial, políticas públicas e programas de governo, afirma que o MEC, como principal cliente da indústria editorial, sempre faz pressão para conseguir os melhores preços, gerando uma relação conflituosa entre editoras e governo.

O conteúdo dos livros, o projeto gráfico e os discursos que caracterizam as obras indicadas no PNBE/ESP 2008, na categoria de literatura infantojuvenil, serão analisados com mais atenção no capítulo IV deste trabalho, momento em que discutiremos a coerência entre os livros indicados no programa com outra questão, também objeto deste estudo, que se refere aos discursos das diferenças, presente nas políticas de educação especial, na gestão do governo Lula.

1.3 Os documentos de educação especial da Seesp/MEC e o conceito de diferenças

Assuntos relacionados à diversidade vêm gradualmente sendo incorporados às políticas educacionais do MEC. Dentre as ações a respeito dessa temática, destacamos a criação, no ano de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), aglutinando ações em torno de duas perspectivas: uma voltada às políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), outra voltada à Educação da Diversidade e Cidadania. As ações empreendidas por esse órgão envolvem questões como: Educação Escolar Indígena; Educação do campo, diversidade e inclusão educacional; Educação Ambiental; entre outras ações educacionais complementares[28].

Já com relação às políticas de educação especial, a partir de 2003 constatamos uma produção significativa de projetos, ações e publicações coordenados pela Seesp, com o intuito de orientar os sistemas de ensino a construir as chamadas "escolas inclusivas" e os "sistemas educacionais inclusivos". Focadas no discurso da democratização do ensino, contra qualquer forma de discriminação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

[28] Vale destacar que o Decreto nº 7.480, de 16/05/2011 - DOU 17/05/2011, aprova a nova estrutura regimental, assim como quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo Direção e Assessoramento Superiores – (DAS) e das funções gratificadas do MEC, dispondo sobre remanejamento de cargos em comissão. Dessa nova organização, ficam extintas a Seesp e Secad, no contexto desse ministério, transformando-as em diretorias. Dessa fusão, surge, no entanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

e altas habilidades/superdotação, as políticas de educação especial, sob a influência de documentos e convenções internacionais, levantam a bandeira em defesa do princípio da diversidade.

Moehlecke (2009) afirma que a temática da diversidade no primeiro mandato do governo Lula assumiu três características distintas e contraditórias, sendo elas: diversidade do ponto de vista da inclusão social, verificada no primeiro período de gestão do MEC, cujo ministro era Cristovam Buarque; diversidade relacionada às ações afirmativas, com destaque para a política de cotas; e diversidade e suas implicações às políticas da diferença, com grande aproximação com as ações da Seesp.

A autora afirma, ainda, que apesar de as "políticas da diversidade" terem adquirido uma maior visibilidade nesse governo, as ações são muito díspares entre as secretarias, o que provoca disputas internas no contexto da gestão.

Dessa forma, cria-se um contexto em que é possível observamos o risco de essas ações não serem implementadas de forma coordenada, no contexto do mesmo ministério, sob a pena de ocasionarem disputas de poder, na qual os interesses de alguns grupos acabam sendo beneficiados em detrimento dos de outros.

Assim, como parte deste estudo, realizamos o levantamento das publicações da Seesp que sintetizam os programas e projetos realizados em nível federal nesse período. Após esse levantamento, selecionamos os documentos legais de orientação técnica, buscando analisar os princípios filosóficos sobre as diferenças que fundamentam a política de inclusão escolar proposta pelo governo federal na gestão Lula.

Inicialmente, é válido destacar que a CF/88 assegura a todos igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Essa premissa tem justificado toda a fundamentação filosófica da política de inclusão escolar, pautada pelo princípio do respeito às diferenças.

Com base nesse aspecto é que acreditamos ser importante a análise dos princípios que fundamentam a inclusão escolar no período de 2003 a 2010, num momento histórico caracterizado por uma considerável abertura de toda a sociedade para o debate acerca das diferenças.

Inicialmente, encontramos o "Projeto Educar na diversidade", principal produto desdobrado pelo "Projeto Educar na diversidade nos países do Mercosul", coordenado pela Seesp/MEC, realizado no período de 2000 a 2003, desenvolvido no Brasil, na Argentina, no Uruguai, no Paraguai e no Chile, consistindo num projeto de formação docente, para apoiar o desenvolvimento e o avanço das práticas inclusivas nas escolas das várias regiões dos países contemplados.

Vale esclarecer que o projeto Educar na diversidade nos países do Mercosul[29] foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da Unesco (UNESCO/Santiago, Chile). O principal objetivo do projeto foi o de combater a desigualdade de oferta e qualidade do ensino, com vistas a aumentar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica nesses países. Frente à situação de desigualdade de oportunidades na qualidade da educação, os países do Mercosul se organizaram com o intuito de incentivar a execução de reformas na educação, oferecendo oportunidades educacionais de qualidade para todos os alunos, embasados em princípios coerentes com os compromissos da Educação para Todos, adotados na Conferência Mundial de Jomtien (1990) e, posteriormente, ratificados no Foro Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000)[30].

De acordo com o que é descrito no documento, o projeto brasileiro Educar na diversidade teve como objetivos:

> Desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras; formar e acompanhar docentes de 144 municípios-polo para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino; preparar gestores, equipes de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão escolar; transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, continuo, valorize e responda às diferenças humanas; formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem-sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadore(a)s no processo de transformação do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2006, p.14).

Desenvolvido nos anos de 2005 e 2006, o projeto foi organizado em duas frentes de trabalho, sendo:

- A frente de implantação (2005) consiste na ação de formação de multiplicadores indicados pelas secretarias de educação dos estados e municípios, assim como na ação de formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto.
- A frente de desenvolvimento, disseminação e expansão do projeto foi desenvolvida durante o ano de 2006, por meio de ações interdependentes, sendo a ação de consolidação do projeto

[29] O Projeto foi desenvolvido em um total de vinte e cinco escolas (cinco em cada país), com a finalidade de promover a incorporação do enfoque da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias de resposta à diversidade dos alunos. Surgiu inicialmente, como uma necessidade de dar respostas em todos os países envolvidos com relação às dificuldades dos docentes que atuavam com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que vinham atuando na perspectiva da integração escolar.

[30] Estabelece o compromisso de formulação de políticas de educação inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos; estabelece marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade coletiva.

realizada por meio do desenvolvimento, da disseminação do material e das práticas de ensino inclusivas para a comunidade escolar e da expansão da formação docente para todos os professores e professoras das escolas.

- A terceira frente foi desenvolvida ao longo dos anos 2005 e 2006. Foi a etapa de acompanhamento, apoio e coleta de dados do projeto, realizada por meio de ações de multiplicadores das secretarias da educação participantes do projeto e das equipes de coordenação do projeto nas escolas.

O material de formação docente referente a esse projeto foi publicado no ano de 2006, organizado em quatro volumes, sendo o primeiro denominado de "Projeto educar na diversidade", constituindo-se como módulo introdutório, com ênfase nos conceitos de avaliação e aprendizagem. O segundo módulo, denominado "O enfoque da educação inclusiva", problematiza as diferenças culturais, de gênero, entre outras no cotidiano da escola, apontando caminhos para a construção da escola inclusiva. O terceiro módulo, "Construindo escolas para a diversidade", refere-se ao estudo relacionado às possibilidades de gestão para a construção da escola inclusiva, com ênfase na proposta do trabalho colaborativo e na importância das redes de apoio à inclusão escolar. O quarto módulo, "Aulas inclusivas", diz respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, enfatizando a flexibilização dos ajustes necessários para garantir a aprendizagem dos alunos.

Os princípios e os fundamentos que caracterizam a educação inclusiva são destacados no segundo módulo do documento, quando é enfatizado o estudo das diferenças e suas implicações para a educação. Considera-se, nesse sentido, a diversidade humana como recurso fundamental do processo educativo, levando-se em conta, ainda, que as diferenças apresentadas pelos estudantes devem ser base para a organização das práticas educacionais. O princípio da inclusão defendido pelo documento pressupõe:

> […] educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrange as características pessoais e a origem sociocultural, assim como as interações humanas. Esta concepção educacional, com fundamento social e político, atribui ao currículo importante valor de transformação na medida em que proporciona as mesmas oportunidades a todos os aluno(a)s e, desta forma, compensa desigualdades sociais e culturais (BRASIL, 2006, p. 62).

A premissa fundamental da educação inclusiva aqui apresentada é a defesa do respeito à diferença. Em função dela é que deve ser reorganizada toda a estrutura educacional da modernidade, de modo a atender a todos os alunos, na defesa do direito à educação, incluindo a garantia do acesso e da permanência dos alunos com deficiência, altas

habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na classe comum da escola regular.

Outra ação do MEC, que resultou na publicação de documentos norteadores, refere-se ao "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade"**,** realizado no período de 2003 a 2007. De acordo com o referido ministério, o programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que estes sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é o de que as redes atendam a todos os alunos com qualidade e incluam, nas classes comuns da rede regular ensino, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados disponibilizados pelo MEC, confirmam que, atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. A proposta é que, por meio da parceria com o governo federal, os municípios sejam capazes de oferecer cursos, com duração de 40 horas, formando os chamados "multiplicadores" do programa, que darão continuidade ao processo de formação de novos gestores e professores.

De 2003 a 2007 a formação atendeu 94.695 profissionais da educação, envolvendo 5.564 municípios.

As ações do programa diversificaram-se com a realização de seminários para os gestores de sistemas de ensino, com o repasse de recursos financeiros para viabilizar a multiplicação do programa aos educadores de tais sistemas, colaborando, ainda, com a implantação do atendimento educacional especializado nos municípios participantes. Entre as ações, destacamos também a publicação de textos como forma de exprimir a fundamentação legal, filosófica, histórica e pedagógica acerca da inclusão escolar, como, por exemplo, a série "Ensaios pedagógicos", caracterizada por coletâneas de textos produzidos por pesquisadores e demais profissionais da área da educação, com enfoque na perspectiva da educação inclusiva.

Os textos da série "Ensaios pedagógicos" caminham na direção oposta aos princípios da segregação escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, problematizando, ao longo da história da educação especial, o tratamento "discriminatório" dado a essa população.

Neles, a defesa da diferença pauta todo o discurso da inclusão, tendo como referência a ideia do direito à educação, defendido pela CF/88 e pelos direitos humanos, base de todos os documentos sínteses das conferências internacionais pela "Educação para Todos", iniciadas na década de 1990.

O documento “Ensaios Pedagógicos”, publicado em 2005, prevê o direito à diferença como:

> […] o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal (BRASIL, 2005, p. 10).

O processo de inclusão escolar deve possibilitar que o ambiente escolar se constitua num espaço de construção de identidades, em que as individualidades sejam respeitadas em sua singularidade.

Para Mantoan (2006), ao discorrer sobre a inclusão num dos textos que compõe o documento “Ensaios pedagógicos”, publicado em 2006:

> A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso e a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão (BRASIL, 2006, p. 15).

Baptista (2006), no mesmo documento, problematiza os processos de inclusão escolar, afirmando a complexidade de alguns dos aspectos fundamentais para a sua viabilização em nossos sistemas de ensino, dando destaque para a complexidade da formação docente e para os limites do acolhimento das diferenças individuais. Para esse autor, não é possível “aligeirar” os processos de formação docente, por meio de cursinhos preparatórios, para que o educador assuma uma postura inclusiva. Para lidar com questões complexas como as colocadas, sugere duas possibilidades: uma refere-se ao autoconhecimento e a outra à necessidade de busca de referenciais. Para ele, lidar com o autoconhecimento possibilita ao sujeito uma aproximação consigo mesmo, na tentativa de identificar aquilo que dificulta o nosso contato com o outro.

O encontro com o outro, com aquele identificado como diferente, demanda efeitos significativos no “eu”. O autor aponta para a necessidade desse enfrentamento nos processos de formação docente, problematizando:

> Quais são as margens de flexibilidade, para que eu possa “olhar” meu aluno para além de suas roupas nem sempre limpas, de seu caderno desordenado, de sua

> necessidade de trazer objetos pessoais que o acompanham, de seu despreparo para o uso do plural, de sua dificuldade de permanecer em fila, quieto e sentado durante o tempo que eu estabeleço? Quanto à busca de referenciais, trata-se de assumirmos que existe uma história em educação que ainda é insuficientemente conhecida (BRASIL, 2006, p. 38).

Concluímos que a interação entre as diferenças demanda encontros e desencontros complexos, permeados por questões de classe social, de cultura, de história, de valores ideológicos e que precisam ser enfrentados pelas políticas que têm como foco a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda, nesse documento, encontramos posicionamentos de autores tratando das relações entre diferença e inclusão escolar, considerando diferença como sinônimo de diversidade. Destacamos os textos de Castilho (2006) e Fávero (2006), em que ambas as autoras apoiam-se no direito à diversidade para discorrer em defesa dos princípios da escola inclusiva.

Vale problematizar o termo "diversidade", como um atributo dos estudos das ciências naturais. Nesse sentido, a opção pela palavra "diferenças" nessa pesquisa justifica-se por considerar os aspectos sociais, culturais, históricos, linguísticos do desenvolvimento humano e que tais aspectos não podem ser naturalizados, mas, sim, construídos no contexto das relações do homem ao longo de sua existência cultural.

Porém, Fávero (2006) toca num aspecto fundamental na defesa da inclusão escolar como premissa do respeito às diferenças[31], que é a questão jurídica do direito à igualdade, compreendendo-a como a igualdade de acesso e permanência de todos os alunos à escola comum.

Para essa autora, por meio do direito à igualdade de acesso à escola comum e do reconhecimento da diversidade, assim como pelo convívio, é possível caminhar rumo ao exercício da cidadania.

Como parte desse programa, foi publicada em 2004 a série "Educação inclusiva: referências para a construção dos sistemas educacionais inclusivos", cujo objetivo é o de subsidiar a gestão da educação, sob diversos enfoques, que justificam a organização do material em quatro volumes: "Fundamentação filosófica"; "O município"; "A escola" e "A família". Os princípios da educação inclusiva defendidos por esse texto corroboram com as publicações anteriores, reforçando a ideia de que "uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade" (BRASIL, 2004, p. 8).

[31] Mesmo que Fávero (2006) utilize o termo "diversidade", optamos pelo termo "diferenças".

No ano de 2005, o MEC publica o “Documento subsidiário à política de inclusão”, como meio de fornecer subsídios para os sistemas de ensino no processo de transformação das escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos. O documento fundamenta-se nos seguintes aspectos: educação como direito de todos; inclusão educacional pensada a partir da perspectiva coletiva da comunidade escolar; afirmação da necessidade das redes de apoio como uma das possibilidades de ação das escolas inclusivas.

Nessa publicação, o reconhecimento das diferenças também é o que dá fundamento à construção da inclusão escolar, por meio da crítica à tentativa ao modelo de homogeneização, que caracterizou os sistemas educacionais ao longo de muitos anos.

A ideia defendida, nesse sentido, é a de que “a capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe, tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente, em tempos de fundamentalismos e intolerância de todas as ordens como este em que vivemos.” (BRASIL, 2005, p. 7).

Em alguns trechos do documento, a diferença é compreendida como sinônimo de alteridade, de inverso. Por exemplo, na afirmação de que a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma de responsabilidade de toda a sociedade. Logo, quem são os cidadãos ou os grupos caracterizados por alguma diferença?

O texto desperta, ainda, para o fato de que a escola necessita se constituir como um espaço de expressão de cultura, formando um público de “aprendizes de cidadania”. Reconhece, nesse sentido, a particularidade desse público, afirmando ser este “cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças, jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa.” (BRASIL, 2005, p. 7).

Pela característica de fornecer subsídios à implantação de sistemas educacionais inclusivos, o referido documento é norteado por uma orientação filosófica de inclusão escolar pautada pelo princípio do respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que discute alguns conceitos fundamentais para a implantação dos serviços da educação especial. Situa o leitor quanto aos aspectos norteadores da política de inclusão, considerando os aspectos: inclusão escolar, educação especial, flexibilização curricular, atendimento educacional especializado,

formação de educadores, concepção de deficiência mental[32], processos de inclusão escolar e redes de apoio.

No ano de 2006, no rol das publicações oficiais desse período, destaca-se, ainda, o documento "Saberes e práticas da inclusão: educação infantil". O objetivo desse material é o de contribuir para o desenvolvimento da formação docente a partir dos temas abordados, colaborando, ainda, para a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas.

No documento introdutório, podemos encontrar a justificativa desse material, que se fundamenta no reconhecimento dado pela LDB 9.394/96 de que o atendimento às necessidades educacionais dos alunos deve ter início na educação infantil.

O material trata de temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças que têm o direito aos serviços da educação especial, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nos seguintes temas: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades acentuadas de aprendizagem (deficiência múltipla); dificuldades de comunicação e sinalização (deficiência física); dificuldades de comunicação e sinalização (surdocegueira/múltipla deficiência sensorial); dificuldades de comunicação e sinalização (surdez); e, por fim, dificuldades de comunicação e sinalização (deficiência visual e altas habilidades/superdotação). A coleção inclui, ainda, o documento introdutório, que apresenta um breve histórico da trajetória da educação especial, problematizando o conceito de segregação, assim como o de inclusão escolar. O documento apresenta os princípios e fundamentos da educação inclusiva, salientando as relações entre diversidade e inclusão escolar. As adaptações curriculares são apresentadas como alternativas de acesso ao currículo, mostrando-se favorável à construção das redes de apoio para o exercício do atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As relações entre o princípio da inclusão escolar e o respeito às diferenças atravessam todo o documento. O discurso insiste na estratégia de reorganização de todo o sistema escolar, levando-se em conta organização, estrutura e metodologia do processo educativo de modo a atender a todos os alunos.

[32] Toda a documentação oficial do MEC trabalha com o termo deficiência mental. Muitos pesquisadores da área da educação especial trabalham com o conceito de deficiência intelectual, baseados no que Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual (2004) preconiza.

Ao tentar explicar a diferença de significados entre os conceitos de integração e inclusão, o documento utiliza duas metáforas. Para o termo integração, utiliza-se a metáfora do "sistema de cascata", que "sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum" (BRASIL, 2006, p. 16). Desse modo, a premissa que se coloca é a de que haja adaptação do aluno, e não a modificação do ambiente. O posicionamento parte do princípio do diferente, do ponto de vista da alteridade, que necessita "normalizar-se".

Já a metáfora utilizada para justificar o conceito da inclusão é definida como a ideia do "caleidoscópio" e "sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças". O termo "diferenças" aqui é compreendido como sinônimo de pluralidade e de multiplicidade, considerando as diversas possibilidades de desenvolvimento e de ritmos de aprendizagem.

Entre os princípios que fundamentam a construção da escola inclusiva, destacamos do referido documento a sensibilidade estética como possibilidade de respeito e convívio com as diferenças, "com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural" (BRASIL, 2006, p. 17).

As adaptações de currículo e o apoio educacional especializado também são ações necessárias e que apontam para a perspectiva do respeito às diferenças, defendidas no documento, uma vez que estas se colocam como estratégias para oportunizar meios em que as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam trabalhadas no âmbito de serviço de atendimento complementar, de preferência atrelado ao projeto pedagógico da escola.

No documento, está presente a defesa de um modelo de projeto político pedagógico pautado no princípio da diferença. Consta a afirmação de que a construção de um projeto para atender à diversidade é um grande desafio. Para isso, ele deve ser feito por todos, na perspectiva da coletividade, com ações integradas com os diferentes setores (saúde, justiça, transporte, entre outros), com ênfase na formação humana, no respeito mútuo, nas competências e na promoção da aprendizagem, "contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos" (BRASIL, 2006, p. 19).

Ainda em 2006, o MEC publica o documento "Saberes e práticas da inclusão", também destinado à formação de professores rumo à organização dos sistemas educacionais inclusivos. O material é dividido em volumes temáticos, conforme segue: "Caderno do coordenador e do formador de grupo"; "Recomendações para a construção de escolas inclusivas"; "Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais

especiais de alunos surdos"; "Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora"; "Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação"; "Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão" e "Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais".

No volume intitulado "Recomendações para a construção de escolas inclusivas", é proposta uma retomada dos princípios da educação inclusiva, sob a luz da Declaração de Salamanca (1994), considerando as determinações legais vigentes para a organização da educação especial. Como verificado em outros documentos, enfatiza o processo de adaptação curricular como alternativa fundamental para o desenvolvimento do respeito à diferença. O texto apresenta uma concepção de aprendizagem a partir dos estudos de Vigotski sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerando os princípios de ensino e aprendizagem, pautados na ideia do princípio colaborativo, como uma estratégia da interação entre a diferença, como base para a construção da escola inclusiva.

Nesse mesmo ano, foi publicado também o documento "Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais", apresentando a legislação e as políticas educacionais de modo a auxiliar os sistemas de ensino no processo de efetivação do direito à educação de todos os alunos. O documento traz uma atualização da legislação, como o Decreto n.º 5.296/2004, que regulamenta a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e o Decreto n.º 5.626/2005, que institui a Lei de Libras – Língua Brasileira de Sinais.

O documento apresenta o conceito de educação inclusiva a partir do princípio da diferença, compreendendo-a como

> […] base nos princípios do direito de todos à educação e valorização da diversidade humana fundamenta a política de educação especial que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2006, p. 9)

Em 2006, como parte do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, foi publicado o documento "Experiências educacionais inclusivas". Essa publicação é composta por vinte artigos, produzidos por educadores e gestores dos municípios-polo inseridos na implantação do programa, cujo objetivo foi o de apresentar experiências na área de gestão dos sistemas de ensino, de serviços e recursos disponíveis no atendimento educacional especializado e de docentes em sala comum.

Apresenta também uma concepção de diferença pautada na mesma linha norteadora do documento que baliza o "Programa Educação inclusiva: direito à diversidade"**,** sob o viés da inclusão escolar, com o objetivo de construção de uma escola acolhedora das diferenças, admitindo a necessidade de que a educação se direcione a uma perspectiva na qual ocorra a

> […] ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar preponderantemente *no outro*, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um (MEC, BRASIL, 2006, p.15, grifo nosso).

Ainda em 2006, é publicado o documento "Atendimento educacional especializado para a deficiência mental"**,** cujo objetivo fora o de fornecer orientações e informações aos sistemas de ensino sobre o serviço de atendimento educacional especializado para essa categoria de alunos. Em sua apresentação, está destacada a perspectiva da transformação conceitual e prática da escola para a atenção à diversidade, abrangendo princípios que fundamentam o direito à educação de todos os alunos, enfocando, assim, a educação inclusiva. Como argumento de seus pressupostos, é apresentada a experiência de uma Apae, situada no município de Contagem, que participou do processo de implantação do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, na tendência à transição da escola segregadora, à experiência da organização do serviço do atendimento educacional especializado.

Em 2007, é publicada a série "Atendimento educacional especializado". Esse material caracteriza-se por uma proposta de formação continuada de professores para o serviço da educação especial oferecido nas salas de recursos multifuncionais, complementar ao atendimento escolar do aluno com deficiência, na perspectiva da inclusão escolar, por meio do "Programa Educação inclusiva: direito à diversidade"**,** pela Seesp e Secretaria de Educação à Distância (Seed). Organizado em volumes, aborda orientações sobre o serviço e esclarecimentos sobre a modalidade "educação à distância", para os cursistas; documento caracterizado pelos aspectos legais e orientação pedagógica na perspectiva inclusiva; e material voltado ao tratamento das deficiências sensoriais, mentais[33] e físicas.

Nesse mesmo ano, foi publicado o documento "Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência", pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Corde). Ele prevê no art. 3º como um dos princípios da convenção "o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade"

[33] Expressão utilizada pelo documento do MEC. Optamos pela substituição do termo deficiência mental, por deficiência intelectual.

(BRASIL, 2007, p. 17), constata-se também um posicionamento voltado à diferença, na perspectiva do seu respeito e valorização.

Em 2008, destaca-se a publicação do documento "Política Nacional de Educação Especial", na perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de orientar as políticas de educação especial de todo o país, que traz como uma das principais propostas o atendimento escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe comum. O documento contrapõe-se à "Política de Educação Especial" (1994), cuja orientação geral se pauta na ideia de integração dessa população.

Segundo o documento, a "Política Nacional de Educação Especial", na perspectiva da educação inclusiva, tem como objetivos

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Define, ainda, educação especial como modalidade de ensino, apontando para o seu caráter de transversalidade em todas as etapas e modalidades da educação básica; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os recursos e serviços adequados à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Aponta também para a definição do atendimento educacional e determina que é função dos sistemas de ensino organizar as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação adequados à promoção da aprendizagem dos alunos, assim como a valorização das diferenças (BRASIL, 2008).

O conceito de diferença defendido no referido documento é compreendido a partir da visão dos direitos humanos, do conceito de cidadania pautado na participação dos sujeitos, buscando identificar os mecanismos e processos de hierarquização responsáveis pela produção das desigualdades. Desse modo, "essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar" (BRASIL, 2008, p. 1).

Destaca-se, ainda, que políticas pautadas no reconhecimento da diferença podem favorecer o atendimento educacional especializado, assim como garantir o direito à acessibilidade, mediante a eliminação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas e na edificação, nos transportes, bem como as barreiras de comunicação e informações às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir da singularidade de cada um.

Finalmente, no ano de 2010, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, o MEC publica a coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar"**,** baseada nas orientações da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2008), na defesa de que

> […] os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar (BRASIL, 2010, p.6).

Essa concepção de escola pauta-se na proposta de uma instituição "aberta" às diferenças e na compreensão da educação especial como modalidade caracterizada pelo atendimento educacional especializado, oferecido, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento destaca-se por delimitar o campo da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, buscando articular a compreensão da escola à educação especial e aos seus serviços, principalmente o atendimento educacional especializado. Essa articulação deve estar presente no projeto político pedagógico da escola, de modo a articular o princípio da igualdade de acesso e o direito à diferença.

O primeiro fascículo trata da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, no ambiente escolar, de modo que esse se torne, de fato, um ambiente inclusivo, pensando as questões como garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nesse ambiente.

Os demais fascículos trazem orientações técnico-pedagógicas para o trabalho escolar voltado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.

Passaremos adiante, para a problematização do conceito de diferença, levando em conta a relevância dos estudos culturais para o processo de discussão em torno dessa temática.

2 VOZES DAS DIFERENÇAS E A LITERATURA INFANTIL: DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS?

> E se as histórias para crianças passassem a ser leitura obrigatória para adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?
>
> **José Saramago, A maior flor do mundo, 2001**

Alguns pesquisadores brasileiros têm lançado atentos olhares à discussão sobre as relações entre a literatura infantil e diferenças, visto a recorrência dessa temática nos livros produzidos para crianças e jovens que circulam no espaço escolar nas últimas décadas.

Como exemplo desses estudos, destacamos as leituras críticas sobre a representação do negro em livros infantis, assim como sobre as questões relacionadas ao gênero. Mais recentemente, encontramos, ainda, na coletânea publicada pela Secad/MEC em 2009, intitulada "Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas", o trabalho de Lúcia Facco, denominado "As diferenças na literatura infantil e juvenil nas escolas: para entendê-las e aceitá-las". Nesse texto, a autora analisa o modo como as questões relativas à orientação sexual são tratadas na literatura infantojuvenil, a partir de pesquisas sobre a presença de comportamentos homofóbicos nas relações do cotidiano escolar, que, segundo ela, são reforçados pelos textos que circulam nas escolas, uma vez que estes constituem-se em produtos culturais de uma sociedade marcada pelas características "ocidental/ patriarcal/ homem, branco, heterossexual, classe média, de formação judaico-cristã" (BRASIL, 2009, p. 325), o que colabora com a reprodução de estereótipos e preconceitos acerca de meninos e meninas homossexuais.

Em estudo sobre as políticas de diversidade no contexto de gestão do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), Moehlecke (2009) afirma que os movimentos sociais, propriamente os movimentos reivindicatórios de direitos das chamadas "minorias", entre eles o movimento feminista e o movimento negro, com fortes ações na década de 1980, contribuíram para os debates em defesa do "direito à diferença", sob o prisma do reconhecimento na esfera pública e política de grupos historicamente oprimidos e marginalizados.

Nesse contexto, observa-se que a discussão sobre os direitos das "minorias" passa a ocupar um lugar de destaque nos debates de partidos políticos, assim como na agenda das políticas públicas de governos de direita e de esquerda. O respeito à diferença torna-se,

contudo, premissa de pauta para ações governamentais nas políticas da educação e dos direitos humanos.

E o que isso tem a ver com literatura infantil? Tudo, se considerarmos o fator ideológico dos artefatos produzidos no contexto de uma cultura. Logo, impulsionada pelas políticas da diversidade nos últimos anos, a literatura infantil não ficou imune a essa avalanche de valores relacionados ao respeito à diferença. Machado (2009) afirma que os livros para crianças são especialmente "suscetíveis de serem fortemente usados como veículo de mensagens ideológicas, porque as crianças não podem se defender" (2009, p. 37). A isso, soma-se, ainda, a vulnerabilidade que caracteriza as obras para crianças e jovens, no tocante à apropriação destas pelo mercado editorial.

Contudo, o contexto torna-se apropriado para a produção e disseminação de produtos culturais recheados de valores sobre as diferenças. De um lado, vivenciamos um período com recorrentes discussões políticas sobre o direito à diferença[34], de outro, um mercado promissor, em que Estado passa a ser o grande consumidor do produto editorial produzido. Logo, a produção de livros pautados pela representação da diferença passou a ser um grande negócio do ponto de vista das grandes editoras privadas. Como afirmam Kirchof e Silveira (2010), no contexto da indústria cultural, a diferença passou a ser produto de consumo. A isso, podemos atribuir-lhe, ainda, um valor sedutor envolto por características "humanísticas" que a temática remete.

A diferença torna-se, pois, pauta dos discursos escolares contemporâneos, caracterizados por um posicionamento pedagógico que objetiva ensinar e inculcar valores e atitudes, assim como maneiras de se relacionar a diversidade com a própria diferença no cotidiano da escola. É como afirmam Silveira, Bonin e Ripoll (2010):

> A hipótese de que as transformações culturais e sociais têm sempre reflexo no panorama educativo ganha mais uma vez um argumento favorável, ao identificarmos como o discurso da diversidade e da diferença invadiu os espaços escolares e de entretenimento para crianças e jovens. Os livros didáticos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, os livros para crianças tornam-se veículos para tais abordagens, ao mesmo tempo que, no próprio terreno da legislação educacional, se tomam medidas de alguma forma relacionadas com a diferença: estão aí presentes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição das cotas, as políticas de inclusão e, como estamos vendo, os livros de literatura para crianças, tão almejados e utilizados nas escolas de educação infantil e ensino fundamental (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p. 100).

Nesse cenário, a produção de livros sobre a diferença tornou-se um "prato cheio" para diversos projetos editoriais destinados a crianças e jovens nos últimos anos. Como vimos na

[34] Vale ressaltar a criação de uma secretaria no contexto do Ministério da Educação, no ano de 2004, específica para a implantação de ações sobre a diversidade, a Secad/MEC.

presente pesquisa, temos, no início do século XXI no Brasil, uma vasta publicação de documentos oficiais orientadores sobre concepções a respeito das políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

O mesmo pode ser verificado com a temática da representação étnico-racial, após a publicação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade nos currículos da educação básica da temática "História e cultura afro-brasileira", como apontam os estudos de Soares et al. (2008), sobre obras selecionadas pelo PNBE 2008, com enfoque na temática étnico-racial, após a lei 11.645/08, que inclui também a temática da cultura indígena.

No caso específico do PNBE/ESP 2008, a produção de artefatos com ênfase nas diferenças tornar-se ainda mais sedutora. Isso pode se justificar pelo próprio adjetivo que especifica essa versão do programa, ou seja, uma ação de governo cuja ênfase é a de tornar o mundo da literatura infantil acessível às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por ser uma ação específica às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa versão do PNBE favorece a produção editorial de materiais específicos para atender ao princípio filosófico da diferença, norteador das políticas de educação especial, como verificamos na análise dos documentos publicados na gestão do governo Lula no período de 2003-2010.

Uma questão que merece ser colocada em debate diz respeito aos critérios de avaliação das obras selecionadas pelo programa e se o aspecto de literaliedade foi o fator primordial na escolha dos livros que foram encaminhados às escolas de todo o país. Esse aspecto será discutido adiante, nas considerações finais desse trabalho, após a análise dos livros indicados pelo PNBE/ESP 2008, nosso foco de investigação.

Além da invasão de temáticas pedagógicas nos livros infantis que circulam nos espaços escolares, em detrimento de obras com valor artístico, estético e pautadas pelo princípio da literaliedade, as narrativas que tratam a questão das diferenças precisam ser olhadas com mais cuidado, principalmente pelas ambiguidades com que se posicionam em relação à própria diferença.

Silveira, Bonin e Ripoll (2010), em pesquisa que analisam os discursos de paratextos de livros infantis relativos à diferença, constata uma tendência ao posicionamento de certos discursos com relação à diferença do ponto de vista multicultural, cuja característica acaba por considerar que ser igual ou diferente relaciona-se à ordem natural das coisas, o que poderia ocorrer também com animais e plantas, por exemplo. A autora afirma que na perspectiva dessa abordagem, "existiriam múltiplas formas de ser e de viver presumivelmente

naturais e, dada a diversidade das sociedades" (p. 101). Junto a esse discurso, acompanham as expressões, por exemplo, "É preciso tolerar as diferenças" ou, ainda, sobre o "respeito às diferenças".

Tolerar ou respeitar as diferenças não basta. É preciso tensionar, relativizar ou, ainda, problematizar o campo de disputa entre as diferenças. Lançar um olhar mais atento ao cenário em que as identidades e diferenças são construídas, assim como às relações de poder que caracterizam essa arena de conflitos.

A partir dos referenciais estudados na presente pesquisa, parece-nos fundamental posicionar as diferenças em confronto com a ideia de identidades padrões ou, ainda, modelares. Para isso, nos apoiaremos nas produções de alguns dos autores situados na corrente dos "Estudos Culturais", dentre eles, Duschatzky e Skliar (2001), Bhabha (2007), Silva (2007), por meio do diálogo com Mantoan (2006), pesquisadora da educação especial, buscando compreender em que medida essa discussão se relaciona com o paradigma da inclusão escolar. Fará parte também desse estudo, as contribuições de Goffman (1988), sobre "estigma".

2.1 O conceito de diferenças a partir dos "Estudos Culturais"

O conceito da diferença não pode ser compreendido dissociado das discussões a respeito da vida em sociedade, assim como dos processos de constituição cultural de grupos sociais, especificamente dos grupos das chamadas minorias. Critérios como, por exemplo, classe social, origem étnica, gênero, aspectos linguísticos, entre outros, marcam a forma de organização social dos sujeitos, desde os primórdios da história da humanidade.

São diversas as linhas de estudos preocupadas com as questões das diferenças. Entre elas, optamos pela leitura de autores situados na corrente dos chamados "Estudos Culturais", bem como por leituras de pesquisadores brasileiros situados no âmbito da educação, propriamente no contexto da inclusão escolar, considerando a trajetória histórica de exclusão e de estigmatização da pessoa com deficiência, buscando desnaturalizar aquilo que é socialmente atribuído a respeito da constituição cultural, psíquica e social dos sujeitos que trazem consigo alguma marca diferenciadora.

Os "Estudos Culturais" desenvolveram-se a partir da ideia de heterogeneidade de culturas, em oposição ao princípio da homogeneidade cultural, que estabelece normas e valores universais, pautadas nos princípios das sociedades modernas do Ocidente. A partir dos

estudos de Bhabha (2007), pesquisador indo-britânico, cujos estudos se inserem nesse campo de análise, por exemplo, podemos verificar que o processo de colonização dos países ocidentais nos países periféricos, ou, ainda, os processos de escravidão e o *apartheid*, impõem padrões culturais com a intenção de dominação, fixam-se em modelos, "identidades" a serem tidas como referências.

No entanto, como possibilidade de rompimento do binarismo cultural que caracteriza as sociedades modernas – tais como homem X mulher, branco X negro, ocidental X oriental –, os Estudos Culturais atentam-se para os hibridismos culturais, constituídos a partir das conflituosas relações de poder entre os sujeitos de grupos culturais distintos. Nessa perspectiva, essa corrente de estudo tentará compreender as formas de constituição das diferenças a partir desses padrões estabelecidos, ou seja, a partir das "identidades".

Moehlecke (2009) afirma que os Estudos Culturais, fazendo a crítica ao ideário de cidadania universal, defendido pelo Estado-nação, moderno, liberal e ocidental, na defesa de que todos os homens são igualmente dignos de respeito, acabam por reforçar uma certa semelhança entre as pessoas. Para os pesquisadores dessa corrente de estudos, o princípio da diferença coloca em "xeque" a neutralidade, assim como o modo com que essa dignidade de respeito se efetiva. Sob a concepção de cidadania universal, a "identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe" (p. 464).

Bhabha (2007) afirma que a representação da diferença não deve ser lida apenas como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos. Para ele, na perspectiva das minorias, a constituição social da diferença se dá a partir de uma complexa negociação. Ela se inscreve somente a partir do embate entre as relações de poder. Afirma, ainda, que:

> A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O direito de se expressar a partir da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se inscrever através das condições de contingência e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão na minoria. O reconhecimento que uma tradição outorga é uma forma parcial de identificação (BHABHA, 2007, p. 21).

Essa discussão pode ser trazida para o campo da educação especial e, para isso, recorremos ao que Mantoan (2006) considera como sendo um dos desafios a ser enfrentados pelas políticas educacionais em relação à garantia do direito que os sujeitos sociais têm ao

acesso e à permanência nas instituições educacionais, atrelado ao direito do reconhecimento da diferença. Para a autora,

> […] ao entendermos que o que define o sujeito não é a universalização da espécie, mas suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, crença, valores, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo (MANTOAN, 2006, p. 2).

A autora aponta, ainda, para o fato de que na Modernidade, a partir tanto dos modos de organização de vida em sociedade, característicos desse período, como da necessidade de ordenamento do mundo, surge o discurso da padronização, dentro de pressupostos disciplinadores.

Mantoan (2006) afirma que o discurso da Modernidade ainda sustenta a organização escolar e o aluno diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola "na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade" (MANTOAN, 2006, p. 3).

Pensar as relações com a diferença é pensar na possibilidade do conflito, sem perder de vista que os sujeitos são constituídos a partir dela, num cenário de lutas e disputas socialmente determinadas. A autora aponta, ainda, para o fato de que:

> A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador, que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem, tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (MANTOAN, 2006, p. 3).

No contexto de disputa ideológica, o discurso da diferença é incorporado em diferentes perspectivas e é dessa forma que se encontra a verdadeira tensão entre os princípios defendidos pela política de educação especial, com os mecanismos sociais de estigmatização de sujeitos, cuja representação pode se dar, por exemplo, por meio da literatura, assim como dos livros infantis indicados no PNBE/ESP 2008, em que há a materialização do conflito entre discursos e poder, socialmente construídos.

Silva (2007), pesquisador brasileiro, cujos trabalhos recentes se inscrevem nos "Estudos Culturais", afirma que, em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Essa relação considera a identidade como ponto originário, relativamente ao que

se considera diferença. Assim, diferença é concebida "como processo pelo qual a identidade e a própria diferença são produzidas" (SILVA, 2007, p. 76). Nessa perspectiva, na origem estaria na própria diferença, compreendida como o ato ou o processo mesmo de diferenciação.

Uma questão relevante para esses estudos é o fato de que identidade e diferença são resultantes de um processo linguístico, histórico e culturalmente construído. Assim, para Silva (2007), ambos os termos só fazem sentido num sistema de diferenciação linguístico, pois são esses signos de linguagem, considerando signo como "um sinal, uma marca, um conceito ligado a um objeto concreto ou a um conceito abstrato" (SILVA, 2007, p. 78), que podem representar aquilo que não está presente fisicamente, porém o seu sentido pode ser identificado num contexto social.

Nessa perspectiva, Derrida[35] (1981; apud SILVA, 2007) afirma que o signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos), ou seja, o conceito de identidade carrega em si um sentido socialmente atribuído, que não está necessariamente presente como objeto concreto, mas na ideia por ele representada, ao mesmo tempo em que se constitui como um elemento marcador de diferenças.

Outro elemento importante da relação social entre os conceitos de identidade e de diferença diz respeito ao espectro de força, de relações de poder, no qual ambos estão marcados. Para Silva (2007), identidade e diferença não são definidas, simplesmente, elas são impostas, numa perspectiva de disputa e de conflito. O autor aponta, ainda, que:

> A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder [...]. A identidade e a diferença não são inocentes. (SILVA, 2007, p. 87).

Vale ressaltar que a ideia de diferente sempre remete à comparação e, no geral, ao binarismo, à oposição, ao contrário, à oposição – por exemplo, homem e mulher, rico e pobre, heterossexual e homossexual, alfabetizado e não alfabetizado, belo e feio, gordo e magro. Nesse sentido, quando pensamos a identidade e o diferente do ponto de vista das relações de poder instituídas socialmente, nos deparamos com o fato de que o que diferencia uma da outra é o lugar que elas ocupam na sociedade, quando tomadas como base as relações de poder (e de seu oposto, de submissão), portanto, na manutenção das desigualdades, sociais, econômicas, individuais.

[35] DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.

Com o propósito de compreender os mecanismos das relações de poder entre identidade e diferença, nos apropriaremos do conceito de norma, trazido por Goffman (1988), autor situado no âmbito dos estudos sociológicos. Segundo ele, uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas. Nesse sentido, quando as normas são quebradas por grupos ou membros, surgem os mecanismos de controle, buscando eliminar os culpados pelos desvios causados. "O fracasso ou o sucesso em manter tais normas têm um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo" (GOFFMAN, 1988, p. 138). Busca ou eliminação dos culpados tem sido uma prática social imanente à produção da diferença em vários tempos e espaços históricos.

De acordo com os padrões social e culturalmente determinados, a identidade tende a ser normatizada e tudo aquilo que se diferencia dela pode passar pelo crivo da exclusão. Identidade passa a ser tudo aquilo que é correto, que é norma, que é padrão, que é modelo. Logo, o diferente, do ponto de vista binário, é tudo aquilo que é contrário à identidade: incorreto, anormal, fora do padrão.

Os efeitos de sentido que os conceitos de identidade e diferença carregam precisam também ser problematizados, quando presentes nas relações entre sujeitos históricos e culturais. Logo, quem são os sujeitos que ocupam as posições de diferentes?

Ocupar o lugar socialmente determinado, na condição de diferente, pode nos remeter à ideia de estigma, a partir dos estudos de Goffman (1988), sendo esse um dos efeitos provocados na relação com a diferença.

Para Goffman (1988), o termo estigma representa a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. Nesse sentido, tal conceito remete à ideia de desvio.

O termo estigma foi empregado, inicialmente, pelos gregos, e referia-se aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais podiam ser feitos com cortes e marcas de fogo pelo corpo, e a pessoa que portava um estigma, geralmente, era um criminoso, um escravo, uma pessoa que carregava para sempre uma marca negativa perante os demais membros da sociedade.

Utilizado para marcar sujeitos por algum atributo, sempre no sentido de evidenciação do diferente, os estigmas são criações sociais, assim como os atributos que colocam a pessoa na condição de estigmatizada. Goffman (1988) trabalha com o conceito de "identidade social",

como um conjunto de categorias estabelecidas pela sociedade para o agrupamento de indivíduos.

Como podemos observar, o termo estigma passa a ser um atributo depreciativo, e Goffman (1988) nos chama a atenção é para o fato de que é por meio da linguagem que o estigma passa a ser concebido na perspectiva da negação, assim como do lugar de que falam os sujeitos em suas relações com a sociedade.

Duschatsky e Skliar (2001), autores situados no âmbito dos Estudos Culturais, chamam a atenção para os discursos da contemporaneidade a respeito da relação com a alteridade, ou seja, sobre os mecanismos que marcam a relação com o(s) outro(s). Segundo os autores, vivemos num período em que, em nome do politicamente correto, usamos certos jargões discursivos, palavras suaves, de eufemismo, que "tranquilizam as nossas consciências" e são, no entanto, marcadas, do mesmo modo, por preconceitos que acabam classificando e estigmatizando sujeitos.

Uma análise bastante interessante apontada pelos autores refere-se àquilo que poderia ser chamado de versões discursivas sobre a alteridade, ou seja, um conjunto de narrativas sobre aquele que é considerado o sujeito diferente, construídas na cultura e na sociedade. Nessas versões discursivas, Duschatsky e Skliar (2001) apontam para três perspectivas no processo de relação com a alteridade: o outro como fonte de todo o mal; o outro como sujeito pleno de um grupo social; e o outro como alguém a tolerar.

As versões discursivas a respeito do outro e da alteridade marcam as relações estabelecidas com os sujeitos e os respectivos grupos sociais aos quais pertencem. Assim, na perspectiva que considera o outro como fonte de todo mal, estão embutidos valores, conceitos e posicionamentos que supõem a existência de um termo (um sujeito) em condição de privilégio em relação ao outro, "secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua versão negativa" (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 127). Já na ideia do outro como sujeito pleno de sua marca cultural, está implícito o mito de que "cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação" (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 127), como, por exemplo, considerar que o índio, como sujeito de um grupo social, é um selvagem, ou até mesmo que os homossexuais são extravagantes e promíscuos. O mesmo vale, por exemplo, para as pessoas com síndrome de Down, quando as padronizamos como alegres, divertidas e ingênuas. Essa versão discursiva a respeito da alteridade considera as relações sociais do

ponto de vista da homogeneização, em que a discussão sobre a diversidade cultural está amparada. Nesse sentido, pressupõe a separação de culturas, funcionando como possibilidade de silenciação dos conflitos nas distintas relações entre sujeitos. A problematização sobre a discursividade do outro como alguém a ser tolerado também requer um olhar cuidadoso, pois, a partir dessa premissa, tolerar o diferente e/ou o sujeito da diversidade pode ser uma cilada. Em nome da tolerância podemos nos instalar na indiferença e no pensamento frágil, conforme afirmam os autores:

> A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão […] a tolerância tem grande familiaridade com a indiferença […]. O discurso da tolerância corre o risco de se transformar em pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil […] um pensamento desprovido de toda a negatividade que subestima a confrontação por ser ineficaz […] pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo [...] despoja os sujeitos de toda a sua responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 136).

Silva (2007) afirma ainda que, quando o posicionamento aceito é o de respeito e/ou tolerância para com a diversidade e a diferença, corre-se o risco de atribuir-lhes uma conduta liberal, no sentido de focar a discussão para o que compõe a individualidade de cada sujeito, afirmando não ser esse um posicionamento consistente que sirva de base para uma pedagogia crítica e problematizadora. Corremos, desse modo, o sério risco de não olharmos para o processo social de produção das diferenças. Segundo esse autor:

> (...) Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre produção de identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como a diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2007, p. 73).

Contudo, partir dos referenciais sobre as diferenças podemos estabelecer uma relação com as vozes do discurso presentes nos livros infantis que se propõe a abordar a representação da pessoa com deficiência, num tempo em que o discurso da inclusão escolar está em ebulição.

A seguir, realizaremos uma análise sobre a literatura infantil, na intenção de relacionar em que medida esse objeto se constitui com algo carregado de outras vozes.

2.2 A literatura infantil

Como parte do estudo referente às relações entre literatura infantil e diferenças, buscaremos, neste texto, compreender o papel ocupado pela literatura, segundo os estudos de Candido (2006), na interface com pesquisadores situados no campo da literatura infantil, entre os quais destacamos: Coelho (2000), Colomer (2003), Palo e Oliveira (2006), Lajolo e Zilberman (2006), Cadermatori (2006), Soares et al. (2008) e Machado (2009). Essa escolha serve para subsidiar o olhar lançado para a literatura infantil nessa pesquisa, justificando-se pela compreensão do homem como um ser que se desenvolve em sociedade e que cria, portanto, elementos para intervenção na natureza, por meio de um processo histórico e cultural de mediação com o mundo.

Nesse sentido, tentaremos compreender a literatura infantil como uma manifestação da arte, assim como expressão histórica da sociabilidade, tentando discernir sua contribuição para a formação do indivíduo, além de percebê-la como possibilidade de representação das vozes dos sujeitos históricos e culturais do nosso tempo, conforme os autores escolhidos para sustentar o nosso referencial de estudo.

Em seus estudos, Candido (2006) nos indaga sobre a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte. Outra questão que acompanha o processo de problematização desse autor é a busca por compreender qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio social. Parece-nos que, dessa forma, nos referimos a um processo de análise de obra de arte a partir de uma visão dialética de relações sociais e de compreensão de sujeito social.

Para Candido (2006), a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana e, como tal, pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; e um comunicando, que é o público a que se dirige. Ressalta, ainda, que no conjunto desses três elementos existirá um quarto fator importante desse processo, que é o efeito produzido por essa tríade, a partir da influência de um elemento sobre o outro.

Assim, segundo os estudos de Cândido (2006), a literatura compreendida como manifestação de arte é produto social e, desse modo, representa-se como expressão da sociedade.

Um dos elementos apontados por Candido (2006) que merece atenção especial neste estudo refere-se a fatores que determinam o conceito de obra. Segundo esse autor, o conteúdo e a forma da obra recebem o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de

comunicação. Ressalta, ainda, que os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influenciam na forma.

No diálogo entre autores com o intuito de entender a arte como fenômeno social, recorremos ao conceito de arte apresentado por Vigotski (1999), quando considera que esta somente poderá ser objeto de estudo quando for compreendida como uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no condicionamento histórico concreto.

A concepção sobre função estética proposta neste trabalho relaciona-se ao fazer artístico que, segundo Vigotski (1999), representa a análise minuciosa e sutil da arte. Pliehhánov[36] (1922) afirma que "os mecanismos psicológicos que determinam o comportamento estético do homem são sempre determinados em seu funcionamento por causas de ordem sociológica" (apud VIGOTSKI, 1999). Sendo assim, as obras literárias para criança são produzidas a partir dos processos históricos e culturais de cada período, influenciadas pela concepção de infância vigente.

Cadermatori (2006), em seu estudo sobre "O que é literatura infantil", problematiza o conceito desse gênero literário, a partir do adjetivo infantil. Para ela, o exame dessa forma artística abrange, além da definição/problematização do público a quem se destina, uma análise a respeito da sua história, sobre quais autores e obras de referência compõem a literatura infantil brasileira, considerando tanto a trajetória como o contexto de produção desse gênero literário.

Os estudos voltados a esse campo são relativamente recentes. Segundo Colomer (2003), datam do pós-Segunda Guerra Mundial e demonstram ambiguidades provocadas "pelas características próprias de uma literatura que relaciona estreitamente sua configuração literária com o conceito social da educação da infância próprio de cada época" (p. 13), como veremos adiante. Literatura infantil e educação se esbarram na história desse gênero literário.

A autora afirma que o surgimento do folclore, como forma literária, está diretamente relacionado ao nascimento da literatura infantil. Ela explica, por exemplo, que as obras de Perrault e Grimm somente se mantiveram vivas porque foram extravasadas para a audiência da infância, o que permitiu que permanecessem no imaginário coletivo das sociedades contemporâneas. Assim, a maioria dos autores concorda em situar a origem da literatura infantil, no sentido moderno, na evolução dos contos de fadas, se considerarmos que estes têm sua gênese na literatura de tradição oral.

[36] PLIEKHÁNOV, G. V. **Sb. Statiêi (Col. de artigos)**. M., ed. Nóvaya Moskvá, 1922.

Lajolo e Zilberman (2006), em estudo sobre a história da literatura infantil, afirmam que as primeiras obras publicadas visando ao público infantil aparecem no mercado livreiro a partir da metade do século XVIII, porém

> […] antes disso, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694. As aventuras de Telêmaco, de Féneon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.15).

Já a literatura infantil brasileira tem sua história marcada por Monteiro Lobato, influenciada por princípios europeus, segundo Cadermatori (2006).

Outros autores da literatura infantil brasileira se destacaram na história desse gênero entre nós, com destaque para: Eva Furnari, Ana Maria Machado, Eliardo França e Mary França, Tatiana Belinky, Silvya Ortof, Ruth Rocha, Ziraldo, dentre tantos outros que marcaram épocas com obras de valor literário inquestionável.

A questão do adjetivo, ainda, trazida por Cadermatori (2006), justifica-se como o tipo de texto que é "escrito para a criança e lido pela criança" (p.21). No entanto, para essa autora, existe um conflito significativo nesse âmbito, pois esse mesmo texto "é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto" (p.21).

As concepções de infância e de família, presentes na sociedade do século XVIII, no contexto da revolução industrial, influenciaram as produções literárias desse período. O olhar para a infância nesse momento histórico é decorrente dos processos de produção vigentes, em que a burguesia se consolida como classe social:

> A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados [o brinquedo] e culturais [o livro] ou novos ramos da ciência [a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria] de que ela é destinatária [...]. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 17).

Dessa forma, a produção literária para crianças assume uma característica de menor valor em relação à produção literária não infantil, sofrendo a influência da escola, por buscar nela uma possibilidade de "educabilidade" do infante, ou seja, da criança.

Podemos relacionar o valor atribuído à literatura infantil, nesse sentido, à ideia expressa por Leite (2010) que confirma a existência de uma concepção de infância caracterizada pelo pensamento da Modernidade. Assim, a criança é vista como um ser marcado pela ausência: a ausência de lógica racional e a ausência de linguagem, prevalecendo uma relação de poder entre criança e adulto.

Para esse autor, nessa concepção está presente também a ideia do "devir", ou seja, a infância é o período "do vir a ser" do sujeito, a criança é vista como o adulto incompleto. Desse modo, podemos inferir que a produção literária direcionada a esse público marca-se como um instrumento capaz de aproximar o infante do produto acabado do mundo ocidental: um produto que o transformará no homem completo, no "vir a ser". A partir disso, podem ser justificadas as produções literárias para crianças com características pedagógicas.

Nesse âmbito de configuração do gênero, verificamos também a presença da relação adulto/criança, na qual a criança encontra-se numa posição de desvantagem e "a literatura infantil se configura não somente como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação e manipulação da sociedade" (CADERMATORI, 2006, p. 23).

Palo e Oliveira (2006) afirmam que o caminho da Pedagogia em seus processos com a criança é o de se fundamentar em fases sequenciais evolutivas, prevendo sua aprendizagem gradual, linear e contínua. Segundo as autoras:

> Colocar a arte literária nesse contexto implica, por sua vez, vê-la como uma atividade complexa e, por isso, não natural ao universo da infância. Traduzi-la para esse nível significa facilitá-la, criar estratégias para concretizar, ao nível da compreensão infantil, um alto repertório, como o estético (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 6).

As autoras trabalham com o conceito de função utilitário-pedagógica das obras de literatura infantil. Isso se justifica pela influência exercida pela Pedagogia em buscar adequar o literário às fases do raciocínio infantil. Para elas, quando apropriado dessa forma, o literário reduz-se a um meio para atingir a finalidade educativa, pois busca inculcar valores, comportamentos e crenças desejados pela vida cotidiana, de acordo com a organização de cada sociedade (PALO; OLIVEIRA, 2006).

A definição do conceito utilitário-pedagógico, apresentada por Palo e Oliveira (2006) no âmbito da literatura infantil, está atrelada à ação educativa do livro sobre a criança. Essa visão reduz a função estética, de arte literária, capaz de contribuir para a formação de uma visão

relacional e sensível por parte da criança, para moldar o olhar do seu consumidor, impondo-lhe possibilidades direcionadas e limitadas de leitura.

Como proposta de superação da função utilitário-pedagógica em literatura infantil, Palo e Oliveira (2006) apontam para a função poética, como um desafio a essa postura reducionista, pois deixa de lado toda a possibilidade previsível de informação e se coloca disponível para a arte, para o estético e para o sensível. Assim, mais do que a reprodução de dogmas e valores, resultantes do modo de produção capitalista, com o intuito de manutenção das relações de poder, a arte literária para criança deve possibilitar um encontro com o imaginário, em respeito à infância e sua especificidade, buscando a formação de um leitor crítico, numa perspectiva de construção de olhares relacionais.

Podemos afirmar, ainda, a existência de uma característica marcante nas obras desse gênero, na atualidade, que segundo Colomer (2003) se mostra presente na tensão de um duplo destinatário. Para ela, os autores de literatura infantil têm que lidar com uma contradição, "que supõe a criação de textos que, embora destinados a crianças, são sancionados pelos adultos" (p.164).

Segundo a autora, essa contradição faz com que diversos autores de literatura infantil canônica "compliquem seus textos para poder dirigir-se ao seu duplo destinatário" (p. 165), o que pode levar com que a criança compreenda tais textos até certo nível, enquanto os significados mais complexos acabam sendo interpretados pelo leitor adulto. Tal estratégia pode ser verificada em clássicos do gênero, como, por exemplo, em "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carrol (1865).

A tensão entre o duplo destinatário não aparece somente em obras canônicas da literatura infantil. Ela se faz presente também, de modo geral, nos textos destinados à criança na atualidade. Soares et al. (2008), em estudo sobre projetos editoriais de livros apresentados ao PNBE de 2008, faz um aporte para o processo de edição de materiais destinados à compra governamental.

> [...] quando o objeto livro encontra leitores, a interação que no ato da leitura se desenvolve não é simplesmente uma interação direta leitor-autor com as marcas e interferências de um conjunto de profissionais – uma estrutura coletiva, a edição – que define destinatários e, em função destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização. No caso de livros de literatura infantil, incluem-se entre os destinatários da edição, além da criança, ponto de chegada do processo, os mediadores que se interpõem entre o livro e ela: a família e, sobretudo, a escola, em que professores e bibliotecários definem e controlam o acesso ao livro e instituem os modos e os tempos de ler (SOARES et al., 2008, p. 21).

No caso dos livros produzidos para atender as exigências de editais, como, por exemplo, aqueles apresentados ao PNBE, a questão do duplo destinatário amplia-se para outro sujeito, aquele que efetuará as compras em larga escala: “o governo”.

Essas obras serão encaminhadas às escolas, estando presente, nesse processo, outra tensão e que se torna motivo de disputa na literatura infantil: a relação entre a arte literária e a escolarização desse gênero literário.

Cabem nessa discussão alguns questionamentos sobre a gênese da literatura infantil e seus efeitos de sentido: O que caracteriza um livro como literatura infantil? A literatura infantil pertence à arte literária ou à arte pedagógica? Sua função relaciona-se com os processos de instrução ou de diversão?

Coelho (2000) chama a atenção para o fato de que, ao longo da sua história, a literatura infantil pertence, simultaneamente, às áreas da Arte e da Pedagogia. Afirma, ainda, a autora:

> Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por intenção educativa, ela se inscreve na área pedagógica […]. Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções [divertir e ensinar] estão sempre presentes, embora em doses diferentes. O rótulo “literatura infantil” abarca, assim, modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fada, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa (COELHO, 2000, p. 46).

Coelho (2000) afirma, ainda, que a opção do escritor em relação a uma dessas atitudes básicas não depende de sua decisão pessoal, mas da tendência predominante em sua época. Podemos, nesse sentido, inferir que o aumento da produção de livros infantis que tratam a questão da representação da pessoa com deficiência se dá pelo movimento social em que se pauta a proposta da inclusão escolar, fortalecida, no Brasil, após os anos de 1990.

Um aspecto que nos chama a atenção no processo de análise dos livros infantis relacionados a essa temática é o fato de que muitos deles são produzidos por profissionais da área da educação, da saúde e, até mesmo, de outras áreas envolvidas com as discussões da inclusão escolar. Dessa forma, os efeitos de sentidos produzidos por esses livros, no leitor infantil, podem contribuir com o processo de posicionamento desse sujeito em relação à pessoa com deficiência. Consideramos “efeitos de sentido” como “os sentidos possíveis que um enunciado pode conter de acordo com a formação discursiva na qual ele é produzido” (MARQUEZAN, 2009, p. 7). Observamos que, com isso, os textos assumem posicionamentos muito distantes da função estética.

Coelho (2000) afirma, ainda, que no atual período da história da humanidade o tipo de produção literária para criança está impregnado de obras com excesso de informações corretas, que não possibilitam, porém, a fantasia e a imaginação. A autora alerta, ainda, que se o leitor não se sentir motivado a novas descobertas, não haverá nenhum sentido na multidão de informações que lhe são lançadas nos textos dos livros infantis que têm essa característica.

É importante salientar que, para Coelho (2000), a produção artística literária fundamenta-se num processo em que o escritor, ao criar sua obra, pautando-se no ato criativo, orgânico e coerente com seu estilo e estrutura de produção, deve orientar sua escrita por uma determinada consciência de mundo ou certa filosofia de vida, de acordo com as expressões de sua sociedade; caso contrário, a obra será mera produção livresca ou jogo literário, não chega a se constituir como obra de arte, literária.

Na atualidade, sob a influência de uma tendência mais ligada à utilização pedagógica da literatura produzida para crianças, observamos outra marca comum nesse tipo de produção literária, que é a presença de determinadas temáticas.

Soares et al. (2008) destaca, na crescente produção de livros para crianças, a partir dos anos 1990, os assuntos relacionados aos chamados temas transversais, indicados pelos PCN. Destaca também a produção de livros que abordam temas delicados de serem dialogados no cotidiano escolar por parte de alguns profissionais, como: morte, separação, abandono, entre outros.

A autora nos ajuda a pensar a respeito do risco de que os livros produzidos com base na proposta das temáticas acabem, muitas vezes, confinando a literatura infantil e o seu público ao espaço escolar, por serem produzidos com uma finalidade especificamente pedagógica

A hipótese que aqui apresentamos é que os livros indicados por um programa de governo, cuja ênfase é a formação do leitor de literatura, quando caracterizados por temáticas, recheadas de jargões politicamente corretos, em detrimento dos traços de literaliedade dessa arte, colocam em questão a própria concepção de literatura infantil da política vigente.

Nesse sentido, a análise dos livros infantis propostos pelo PNBE/ESP 2008 poderá contribuir para a discussão aqui proposta e também para questionamentos como: “Em que medida os livros propostos pelo PNBE/ESP 2008, que abordam a temática das diferenças, contribuem para a formação literária das crianças?”

Nos cabe, ainda, uma problematização no contexto deste estudo e que tentaremos responder ao longo do percurso da pesquisa: É possível estabelecer um diálogo entre os

discursos sobre as diferenças e a literatura infantil sem perder de vista o valor literário dessa forma de linguagem?

Neste capítulo, discutimos o conceito de diferença a partir do referencial dos "Estudos Culturais", apontando para a tendência, na atualidade, de representação da temática na literatura infantil.

A seguir, será preciso discorrer sobre o referencial metodológico de análise dos livros infantis do PNBE/ESP 2008, a partir de contribuições de Bakhtin (2003, 2004) sobre a ideia de dialogismo, monologismo e polifonia, com o objetivo de verificar, posteriormente, a incidência desses elementos nos discursos dos textos narrativos do PNBE/ESP 2008.

3 A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN PARA A PESQUISA QUALITATIVA: DELINEANDO O REFERENCIAL METODOLÓGICO

"Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma."

Fernando Pessoa, Citações e pensamentos de Fernando Pessoa, 2009

Diante dos aspectos problematizados nesta pesquisa, partiremos para o processo de delineamento do *corpus* que será analisado.

A escolha pelo referencial teórico não se faz ao acaso. O pesquisador e sua visão de mundo se entrelaçam no processo de análise. Nesse sentido, optamos por uma análise pautada numa teoria sobre os estudos da linguagem, buscando focar a materialização do discurso sobre a diferença, considerando a trajetória da pesquisadora, as suas experiências concretas, o seu sentir-se no mundo, e o seu constituir-se como sujeito na história e na cultura. Por esse motivo, optamos por um referencial teórico cuja compreensão da linguagem se desse do ponto de vista social, apoiando-se nas discussões que a relacionam com questões da superestrutura, que compreendem o homem como ser histórico e cultural.

Quando nos referimos aos discursos das narrativas infantis que enfatizam a representação da pessoa com deficiência, vêm à tona também uma multidão de vozes, diálogos, réplicas, princípios ideológicos, cuja problematização a respeito dos possíveis efeitos de sentido produzidos pelo leitor-criança torna-se algo extremamente relevante, em função, principalmente, da forma autoritária com a qual muitos dos valores sociais são postos nessas obras.

Considerando a literatura infantil como manifestação de arte, buscamos relacionar esse estudo com a afirmação de Jobin e Souza (2003) sobre a arte como um elemento capaz de representar a constituição social da consciência do indivíduo, considerando o conteúdo ideológico expresso por essa manifestação de linguagem.

Essa afirmação se relaciona como o que Bakhtin (2004) formula a respeito dos conceitos de consciência e ideologia, compreendendo a consciência do indivíduo em sua dimensão coletiva. Nesse sentido, a posição de classe ocupada pelo sujeito social, em suas relações com o meio histórico e cultural, são fundamentais para a formação de sua consciência.

Desse modo, as narrativas infantis, objeto de análise desta pesquisa, são artefatos culturais pautados nos princípios ideológicos da sociedade que as produziu, representando

uma espécie de "consciência coletiva" a respeito do posicionamento em relação à diferença, nosso alvo de análise no presente estudo.

A fundamentação metodológica desta pesquisa será pautada nos métodos qualitativos da sociologia. Segundo Minayo (1993), essa abordagem procura enfocar o social como um mundo de significados passível de investigação, e considera a linguagem comum, ou a "fala", como matéria-prima a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais.

Em discussão a respeito das limitações da metodologia quantitativa das ciências naturais e da abordagem qualitativa no âmbito das ciências sociais, Minayo (1993) afirma que as escolas sociológicas de Chicago, nos Estados Unidos, no início do século XX, e de Heidelberg, na Alemanha, no final do século XIX, têm grande influência no argumento de que as ciências sociais se privam da sua própria existência quando se abstêm de examinar o que motiva a ação humana. Segundo ela, Max Weber (1970) deu consistência à tese de que cabe às ciências sociais a compreensão do significado da ação humana. Martins (2004) afirma, ainda, que para a sociologia weberiana todo o conhecimento científico tem como fundamento um compromisso com valores.

A pesquisa qualitativa tem como base a contradição ao fazer ciência de âmbito positivista, cuja lógica de análise consiste na observação de fenômenos, a partir da comparação de dados, exteriores aos sujeitos. Esta atribui papel importante à subjetividade e ao simbolismo em sua abordagem. Conforme Minayo:

> É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO, 1993, p. 244).

À luz dos princípios que caracterizam a pesquisa qualitativa, não se pode desconsiderar o importante papel do pesquisador no "fazer ciência". O pesquisador também é um sujeito importante do processo metodológico, considerando a metodologia como "conhecimento crítico dos caminhos do processo científico" (MARTINS, 2004, p. 293), levando em conta seus limites e possibilidades. Não é possível, nesse sentido, desconsiderar a influência desse sujeito, sua posição no mundo, seus interesses, seus preconceitos. Para Martins (2004), não existe neutralidade na pesquisa sociológica e sua objetividade deve ser relativizada.

Martins (2004) dá um valor importante para a intuição e imaginação do pesquisador, no processo de análise dos dados. Para ela, a intuição referida é resultante do processo de formação do pesquisador e dos exercícios práticos realizados ao longo de sua formação. Para a abordagem qualitativa, pesquisador e objeto de análise são de natureza social.

Segundo Granger (1982 apud MINAYO, 1993), a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados como qualidade em dois níveis. O primeiro, no plano do vivido, absoluto e único. O segundo, no plano da experiência da linguagem. Dessa forma, o objeto de análise da abordagem qualitativa encontra-se, segundo Minayo (1993), ao nível dos significados, aspirações, motivos, crenças, valores, expressos por meio da linguagem. Segundo a autora, o material primordial da investigação qualitativa é "a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos" (MINAYO, 1993, p. 245).

Temos a clareza de que Bakhtin (2003, 2004) não desenvolveu nenhum estudo a respeito de textos narrativos infantis, apesar de preocupar-se, por exemplo, com textos de tradições orais, como é o caso dos estudos sobre François Rabelais[37], considerando a origem da literatura infantil, como vimos no capítulo anterior. Porém, alguns de seus conceitos são tão relevantes para a análise discursiva desse gênero literário e se mostram tão atuais que optamos por esse estudo, de modo a contribuir para o exercício de um olhar mais aprofundado e reflexivo sobre os discursos presentes nos textos narrativos infantis, objeto de nossa investigação.

O diálogo com Bakhtin (2003, 2004) tem nos proporcionado um exercício reflexivo sobre a linguagem, por sua relevância sociológica tão intensa. Podemos afirmar que, por meio do contato com esse teórico, muitas vozes foram se despertando ao longo do processo de pesquisa e novos olhares foram se articulando a conhecimentos novos, produzindo uma imensidão de "novos" sentidos.

O texto aqui produzido somente fará sentido se, juntamente com as vozes do leitor, conseguir compor novas vozes e novos sentidos quanto ao modo de se olhar para o que está subjetivo no discurso, materializado, por exemplo, nas narrativas. Assim, conceitos como monologismo, polifonia e dialogismo serão enfatizados em nosso trabalho, no intuito de percebermos o aspecto múltiplo do discurso. E é com essa intenção que passamos a conhecer um pouco mais sobre esse importante intelectual: Bakhtin.

3.1 Bakhtin e a filosofia marxista da linguagem

No Brasil, importantes pesquisadores têm se esforçado em realizar um estudo mais aprofundado dos princípios de Bakhtin, como é o caso de Fiorin (2006, 2007), Brait (2006,

[37] BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

2009, 2010), Bezerra (2010), Faraco (2003), Jobim e Souza (2003), entre outros. Com base nas leituras desses estudiosos, assim como em algumas das produções do próprio Bakhtin (2003, 2004), problematizaremos os discursos das narrativas infantis com ênfase na representação da pessoa com deficiência, num tempo em que a inclusão escolar está em voga.

Ao longo de sua produção, diversas foram as áreas de conhecimento com as quais Bakhtin (2003, 2004) estabeleceu complexos diálogos: a filosofia, a sociologia, a linguística, a psicanálise, entre outras. Neste trabalho, daremos uma maior ênfase aos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, buscando estabelecer diálogos com a educação.

É válido ressaltar que a produção teórica de Bakhtin (2003, 2004) se deu a partir do início do século XX, na Rússia, no contexto das transformações sociais desse país, no cerne da discussão do processo de implantação do socialismo. No entanto, não é possível desconsiderar as influências do marxismo no pensamento bakhtiniano. Os processos de linguagem do sujeito social, analisados por ele, são discutidos do ponto de vista marxista. Bakhtin (2003, 2004) valoriza a fala, a enunciação, e afirma a natureza social e não individual da linguagem.

As contribuições de Bakhtin (2003, 2004) para os estudos da linguagem se tornaram muito atuais, seja nas manifestações artísticas, seja nas relações de linguagem na vida cotidiana. Constituem-se em "formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos" (BRAIT, 2006), sendo a linguagem e suas implicações para as atividades do homem o aspecto central a ser considerado.

Em "Marxismo e filosofia da linguagem" (2004), Bakhtin aponta para esse caráter social da linguagem. Nessa obra, são discutidas as influências da linguagem sobre a consciência do homem: "Em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?" (BAKHTIN, 2004, p. 14). Para ele, linguagem e consciência são substratos de relações sociais. A fala está ligada às condições de comunicação e, portanto, pressupõe relação social. Os conflitos da língua refletem, ainda, os conflitos de classe no interior de um mesmo sistema.

Sobre as relações entre ideologia e linguagem, Bakhtin (2004) afirma que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e que toda a modificação da ideologia desencadeia também modificação na linguagem. Logo, "tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si" (BAKHTIN, 2004, p. 31). Ou seja, tudo o que é ideológico possui um signo, compreendendo signo como aquilo que materializa a ideologia. Um exemplo de signo é a palavra. Toda palavra carrega um significado instituído socialmente. Ela consiste na

representação de algo fora dela mesma. Por exemplo, a palavra *corrupção* é um signo que representa a materialização de um dado conjunto de significados produzidos socialmente.

No contexto da nossa pesquisa, podemos relacionar a palavra "diferença" a um signo ideológico. A esta podemos atribuir diversos significados de acordo com o contexto de uso e análise realizada. Por exemplo, num determinado contexto, diferença se contrapõe à ideia de igualdade, pressupondo a sua relação com a alteridade. Assim, a diferença está no "outro", cuja constituição como "outro" se dá a partir de critérios baseados em elementos de homogeneização. Assim, podem ser considerados diferentes, numa cultura que valoriza as práticas de leitura e escrita, por exemplo, aqueles que não fazem uso autônomo de tais práticas: as pessoas com níveis elementares de letramento e alfabetização; ou, ainda, em grupos religiosos "fechados", não se admite a relação entre pessoas de religião diferentes. Observa-se que, nos exemplos, a "diferença" aparece no sentido de "diferente", de oposição.

Bakhtin (2004) afirma que um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra realidade. Para ele, "cada signo é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade" (p. 33). O signo só faz sentido num contexto de interações sociais.

É a partir desses aspectos que discorreremos sobre as relações entre o pensamento bakhtiniano sobre linguagem e sua contribuição para as discussões a respeito da educação especial, da diferença e dos estudos sobre inclusão escolar.

Não temos a intenção de aplicar os conceitos de Bakhtin (2003, 2004) ao discurso pedagógico da inclusão escolar, assim como ao discurso sobre a diferença. Cairíamos num arriscado jogo de banalização dos conceitos desse importante intelectual. Buscaremos, sim, refletir sobre alguns dos seus escritos, atrelando-os à discussão sobre a natureza social da linguagem.

Desse ponto de vista é que vamos problematizar as relações dialógicas materializadas nas relações sociais, olhando por trás das palavras dos autores das narrativas infantis. Verificaremos se há uma tendência à disseminação de valores com relação à diferença, numa conduta muito mais monológica do que dialógica, a qual poderia compor as obras de literatura infantil com características verdadeiramente lúdicas, com valor estético marcado pelo jogo de metáforas, pela multiplicidade de vozes das personagens, permitindo que novas vozes fossem produzidas na interação da obra com as diversas possibilidades de leitores: leitor-criança, leitor-professor, dentre a grande imensidão de leitores possíveis.

Resta, ainda, esclarecer que o referencial de análise discursiva pautado nos princípios de Bakhtin (2003, 2004) tem sido para a pesquisadora um importante exercício de desvendamento de sentidos, que será compartilhado com o leitor ao longo deste trabalho.

De antemão, pedimos desculpas aos linguístas, caso algum deslize tenha sido cometido nesse exercício. Porém, acreditamos na possibilidade de um diálogo entre os estudos da linguagem e a educação, considerando a linguagem como o princípio constitutivo do sujeito social. É desse lugar que situamos toda a nossa reflexão a respeito dos estudos bakhtinianos.

Adiante, buscaremos conhecer um pouco mais sobre a vida e as produções desse pesquisador.

3.2 Bakhtin: vida e obras

Bakhtin é considerado por muitos pesquisadores contemporâneos como um intelectual de leitura e compreensão difíceis, dada a complexidade da sua trajetória de produção. Nascido em 1895 em Orel[38], aos nove anos mudou-se para Vilna, capital da Lituânia, onde conviveu com diferentes grupos sociais e diversas línguas, tendo vivência com a poliglossia, a variedade de línguas, o que poderá ser percebido em sua produção, o que justifica seu interesse sobre o funcionamento da linguagem (FIORIN, 2006).

Aos 15 anos inicia seus estudos universitários e aos 16 anos se matricula no Departamento de Letras Clássicas da Universidade de São Petersburgo, formando-se também em História e Filologia.

Bakhtin apoiou a Revolução Russa de 1917.

De 1918 a 1920 Bakhtin foi professor em Nevel, onde, com um grupo de intelectuais, assim como artistas, formam o "Círculo de Bakhtin", que mais tarde será ampliado, com a entrada de outros estudiosos, caracterizado pelas ideias inovadoras, num período identificado por alguns autores como uma época de efervescência cultural e política, que marcou o berço da revolução russa.

Em 1923, Bakhtin foi atacado por osteomielite[39], permanecendo impossibilitado de trabalhar regularmente, e, em 1929, é preso e condenado por cinco anos de trabalhos em campo de concentração em Solóvki. Por esse motivo, alguns dos intelectuais do "Círculo de Bakhtin", como V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev, assinaram alguns dos textos, por

[38] Cidade russa localizada ao sul de Moscou.
[39] Segundo o dicionário Houaiss (2009), refere-se à inflamação dos ossos longos, como fêmur, tíbia ou da medula óssea.

exemplo, “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929) e “Freudismo” (1927), este assinado apenas por Volochinov. Outros, como “O método formalista aplicado à crítica literária: introdução crítica à poética sociológica” (1928), foram publicados por Medviédiev. Esse fato, ao longo dos anos, acabou gerando polêmica entre os que demonstraram dúvidas com relação à autoria dos textos. Porém, em biografia do autor, escrita por Marina Yaguello (2004), em texto introdutório da versão brasileira de “Marxismo e filosofia da linguagem”, a autora afirma não haver dúvidas quanto à paternidade de suas obras, visto que o teor do conteúdo inscreve a linha de suas produções assinadas, além da existência de testemunhos diretos que comprovam os fatos históricos.

Ainda em 1929, Bakhtin publicou, finalmente, um primeiro livro com seu próprio nome, “Problemas da obra de Dostoievski[40]”, no qual dedica seus escritos à análise estilística e literária a respeito da produção do escritor Fiódor Dostoievski. Esse texto marca, segundo Brait (2006), uma forma muito específica de conceber a linguagem, do ponto de vista do discurso, compreendendo-o em sua bivocalidade, ou seja, o discurso não pode se dar somente de um ponto de vista interno ou externo. “Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado constitutivo da linguagem” (BRAIT, 2006, p. 13). Acerca dessa qualidade do discurso é que Bakhtin analisa a característica “dialógica” do discurso no romance de Dostoievski.

Relatos da história afirmam que nos anos 1930 Volochinov e Medviédiev desapareceram. Nessa época, Bakhtin morava na fronteira da Sibéria e do Cazaquistão, em Kustanai, e começou a escrever a sua obra “Rabelais e seu mundo”[41], texto em que trabalha com um dos conceitos de grande valor em sua produção, o de “carnavaliação”[42].

Fiorin (2006) aponta, como um dos problemas relativo à publicação das obras de Bakhtin, o fato das traduções não serem publicadas na ordem em que foram escritas. Segundo esse autor, Bakhtin deixou inúmeros textos manuscritos, alguns inacabados, que ainda hoje estão sendo publicados. Portanto, ainda não se conhece tudo o que esse importante intelectual produziu.

A chegada das ideias de Bakhtin no Ocidente se dá no ano de 1967, com a publicação de uma apresentação das obras sobre Dostoievski e Rabelais, na revista *Critique*, por Ana Kristeva, no texto: “Bakhtin, o discurso, o diálogo, o romance”.

---

[40] Na tradução francesa de 1970 o título torna-se conhecido como “Problemas da poética em Dostoievski”.
[41] Publicado em francês no 1965.
[42] O termo “carnavaliação” como elemento presente na obra “Rabelais e seu mundo”, diz respeito a interação entre os gênero cômico-sério; relaciona-se à ideia de contrário.

Um problema ainda apontado por Fiorin (2006), quanto às traduções dos textos de Bakhtin no Ocidente, refere-se ao fato de que muitos materiais não foram traduzidos diretamente do russo, mas de outras línguas, o que pode contribuir para a dificuldade de leitura da obra bakhtiniana.

Bakhtin morreu em Moscou no ano de 1975, deixando, entre tantas contribuições, dois legados essenciais que merecem destaque nesta pesquisa: 1) a compreensão da dimensão coletiva da consciência; e 2) o papel central, atribuído à linguagem na constituição da superestrutura.

Para Bakhtin (2004), a consciência individual é fato "socio-ideológico", ou seja, a consciência do homem somente pode ser explicada a partir do meio ideológico e social em que este está inserido. Sua existência se dá somente se for compreendida a partir da perspectiva da relação com o mundo.

No livro "Marxismo e filosofia da linguagem" (2004), o autor defende uma abordagem marxista da linguagem, dando destaque para o papel do signo e da enunciação, como elementos eminentemente sociais. O problema posto nessa obra refere-se à inquietação a respeito das relações entre linguagem, consciência e ideologia. Para ele, os problemas ideológicos não podem ser percebidos com um problema da consciência, no sentido restrito, como fenômeno de natureza estritamente psicológica, mas, sim, concebidos em sua natureza sociológica.

O conceito de ideologia trazido por Bakhtin (2004) pode ser compreendido como aquilo que possui um significado, remetendo a algo situado fora de si. Para ele, ancorado nos princípios marxistas, "um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou instrumento de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior" (BAKHTIN, 2004, p. 31). Ainda, toda a imagem artístico-simbólica materializada em um objeto particular já é um produto ideológico e "converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, outra realidade" (BAKHTIN, 2004, p. 31).

Os textos narrativos dos livros do PNBE/ESP 2008 constituem-se, então, em signos, os quais materializam certas concepções ideológicas. Logo, é exatamente essa a relevância dos estudos bakhtinianos sobre linguagem e ideologia que se adéqua à proposta deste estudo, visto que o discurso dos textos narrativos do PNBE/ESP 2008 é dotado de valores e carregam no interior de si um tom ideológico que dialoga com os discursos da sociedade capitalista do nosso tempo.

Desse modo, a filosofia da linguagem sobre a qual Bakhtin (2003) se refere é concebida como a filosofia do signo ideológico. Para ele, como a língua é determinada pela ideologia, a "atividade mental" e o pensamento, condicionados pela linguagem, são também determinados pela ideologia.

A linguagem não é tratada por Bakhtin como substrato da superestrutura, pois, para ele, "a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é superestrutura" (YAGUELLO, 2004, p. 18).

Compreendendo a linguagem do ponto de vista social, faz-se necessário trazer à tona o conceito de "enunciação"[43], como um fenômeno de natureza social e não individual. Para Bakhtin (2004), a enunciação caracteriza-se por atos de fala, resultante do processo de exteriorização da expressão[44]. Enunciação pode ser definida, segundo Bakhtin (2004, p. 112), como "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor".

A enunciação, na perspectiva bakhtiniana, apoia-se no fato de que o sujeito apropria-se da língua para dizer algo, ele evoca/enuncia outras vozes, outros diálogos, assim como outros discursos.

As narrativas infantis, pensadas sob essa perspectiva, constituem-se em enunciações.

O estudo dos enunciados, no pensamento bakhtiniano, requer uma reflexão sobre as relações dialógicas que as caracterizam. Para Fiorin (2006),

> […] o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar em um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas (p. 21).

Os estudos bakhtinianos apontam para o conceito de enunciado na perspectiva de processo, sendo ele resultante de ecos e lembranças de outros enunciados "com que ele conta, refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante" (FIORIN, 2006, p.21), produzindo novos enunciados.

---

[43] Neste trabalho, nos apropriaremos dos dois termos, fazendo menção à conceitos de pesquisadores brasileiros, estudiosos pensamento bakhtiniano.

[44] Compreendendo expressão, segundo Bakhtin, como tudo aquilo que, tendo se formado e determinado no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se para o outro, com ajuda de algum código de signos exteriores. A ela comporta o princípio da relação entre o âmbito de elaboração do conteúdo (ocorre no plano interior do sujeito) e no âmbito da objetivação exterior.

Todo enunciado, nesse sentido, pode revelar contradições de posicionamentos em relação ao mundo, pois sua posição deriva da resposta a outro enunciado. Ele pressupõe a ideia de autor e destinatário. Por exemplo, um texto pode constituir-se como um enunciado.

O sujeito é, pois, um conjunto de vozes e enunciados. Sua identidade varia de acordo com o seu grupo social e a época em que está inserido.

A enunciação é, pois, o ato de emissão do discurso.

Para Bakhtin (2002 apud BRAIT, 2006, p. 11), discurso refere-se à "língua[45] em sua integridade concreta e viva", ou seja, em seu uso real. Esse termo é compreendido numa perspectiva de movimento, de interação entre sujeitos. Bakhtin (2002 apud BRAIT, 2006) utiliza, então, o termo "relações dialógicas" para se referir ao fenômeno do discurso:

> Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc), está impregnada de relações dialógicas [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico […] (apud BRAIT, 2006, p. 12).

A partir dessa ideia, apresentamos os termos monologismo, dialogismo e polifonia.

3.3 Monologismo, dialogismo e polifonia

Para nos ajudar na elucidação dos conceitos de monologismo, dialogismo e polifonia, a partir do pensamento bakhtiniano, nos apoiaremos, além dos escritos desse intelectual, nas pesquisas de autores brasileiros que trabalham com a teoria bakhtiniana sobre a linguagem, como Brait (2005), Fiorin (2006) e Bezerra (2006).

Considerando que os enunciados, no caso de livros infantis, são resultantes de vozes e diálogos dos sujeitos, num contexto de formação ideológica e discursiva, marcados pela história e pela sociedade, afirmamos, de início, que todo enunciado é dialógico.

Retomando a ideia de que um enunciado é resultante do posicionamento contrário de outros enunciados, ou seja, a réplica, podemos afirmar que "os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição" (FIORIN, 2006, p. 25).

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é dialógico na medida em que se constitui a partir de outros enunciados. Portanto:

---

[45] Brait (2006) esclarece que o sentido da língua aqui compreendido, se refere à linguagem de um modo amplo.

> Dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado […]. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual se constrói (FIORIN, 2006, p. 24).

O conceito de dialogismo na perspectiva bakhtiniana tem sua réplica no conceito de monologismo, em que o enunciador não admite a existência do outro, é surdo ao discurso e à consciência do outro. Isso pode ser verificado nos discursos autoritários, por exemplo, nos discursos ditatoriais.

Podemos associar a ideia de dialogismo, por exemplo, ao discurso da educação inclusiva, defendido nos debates atuais da educação especial. Ele é dialógico na medida em que surge como réplica ao discurso das políticas de integração escolar da pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/ superdotação, no Brasil, surgidos nos anos 1990. O dialógico, nesse sentido, prevê tensões, conflitos de posicionamentos, disputa pela predominância de um paradigma em detrimento de outro.

Brait (2005) afirma que o dialogismo:

> Diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos (BRAIT, 2005, p. 94).

A autora considera, dessa forma, a presença dos sujeitos que dão vozes aos discursos, por meio do processo de enunciação. Um enunciado representa, pois, as vozes dos sujeitos sociais, que se constituem mutuamente, a partir da ideia de relação e de disputa ideológica.

Fiorin (2006) afirma que trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado. "Nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso" (FIORIN, 2006, p. 32).

Para os estudiosos do "Círculo de Bakhtin", a característica dialógica é inerente à linguagem, pois pressupõe a relação. Assim, dialogismo é compreendido como o diálogo em sua alternância de vozes.

No texto "A respeito de problemas da obra de Dostoievski"[46], Bakhtin (2004) afirma que existem inúmeras variedades de diálogo, porém o princípio constitutivo de cada um deles é o mesmo em qualquer lugar:

> Em toda parte há certa interseção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior[47] das personagens. Em toda parte

[46] In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

> certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas […]. (BAKHTIN, 2003, p.199).

A partir dessa ideia sobre as vozes constitutivas do discurso, passaremos a outro conceito bakhtiniano, o de polifonia.

Enquanto o conceito de dialogismo se relaciona no plano do discurso, a polifonia é compreendida na perspectiva do sujeito, ou seja, "no enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção da imagem" (BEZERRA, 2006, p. 193).

O conceito de polifonia diz respeito às vozes dos sujeitos que se constituem na interação com o outro nas relações sociais. Assim, "'o homem no homem' não é coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro 'eu' investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-revelar-se livremente" (BEZERRA, 2006, p. 193). Ainda, para esse autor:

> O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelam no homem um outro eu para si infinito e acabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades […] se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis […] essas vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, são sujeitos do seu próprio discurso. (BEZERRA, 2006, p. 194)

Logo, dialogismo e polifonia, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, pressupõem o múltiplo e

> […] estão vinculados à natureza mais ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres caracteres, humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultura e ideológica representada (BEZERRA, 2006, p. 192).

Os conceitos de dialogismo e polifonia serão também utilizados no processo de análise dos livros indicados no PNBE/ESP 2008, na tentativa de problematizar os sentidos dos discursos representados, considerando o seu contexto de produção.

3.4 Delineando o *corpus* de análise

[47] Bakhtin (2003), define como diálogo interno como aquele situado no plano da consciência do indivíduo e diálogo externo, diálogo materializado na interação entre personagem e autor.

Como parte do processo de delimitação do *corpus* da pesquisa, foi necessário identificar os títulos dos livros indicados pelo PNBE/ESP 2008. Vale destacar que os quadros a seguir, referem-se aos livros de orientação docente, assim como àqueles relacionados à literatura infantojuvenil[48].

As relações dos livros indicados estão organizadas de acordo com os níveis da educação básica, além de uma relação específica para formação docente, cujos títulos se repetem nas demais listas. Assim, encontramos as seguintes categorias de obras indicadas: de orientação docente; da educação infantil; do ensino fundamental; e do ensino médio[49].

A seguir (Quadro 1), as obras selecionadas no PNBE/ESP 2008:

Quadro 1 - Relação das obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008 para orientação docente

Nº	Nome da obra	Editora	Autor
1	Desenho da criança	Martins Fontes	COX, Maureen
2	A formação social da mente	Martins Fontes	VIGOTSKI, L. S.
3	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes	WALLON, Henri
4	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais - v. 3	Artmed	COLL, Cesar MARCHESI, Álvaro PALACIOS, Jesus
5	Surdez e linguagem – Aspectos e implicações neurolinguísticas	Plexus	SANTANA, Ana Paula
6	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus	ARANTES, Valéria Amorin (Org.) MANTOAN, Maria Teresa Eglér PRIETO, Rosângela Gavioli
7	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	PACHECO, José (Org.)

Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, nº 243, p. 125 (15/12/2008).

O quadro acima apresenta sete obras, três das quais são direcionadas ao desenvolvimento da criança, na perspectiva do sujeito social, tais como: dois textos de referência na área da Psicologia da aprendizagem, "A formação social da mente" e "A

[48] No referencial utilizado neste trabalho, optamos pelo termo literatura infantil. O termo aqui descrito como literatura infantojuvenil é decorrente da relação de livros publicados pelo PNBE/ESP 2008.
[49] Essa relação não será estudada nesta pesquisa, por não tratar-se de literatura infantil (A relação do PNBE/ESP 2008 para o ensino médio poderá ser verificada nos anexos deste estudo).

evolução psicológica da criança", o que aponta para um posicionamento histórico-cultural sobre a compreensão a respeito dos modos de constituição dos sujeitos; e um livro específico sobre o desenho infantil, "Desenho da criança".

As outras quatro obras são específicas sobre a temática da educação especial, duas delas de autores espanhóis, um relacionado aos transtornos globais do desenvolvimento (Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais) e outro sobre princípios filosóficos e pedagógicos da inclusão escolar (Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar). Finalmente, as outras duas obras desse grupo foram escritas por pesquisadores brasileiros de referência nas discussões a respeito da educação especial. A primeira é uma contribuição para os estudos da surdez ("Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas"), e a outra, Inclusão escolar: pontos e contrapontos, debate a inclusão escolar, o que permite apresentar aos professores, de forma problematizadora, alguns apontamentos a respeito das políticas educacionais para a pessoa com deficiência no Brasil.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 com a relação de obras indicadas para a educação infantil e o ensino fundamental.

Quadro 2 – Relação das obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008 para a educação infantil/educação especial

Nº	**Obra**	**Editora**	**Modalidade**	**Autor**
1	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes	Orientação pedagógica	WALLON, Henri
2	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
3	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
4	A família Sol, Lá, Si	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia
5	A formação social da mente	Martins Fontes	Orientação pedagógica	VIGOTSKI, L.S.
6	A história de um ovo	FTD	Caracteres ampliados	GALAN, Freddy
7	A menina que não era maluquinha	Melhoramentos	Áudio	ROCHA, Ruth
8	A menina que não era maluquinha	Melhoramentos	Tinta	ROCHA, Ruth
9	A mudança	Associação Positiva de Brasília	Áudio	MAZZARO, José Luiz

(Continua)

(Continuação)

10	A mudança	Associação Positiva de Brasília	Caracteres ampliados	MAZZARO, José Luiz
11	Aurora: a lagarta curiosa	Aymará	Caracteres ampliados	AMARAL, Cynthia
12	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	Orientação pedagógica	PACHECO, José (Org.)
13	Desenho da criança	Martins Fontes	Orientação pedagógica	COX, Maureen
14	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais - v. 3	Artmed	Orientação pedagógica	COLL, Cesar MARCHESI, Álvaro PALACIOS, Jesus
15	Doces beijos	Aymará	Braille	SILVA, Célia Cris
16	Doces beijos	Aymará	Tinta	SILVA, Célia Cris
17	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
18	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
19	Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia
20	Firirin finfin	Paulinas	Braille	LISBOA, Elizete
21	Firirin finfin	Paulinas	Caracteres ampliados	LISBOA, Elizete
22	Gira e roda	RHJ	Caracteres ampliados	MENDONÇA, Adriana
23	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus	Orientação pedagógica	ARANTES, Valéria Amorin (Org.) MANTOAN, Maria Teresa Eglér PRIETO, Rosângela Gavioli
24	Monstros e fadas	Ática	Caracteres ampliados	IACOCCA, Michele IACOCCA, Liliana
25	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
26	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
27	Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia

(Continua)

(Continuação)

28	O canto de Bento	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
29	O canto de Bento	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
30	O canto de Bento	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia
31	O planetinha Tosse Tosse	Aymará	Braille	RISCHBIETER, Luca
32	O planetinha Tosse Tosse	Aymará	Tinta	RISCHBIETER, Luca
33	O problema da centopeia Zilá	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
34	O problema da centopeia Zilá	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
35	O problema da centopeia Zilá	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia
36	O urso e o tambor	Associação Positiva de Brasília	Áudio	MAZZARO, José Luiz
37	O urso e o tambor	Associação Positiva de Brasília	Tinta	MAZZARO, José Luiz
38	Quem quer	FBF Cultural[50]	Áudio	BELINKY, Tatiana
39	Quem quer	FBF Cultural	Caracteres ampliados	BELINKY, Tatiana
40	Rabisco: um cachorro perfeito	Abril	Caracteres ampliados	IACOCCA, Michele
41	Rita, não grita!	Melhoramentos	Áudio	MUNIZ, Flávia
42	Rita, não grita!	Melhoramentos	Tinta	MUNIZ, Flávia
43	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas	Plexus	Orientação Pedagógica	SANTANA, Ana Paula
44	Um buraco no telhado	Abril	Caracteres ampliados	IACOCCA, Liliana IACOCCA, Michele
45	Uma margarida muito especial	Associação Positiva de Brasília	Áudio	LOBO, Mara
46	Uma margarina muito especial	Associação Positiva de Brasília	Caracteres ampliados	LOBO, Mara
47	Vermelho e verde	Ática	Caracteres ampliados	IACOCCA, Liliana IACOCCA, Michele

Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, nº 243, p. 125 (15/12/2008).

[50] Na relação das indicações do PNBE/Esp 2008 foi publicada a editora FBF Cultural. Constatamos que essa é a razão social da editora que tem como nome fantasia Evoluir Cultural.

Na relação das obras do PNBE/ESP 2008 para a educação infantil, encontramos 47 indicações de livros, em modalidades de acessibilidade diferenciadas, sendo sete deles textos de referencial teórico sobre a temática da educação especial, assim como sobre o desenvolvimento de sujeitos, conforme citado no Quadro 1 (os de n.º 01, 05, 12, 13, 14, 23 e 43).

Vale a pena ressaltar que foram encontrados 21 títulos voltados à literatura infantil apresentados nas seguintes modalidades de acessibilidade: Libras, áudio, caracteres ampliados e Braille.

Como meio de delimitação do material de análise, descreveremos abaixo algumas constatações referentes ao Quadro 2, como segue.

a) **Editoras e autores**

Um aspecto que nos chama a atenção na relação dos livros indicados refere-se à predominância de algumas editoras, assim como a de alguns autores. Por exemplo, foram encontrados cinco títulos publicados pela editora Ciranda Cultural, situada na região Sudeste do país, produzidos sob a autoria da escritora Márcia Honora. Tais livros têm em seu conteúdo assuntos relacionados à inclusão social de personagens com deficiência e, por isso, serão foco de análise nesta pesquisa.

Constatamos, ainda, que os livros das editoras Ciranda Cultural, Aymará e Associação Positiva de Brasília, apresentam uma maior diversidade de formatos para a acessibilidade das pessoas com deficiência, variando nos formatos Libras, Braille, áudio e caracteres ampliados.

As demais editoras, exceto o livro publicado pela editora Paulinas, também apresentado em Braille, restringem-se à apresentação das obras em áudio e caracteres ampliados.

b) Livros que abordam a temática das diferenças

Entre os 21 livros indicados na modalidade “literatura infantojuvenil” pelo PNBE/ESP 2008, verificamos que sete deles fazem alguma menção à temática das diferenças, seja em alguns de seus paratextos, seja em seu enredo.

Destacamos que o objeto de análise do presente estudo refere-se somente àqueles livros que tratam da pessoa com deficiência, no processo de inclusão escolar e/ou social.

Baseando-nos nesse fator, o livro “Firirin finfin” não será analisado, por apresentar uma narrativa que não tem a intenção de apontar para a temática das diferenças e/ou problematizar

a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. O texto narra as aventuras de uma galinha, um macaco e uma cabra, que resolvem passear na floresta. No entanto, merece destaque, primeiramente por fazer parte da coleção "Fazendo a diferença"[51]. O livro é transcrito em Braille, cujos pontinhos fazem parte do projeto de ilustração, na proposta de tornar a obra acessível e lúdica para todas as crianças. Além disso, seus paratextos apontam para reflexões acerca da educação especial.

Outro livro que também faz alusão à temática das diferenças mas que não se remete a personagens com deficiências é "Uma margarida muito especial", de Mara Lobo, publicado pela Associação Positiva de Brasília. A história narra a convivência de um grupo de margaridas, que reagem com estranhamento ao se depararem com uma margaridinha cujos atributos que a caracterizavam eram diferentes da "normalidade", do "padrão", do "socialmente estabelecido".

Entre os livros compilados e lidos sucessivas vezes, selecionamos, então, aqueles que tratam a questão da diferença, envolvendo personagens em situação de deficiência, classificados de acordo com o título, autoria, editora e tipo de deficiência abordada:

Quadro 3 – Livros que apresentam personagens em situação de deficiência, indicados para a educação infantil

Título	**Autor**	**Editora**	**Deficiência abordada**
A família Sol, Lá, Si	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Deficiência auditiva/ Aparelho auditivo
A mudança	José Luiz Mazzaro	Associação Positiva de Brasília[52]	Surdez
Dognaldo e sua nova situação	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Deficiência física
Gira e roda	Adriana Mendonça	RHJ	Deficiência física, com ênfase nas diferenças
Nem todas as girafas são iguais	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Nanismo
O canto de Bento	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Surdez/ Ensino de Libras
O problema da centopeia Zilá	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Deficiência física

Fonte: Quadro elaborado pela autora

[51] A coleção "Fazendo a diferença" é uma iniciativa da editora Paulinas, que tem por objetivo abordar a deficiência visual, seja na transcrição de livros para o Braille, como é o caso da obra "Firirin finfin", seja tratando da referida temática no conteúdo de seus livros, por exemplo, o livro Dorina viu, de autoria de Cláudia Cotes e ilustração de Dimaz Restivo, cuja narrativa foi inspirada na vida de Dorina Nowill, primeira aluna cega a matricular-se em classe comum, no Brasil, no ano de 1946.

[52] Outro destaque necessário refere-se ao fato de que os livros da Associação Positiva de Brasília não comercializáveis. Os livros "A mudança" e "Uma margarida muito especial" foram, gentilmente, cedidos pelo FNDE/MEC, por meio de ofício constando a justificativa sobre a relevância da presente pesquisa para os estudos em educação.

De autoria da escritora Adriana Mendonça encontramos apenas um título, o livro "Gira e roda", da seleção para educação infantil, que aponta para as diferenças no cotidiano da escola, focando o olhar para as questões da acessibilidade da pessoa que precisa da ajuda de cadeira de roda para se locomover.

Na relação das obras de autoria de Márcia Honora, observamos que as narrativas indicadas para a educação infantil referem-se à representação de pessoas com deficiência em situação de inclusão social. Adiante, há algumas constatações sobre as publicações dessa autora.

O livro "A família Sol, Lá, Si" refere-se a uma família de elefantes, em que nasce um filhotinho com problema de audição. Após os conflitos da família para a "aceitação" do filho com deficiência, a autora aponta para um desfecho em que a alternativa de superação da deficiência foi o uso de aparelho auditivo.

Na mesma relação, encontramos o livro "O canto de Bento"**,** que também apresenta uma personagem em situação de inclusão social, cujo enredo apresenta um passarinho com problemas relacionados à comunicação: ele não canta como os demais pássaros da sua espécie. Como alternativa para a superação da dificuldade, o desfecho da história aponta o aprendizado de Libras como possibilidade de comunicação. O mais curioso, ainda, é que, ao final, um dos paratextos do livro traz a explicação sobre a surdez e o aconselhamento para o uso de Libras, em formato de texto informativo.

O livro "Dognaldo e sua nova situação", também aponta para a inclusão social, agora de um cachorrinho, o Dognaldo, que se torna deficiente físico após ser vítima de um atropelamento. Depois do impacto do acidente para toda a família, a narrativa traz como desfecho a adaptação do cachorro ao uso de cadeiras de rodas, apontando para a proposta das chamadas "ajudas técnicas" ou "tecnologias de apoio" para as pessoas com deficiência.

Em "Nem todas as girafas são iguais", encontramos uma narrativa que trata da inclusão no esporte de uma girafa com nanismo. A trama aponta para as possibilidades de superação das dificuldades provocadas por uma deficiência, cujo desfecho se dá por meio da ideia de compensação, ou seja, a girafa com nanismo não consegue jogar basquete, um esporte predominantemente para quem tem maior altura, mas tem um perfil de liderança, capaz de ajudar a sua equipe a vencer o grande campeonato.

Temos, ainda, o livro "Problema da centopeia Zilá", que aborda a inclusão social de uma centopeia que trabalhava numa fábrica de sapatos, que tinha uma, de suas cem perninhas, mais curta que as demais. No desfecho, o enredo aponta para a aceitação da deficiência, quando Zilá, a personagem protagonista, inicia um romance com Godofredo, caracterizado

por um caracol, que se apaixona pela centopeia, não levando em conta suas características físicas.

Encontramos, ainda, "A mudança"**,** de José Luiz Mazzaro, que apresenta a narrativa de um menino surdo que, após mudar de cidade com sua família, deseja conquistar novos amigos. Sua interação com as novas crianças se dá por meio da ideia de compensação. Fábio, a personagem principal, é aceito pelo novo grupo, após mostrar suas habilidades no futebol.

Como parte da análise proposta, seguiremos apresentando os livros indicados na relação do ensino fundamental, de acordo com a classificação literária para crianças e jovens, considerando a faixa etária prevista para que o aluno seja matriculado nos diversos anos do ensino fundamental – dos seis aos quatorze anos (Quadro 4).

Quadro 4 – Relação das obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008 para o ensino fundamental/educação especial

Nº	**Obra**	**Editora**	**Modalidade**	**Autor**
1	A árvore de Natal mais bonita do mundo	Aymará	Caracteres ampliados	MOREIRA, José Ricardo
2	A escola da Tia Maristela	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
3	A escola da Tia Maristela	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
4	A escola da Tia Maristela	Ciranda Cultural	Caracteres ampliados	HONORA, Márcia
5	A evolução psicológica da criança	Martins Fontes	Orientação pedagógica	WALLON, Henri
6	A formação social da mente	Martins Fontes	Orientação pedagógica	VIGOTSKI, L. S.
7	A ilha do tesouro	Arara Azul	Libras	STEVENSON, Robert Louis[53]
8	A ilha do tesouro	Arara Azul	Tinta	STEVENSON, Robert Louis
9	A lenda da erva mate	Melânia de Melo Casarin[54]	Libras	CASARIN, Melânia de Melo

(Continua)

[53] A editora Arara Azul é especializada na tradução dos clássicos da literatura para a versão em Libras. Os tradutores da obra "A ilha do tesouro" são: OLIVEIRA, Janine; RIBEIRO, Laramie Rodrigues; PINHEIRO, Marcus Vinícius Freitas; MALAGODI, Toríbio.

[54] Melânia de Melo Casarin não se trata de editora e, sim, da autora que fez a adaptação da lenda gaúcha retirada do livro Mitos e lendas do Rio Grande do Sul, de Antonio Augusto Fagundes, publicado pela editora Martins Livreiro, no ano de 1993. O livro A lenda da erva mate faz parte do projeto "Mão Livre", pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM).

(Continuação)

10	A lenda da erva mate	Melânia de Melo Casarin	Tinta	CASARIN, Melânia de Melo
11	A lenda do violeiro invejoso	JPA[55]	Áudio	SOMBRA, Fábio
12	A lenda do violeiro invejoso	JPA	Tinta	SOMBRA, Fábio
13	Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras histórias	Manole	Braille	CARRASCO, Walcyr (adaptação)
14	Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras histórias	Manole	Caracteres ampliados	CARRASCO, Walcyr (adaptação)
15	Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar	Artmed	Orientação pedagógica	PACHECO, José (Org.)
16	Desenho da criança	Martins Fontes	Orientação pedagógica	COX, Maureen
17	Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – v. 3	Artmed	Orientação pedagógica	COLL, Cesar MARCHESI, Álvaro PALACIOS, Jesus
18	Escola para todos	Pessoa física – O autor RC[56]	Áudio	MAZZARO, José Luiz
19	Escola para todos	Pessoa física – O autor RCS	Caracteres ampliados	MAZZARO, José Luiz
20	Fazenda espera feliz	Associação Positiva de Brasília	Áudio	MAZZARO, José Luiz
21	Fazenda espera feliz	Associação Positiva de Brasília	Caracteres ampliados	MAZZARO, José Luiz
22	Fita verde no cabelo	Nova Fronteira	Caracteres ampliados	ROSA, João Guimarães
23	Ilíada	Berlendis e Vertecchia Editores	Áudio	CARVALHO, Bruno Berlendis (Adaptação)

(Continua)

[55] Após contato com o livro, constatamos que esse fora publicado pela editora Rocco Ltda.
[56] A publicação comercial do livro foi feita pela editora LGE.

(Continuação)

24	Ilíada	Berlendis e Vertecchia Editores	Caracteres ampliados	CARVALHO, Bruno Berlendis (Adaptação)
25	Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Summus	Orientação pedagógica	ARANTES, Valéria Amorin (Org.) MANTOAN, Maria Teresa Eglér PRIETO, Rosângela Gavioli
26	Línguas de trapos	Rocco	Áudio	LISBOA, Adriana
27	Línguas de trapos	Rocco	Tinta	LISBOA, Adriana
28	Maria do Pranto	Aymará	Braille	SILVA, Célia Cris
29	Maria do Pranto	Aymará	Tinta	SILVA, Célia Cris
30	O dia em que os palhaços choraram	Associação Positiva de Brasília	Áudio	MAZZARO, José Luiz
31	O dia em que os palhaços choraram	Associação Positiva de Brasília	Caracteres ampliados	MAZZARO, José Luiz
32	O homem que amava caixas	Brinque-Book	Libras	KINGSLAND, Rosemaey
33	O homem que amava caixas	Brinque-Book	Tinta	KINGSLAND, Rosemaey
34	O patinho feio e outras histórias	Manole	Caracteres ampliados	ANDERSEN, Christian
35	Os olhos de Toninho	Aymará	Braille	SILVA, Célia Cris
36	Os olhos de Toninho	Aymará	Tinta	SILVA, Célia Cris
37	Parece mas não é!	LGE	Áudio	MAZARRO, José Luiz
38	Parece mas não é!	LGE	Tinta	MAZARRO, José Luiz
39	Princesa Arabela, mimada que só ela	Ática	Caracteres ampliados	FREEMAN, Mylo
40	Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas	Plexus	Orientação pedagógica	SANTANA, Ana Paula
41	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
42	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia
43	Uma amiga diferente	Ciranda Cultural	Tinta	HONORA, Márcia
44	Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural	Áudio	HONORA, Márcia
45	Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural	Libras	HONORA, Márcia

(Continua)

(Continuação)

46	Viviam como gato e cachorro	Dimensão	Áudio	VIGNA, Elvira
47	Viviam como gato e cachorro	Dimensão	Tinta	VIGNA, Elvira

Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1, nº 243, p. 125 (15/12/2008).

A relação das obras sugeridas para o ensino fundamental é composta por 47 livros indicados nas categorias diversas de acessibilidade, tal como a indicação da educação infantil, variando em Libras, Braille, caracteres ampliados, áudio e tinta.

Dessa relação de obras, sete delas são de referência bibliográfica para professores (conforme já citado na descrição do Quadro 1, ou seja, os de n.º 05, 06, 15, 16, 17, 25 e 40) ,e os demais dividem-se em livros para crianças e jovens.

Como os títulos se repetem no Quadro 3, verificamos a indicação de 21 títulos de obras classificadas na categoria "infantojuvenil". Desses, quatro apresentam características da literatura juvenil, por isso não foram analisados, sendo eles:

- "A ilha do tesouro", uma adaptação de um clássico de literatura estrangeira, numa versão adaptada para Libras, publicado pela editora Arara Azul, especializada na transcrição de livros acessíveis a pessoas com surdez;
- "A lenda do violeiro invejoso", um livro, publicado em 2005, que busca, aos moldes dos contos tradicionais do folclore brasileiro, resgatar os mitos e fantasias do imaginário popular. Na narrativa, o autor mistura prosa e verso. Apesar desse livro não ser foco do nosso estudo, por não se tratar de literatura infantil, mencionamos, apenas, uma inscrição presente em seu paratexto de indicação da obra, em que o editor descreve que "O livro também aborda um outro tema muito discutido atualmente: a capacidade de superação das pessoas portadoras de deficiência". O destaque que merece ser dado ao enunciado de indicação do livro refere-se ao apelo feito com relação ao tratamento da deficiência, num contexto em que o discurso da inclusão escolar está na pauta das agendas das políticas educacionais, em nível mundial. Estaria o autor mais preocupado com o apelo pedagógico de sua obra do com as marcas que poderiam diferenciar o seu livro pela qualidade literária?
- "Ilíada". Esse livro se destaca por sua apresentação nos formatos de acessibilidade (em caracteres ampliados, assim como em áudio). Refere-se à adaptação do clássico da literatura que, em uma versão para jovens, resgata a história da cultura grega, cuja influência para a civilização ocidental é de grande importância.

- "Fita verde no cabelo". A obra refere-se a um clássico da literatura brasileira, em formato acessível, na modalidade de caracteres ampliados. É um livro que trata das fantasias de uma adolescente, no momento em que lê o conto da Chapeuzinho Vermelho. Ela realiza uma viagem imaginária e se depara com a morte de sua avó, numa espécie de choque com a realidade, retratando um pouco a trajetória do desenvolvimento humano, na passagem da infância para as primeiras experiências da vida adulta.

Os demais títulos estão inscritos na categoria de literatura infantil.

A seguir, apresentamos outras constatações das sucessivas leituras das obras de literatura infantil, inscritas na relação do PNBE/ESP 2008 para o ensino fundamental:

a) **Editoras e autores**

Aqui também constatamos a predominância da indicação de livros de editoras situadas na região Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

A editora Ciranda Cultural, situada na região Sudeste, recebeu nessa indicação três títulos; a editora Aymará, da região Sul, também manifestou expressiva indicação, com três títulos; e a editora Associação Positiva de Brasília, localizada na região centro-oeste, dois títulos.

Quanto aos autores, constatamos também a indicação de quatro títulos de autoria de José Luiz Mazzaro e três títulos escritos por Márcia Honora.

b) Livros que abordam a temática da diferença

Entre as obras indicadas nessa relação, selecionamos aquelas que fazem alguma alusão à temática das diferenças, mas que, no entanto, não se referem à representação de personagens com deficiência. Serão descritos de forma breve, e seus conteúdos não serão analisados em nosso estudo.

Assim, o livro "A lenda da erva mate" merece destaque, devido tanto à sua proposta como ao seu contexto de elaboração e suas relações educação especial. Esse livro foi a primeira publicação do projeto "Mão Livre"[57], criado na Universidade Federal de Santa Maria, no contexto do desenvolvimento de pesquisas na área da produção bilíngue, no curso de graduação em Educação Especial – habilitação "Deficientes da audiocomunicação". O texto refere-se à adaptação, em língua escrita e em Libras, da obra "Mitos e lendas do Rio

[57] Projeto criado no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de pesquisas na área de produção de livros bilíngües, no ano de 2006.

Grande do Sul" (1993), de autoria de Antônio Augusto Fagundes, publicada pela editora Martins Livreiro.

O livro não aborda a temática da deficiência, mas a proposta de acessibilidade se relaciona com esta pesquisa. Todavia, pelo fato de seu conteúdo não estar relacionado com a temática trabalhada neste estudo, optamos por não realizar sua análise neste momento.

Por meio de um primeiro contato com a sinopse do livro "Os olhos de Toninho", logo imaginamos que este poderia apresentar os atributos pelos quais esta pesquisa é motivada. O paratexto da sinopse apresenta o seguinte: "Toninho não enxergava as letras e os números que a professora escrevia no quadro, vivia tomando ônibus errado e, no jogo, não enxergava a bola (e ele era o goleiro). O pior de tudo era não conseguir ver as estrelas no céu, seu maior desejo […]" (SILVA, 2009). Assim, logo de imediato, imaginamos poder se referir a um texto que retrata uma pessoa com deficiência visual. A capa do livro dá um destaque significativo para os olhos de Toninho, sobre os quais há o título da história, com destaque para as letras, acompanhadas de pontinhos amarelos, simbolizando luzes e estrelas, como o céu em noite escura. A ilustração de todo o texto é marcada pelo contraste do branco com o fundo preto. Na verdade, a história trata de uma criança que, antes de descobrir sua miopia, se coloca diante do mundo de forma muito confusa e desorganizada. Porém, após ser submetida à consulta com o "médico da vista" (SILVA, 2009, p. 14), tudo mudou em sua vida. A partir daí, as imagens se mostram mais organizadas e Toninho passa a enxergar tudo de um jeito muito diferente, principalmente o céu em noite escura.

Por tratar-se de temática relacionada à miopia e não à cegueira/deficiência visual, optamos por não analisar esse livro.

O livro de Márcia Honora "Uma tartaruga a mil por hora" aborda a situação de inclusão escolar de uma tartaruga com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Pelo fato do TDAH não ser parte da população-alvo da educação especial, segundo as orientações dos documentos nacionais vigentes, e sim enquadrar-se no âmbito dos transtornos de aprendizagem, também não será objeto de análise nesta pesquisa, devido ao problema proposto, apesar da possível problematização de seu conteúdo no âmbito das discussões acerca da diferença.

Destacamos também o livro "A escola da Tia Maristela"**,** da mesma autora, que trata as dificuldades de aprendizagem de Sofia, um golfinho fêmea, no contexto da escola comum. A família de Sofia já estava cansada, pois em cada escola em que ela fora matriculada ocorreram sucessivas situações de fracasso escolar. Até encontrar a escola de Tia Maristela, a professora da nova escola onde Sofia fora matriculada. A história reproduz algumas vivências do

cotidiano escolar, na tentativa de encontrar uma alternativa de superação para as dificuldades enfrentadas por Sofia. O ano se passou, foram inúmeras as tentativas de Sofia para cumprir suas tarefas como as de seus amigos. Até que, ao final da história, Sofia repete de ano. Apesar do rico debate em torno da temática da diferença que essa história nos possibilita, optamos, considerando os referenciais estudados nessa pesquisa, por excluir o livro da nossa relação de análise, pelo mesmo motivo anteriormente elencado, ou seja, temáticas de dificuldades de aprendizagem cuja motivação não seja deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não constituem a população-alvo da educação especial, de acordo com os documentos norteadores da educação especial (BRASIL, 2008, 2009).

As obras que apresentam personagens com deficiência na relação do PNBE/ESP 2008, indicadas para o ensino fundamental e que se caracterizam como literatura infantil, são: "Uma amiga diferente"; "Escola para todos" e "Parece, mas não é!".

Em "Uma amiga diferente", de autoria de Márcia Honora, encontramos uma personagem com deficiência, em situação de inclusão escolar. Daniela é uma personagem que apresenta síndrome de Down e estuda na mesma escola de Juca, um novo aluno que foi matriculado na escola "Colmeia Encantada".

Os outros dois títulos, "Escola para todos" e "Parece, mas não é!", são de autoria de José Luiz Mazzaro. Os livros são compostos por pequenos textos narrativos que dão ênfase à temática das diferenças, apontando, em alguns deles, para personagens com deficiência. De um modo geral, os dois livros abordam assuntos específicos como: a surdez, a deficiência física, a deficiência auditiva, assim como um apelo ao leitor sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência.

3.4.1 Delineando os livros do PNBE/ESP 2008 que serão analisados nesta pesquisa

Dos livros que tratam da representação da pessoa com deficiência indicados no PNBE/ESP 2008, excluem-se os demais autores e, assim, damos destaque para: seis[58] indicações de obras da autora Márcia Honora, três indicações de autoria de José Luiz Mazzaro e uma indicação de autoria de Adriana Mendonça. Essas conclusões nos levam a optar pela análise de um título da autoria de cada.

[58] Os livros indicados fazem parte da Coleção Ciranda das Diferenças, publicado no ano de 2008. São 10 títulos, enfocando: Deficiências sensoriais, deficiência física, síndrome de Down, TDAH, Nanismo e dificuldades de aprendizagem. Dessa coleção, apenas dois títulos não foram indicados no PNBE/ESP, são eles: "O Charme de Tuca", que aborda a questão da baixa visão e "Uma formiga especial", que trata a questão da cegueira.

Como o conjunto de livros produzidos por Márcia Honora fazem parte da coleção "Ciranda das diferenças", constatamos uma proximidade da linguagem utilizada na produção de cada um deles. O mesmo ocorre com os livros de autoria de José Luiz Mazzaro, que, em seu conjunto, se assemelham ao estilo próprio do autor. Assim, optamos pela escolha de um livro de cada um deles, priorizando os que abordam personagens com deficiência em situação de inclusão escolar.

Dessa forma, foram selecionados para análise, na presente pesquisa, os livros:

Quadro 5 - Livros selecionados para a análise na pesquisa

Título	**Autor**	**Editora**	**Deficiência abordada**
Escola para todos (n.º 18, do Quadro 4)	José Luiz Mazzaro	LGE	Diferenças/ deficiência física; deficiência visual/ acessibilidade
Gira e roda (n.º 25, do Quadro 2)	Adriana Mendonça	RHJ	Aponta para a temática das diferenças/ deficiência física/acessibilidade arquitetônica
Uma amiga diferente (n.º 41, do Quadro 4)	Márcia Honora	Ciranda Cultural	Pessoa com síndrome de Down

Fonte: Quadro elaborado pela autora

3.4.2 Sobre o processo de seleção e avaliação das obras do PNBE/ESP 2008

Destacamos aqui outra constatação importante, importante sobre a avaliação das obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008. O edital do programa determina que esse processo seja realizado por uma equipe constituída de profissionais da área da educação especial nomeada pelo MEC, orientada pelos critérios de avaliação e seleção das obras, conforme especificações do mesmo edital. O que verificamos, conforme publicação em Diário Oficial da União[59], é que a execução do programa de avaliação e seleção das obras de literatura para atender ao PNBE/ESP 2008 foi destinada à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação (FADE), ligada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Neste capítulo, tratamos dos referenciais metodológicos que servirão como instrumentos para a análise dos discursos sobre as diferenças presentes nos livros do PNBE/ESP 2008, a partir de pressupostos bakhtinianos. Aproveitamos, ainda, para discorrer sobre o processo de escolha das obras que serão analisadas na presente pesquisa.

[59] No anexo deste trabalho, o leitor poderá verificar cópia da publicação do "Extrato de dispensa de licitação nº 9882/2008", publicado na página 88 do Jornal nº 248, segunda feira, 22 de dezembro de 2008.

No capítulo seguinte “Diferenças em textos narrativos infantis”, faremos uma leitura atenta dos livros “Uma amiga diferente”, de Márcia Honora; “Escola para todos”, de José Luiz Mazzaro e “Gira e roda”, de Adriana Mendonça.

4 AS DIFERENÇAS EM TEXTOS NARRATIVOS INFANTIS

4.1 **“Gira e roda”, Adriana Mendonça**

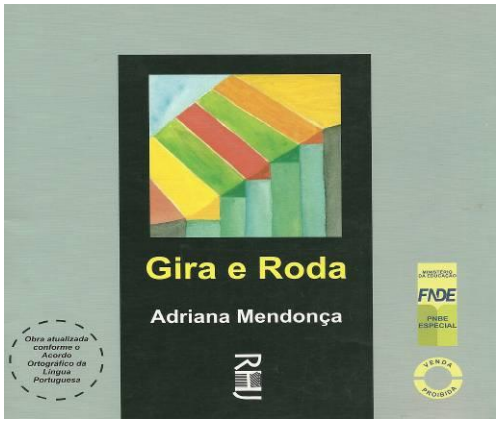

Figura 1 – Capa do livro “Gira e roda”

Livro: Gira e Roda
Autor (a): Adriana Mendonça
Editora: RHJ
Ano de publicação da 1ª edição: 2006
Ilustrador (a): Adriana Mendonça
Local de publicação: Belo Horizonte
Formato de acessibilidade apresentada no PNBE/ESP 2008: caracteres ampliados

O livro compõe a relação das obras indicadas para a educação infantil PNBE/ESP 2008. Em sua ficha catalográfica há a inscrição do mesmo na categoria de literatura “infantojuvenil[60]”.

Refere-se a uma narrativa cujo tema nos remete a pensar na eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas com relação às pessoas com deficiência física. Ao longo do texto e das imagens, as escadas deixam de ser obstáculos e passam, por meio da composição e decomposição de figuras geométricas, a se constituir em rampas, que possibilitam o subir, o descer e a liberdade de percorrer por diversos caminhos até o acesso à escola, que é compreendida como um lugar onde as diferenças convivem juntas.

[60] Transcrevemos o termo “literatura infanto-juvenil” da ficha catalográfica do livro “Gira e roda”, visto que neste trabalho optamos pelo uso da expressão “literatura infantil”.

Uma marca importante refere-se à informação oferecida ao leitor de que esse livro é adequado ao novo acordo ortográfico, o que contribui para a legitimidade de seu texto, pois essa reforma, como síntese de um conflituoso campo de disputa na área dos estudos da linguagem, confirma a inscrição da obra num sistema de escrita pautado pela norma culta, o que pode dar maior credibilidade à sua leitura. Esse recurso tem sido utilizado pelo mercado editorial, após a aprovação desse acordo no ano de 2008.

A imagem da capa tem, em seu fundo, a predominância da cor cinza, com uma imagem preta sobreposta, que, em nossa leitura, pode representar a ilustração de uma porta, vista de fora para dentro, dando destaque para o que se vê por trás dela: uma espécie de degraus, sobrepostos com formas geométricas em cores contrastantes, transformados em figuras planas, com uma inclinação de 45º, como se as escadas estivessem se transformado numa rampa a ser subida, assim que a porta for aberta. Abaixo, o título do livro, "Gira e roda", destacado em amarelo, seguido pelos nomes da autora e da editora.

O título aparece como uma expressão enunciativa carregada de sentidos. "Gira e roda" pode sugerir brincadeira de roda, ao mesmo tempo em que associa-se à forma de locomoção das pessoas que necessitam do uso de cadeiras de rodas.

O conjunto de enunciados presentes na capa do livro, compreendendo-os como materialização de discursos, nos leva a pensar sobre as questões de acessibilidade arquitetônicas à pessoa com deficiência física. Observa-se, ainda, que a imagem das escadas transformadas em rampas é composta por diversas cores, cujo destinatário do texto pode ser a criança, no sentido de despertar para a brincadeira e, ainda, para certa harmonia no convívio com as diferenças.

Ao abrirmos o livro, outra imagem, agora com fundo em amarelo, contrastando com as demais informações em preto, se apresenta. Uma criança sentada numa cadeira de rodas desce o que se pode caracterizar como uma rampa. A imagem apresenta-a de braços abertos e sorrindo, como se estive se divertindo, sem que nada a impedisse, em um ambiente sem barreiras (Figura 2).

Figura 2 – Página de rosto do livro “Gira e roda”

Os sentidos despertados pela enunciação desta imagem nos remetem ao discurso de acessibilidade da pessoa com deficiência física, percorrendo caminhos “livres” de obstáculos. Reparemos que a imagem tem traços que transmitem as ideias de movimento e de liberdade.

No paratexto[61] da contracapa existe outra enunciação que nos possibilita atrelar a proposta do livro às discussões sobre o discurso da inclusão escolar da pessoa com deficiência:

> Roda...roda... num gira que rola a vida e avança fronteiras. Uma história em que obstáculos e desafios geométricos constroem superação e transformação. Gira e roda é um livro que transgride. Nasceu para rolar um caminho... para ensinar deixar rastros de solidariedade e confraternização. Tudo isso é tecido pela autora, nas cores da imaginação e na sutileza que conduzem a um processo de inclusão através de uma rampa suavemente possível (MENDONÇA, 2006).

Essa enunciação traz embutida a réplica de um discurso que é contrário aos limites, pois desperta para o giro da roda, rumo ao avanço na ultrapassagem de fronteiras; o discurso da superação como alternativa para o rompimento de obstáculos; “um livro que transgride”, como uma possibilidade de se constituir em algo diferente de padrões.

O enunciado “Nasceu para ensinar deixar rastros de solidariedade e confraternização”, ao mesmo tempo em que se destina aos adultos, mediadores de leituras das crianças, supõe a formação rumo a uma nova postura frente à interação com as pessoas que se locomovem usando cadeiras de rodas.

---

[61] Segundo Mainguenau (2001 apud SILVEIRA, 2010, p. 2), “são paratextos o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode se tratar de unidades amplas [prefácios, textos figurando na capa, etc.] ou de unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo, uma rubrica [...], comentários na margem”.

A ideia de dialogismo nesse enunciado se sobrepõe ao discurso do desrespeito à pessoa com deficiência física, na defesa do rompimento de barreiras como princípio de acessibilidade.

O discurso da inclusão escolar é a réplica do discurso de "negação", assim como de exclusão, das pessoas com deficiência física, na enunciação desse paratexto.

O recurso da polifonia, definido por Bakhtin (2004) como a interação de vozes dos sujeitos do discurso, começa a tomar forma, quando observamos, por exemplo, o aparecimento das vozes da autora/ narradora/ ilustradora. Elas se misturam e o livro vai compondo-se num instrumento cuja característica dialógica traz embutida em si a ideia de inclusão escolar, quando defende a transformação de escadas em rampas, busca romper com a visão das barreiras no interior da escola.

A polifonia aqui presente busca despertar sentidos em outras vozes. Já nas primeiras partes do livro, observamos o que Colomer (2003) aponta como a presença do duplo destinatário:

> Nossa cultura, ou mais concretamente, as distintas instâncias que cercam a edição para crianças, declara que o material de leitura é crucial para o seu desenvolvimento e bem estar mental e pressionam os autores para que elaborem textos que agradem às crianças, mas que, ao mesmo tempo, obtenham o beneplácito dos adultos enquanto textos de leitura para infância. Assim, os autores devem comprometer-se com os dois destinatários, que podem diferir em seus gostos e em suas normas de interpretação do texto (COLOMER, 2003, p. 165).

Nesse caso, as vozes a quem são dirigidos tais enunciados, como destinatários, podem ser a de educadores, quando recebem tais livros nas escolas, com a certificação do MEC, a de pais e/ou outros atentos às implicações do debate acerca da acessibilidade como forma de eliminação de barreiras para a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Antes de adentrarmos às próximas páginas do livro, daremos um destaque para as vozes da autora/ narradora/ ilustrada, conforme é apresentado no paratexto "Biografia da autora".

Adriana Mendonça é nascida em Buriti Alegre (GO). Para compor a nossa percepção sobre quem é esse sujeito, que vozes são trazidas por ele, informamos também que a autora é bacharel em Artes visuais (*design* gráfico) e Artes plásticas, formada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Gestão de patrimônio cultural pela Universidade Católica de Goiás (UCG) e em Cultura visual pela Universidade Federal de Goiás. É professora universitária e faz ilustrações em jornais de circulação nacional no Brasil. Já venceu prêmios por seus trabalhos como ilustradora. Publicou um livro de imagens denominado "Entre mundos", também publicado pela editora RHJ. Com o livro "Gira e roda",

a autora pretende trazer a “sutileza e a cor para a vida que, às vezes, é um pouco especial”, como apresentado no paratexto “Biografia”.

O sentido da expressão “especial” nos transporta para o universo dos discursos sobre a aceitação da pessoa com deficiência, ou, ainda, pode ser relacionado aos jargões populares de que a pessoa com deficiência é especial.

Esse livro demonstra uma preocupação com a adequação de um discurso politicamente correto a respeito da eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais, assim como aponta para caminhos a respeito da inclusão escolar da pessoa com deficiência, na defesa da construção de vínculos afetivos com aqueles que requerem formas específicas de acessibilidade para circular nos espaços sociais por meio do recurso de cadeiras de rodas. É, pois, signo, no sentido atribuído por Bakhtin (2004), histórico e culturalmente ideológico.

Nas palavras de Machado, “[...] Tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usa palavras [...]” (2009, p. 34). A autora continua, “[...] Além do mais, a ideologia de um livro também reflete o conjunto de crenças e opiniões da cultura e da época em que vive o autor [...]” (2009, p. 35). Logo, o sentido do livro “Gira e roda” nos transporta para o discurso da convivência harmoniosa das diferenças, aspecto que será mais discutido adiante.

O recurso do *zoom* é uma marca interessante na ilustração do projeto gráfico. Inicialmente, o foco é dado para a roda e o obstáculo. Reparemos na Figura 3.

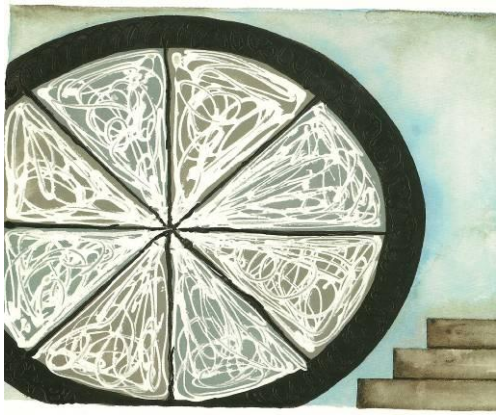

Figura 3 – Página 2 do livro “Gira e roda”.

Depois, as imagens seguintes vão se ampliando e compondo novos enunciados, os quais possibilitarão ao leitor o despertar de outros sentidos possíveis. Vejamos a Figura 4.

Figura 4 – Página 4 do livro "Gira e roda".

Figura 5 – Página 6 do livro "Gira e roda".

Figura 6 – Página 8 do livro "Gira e roda".

Na imagem seguinte, aparece uma criança sentada na cadeira de rodas, cuja expressão facial aponta para um conflito, pois se vê impedida de seguir adiante por estar à frente de uma escada. As cores se tornam mais claras, na medida em que as escadas se transformam em rampas para a sua passagem.

Ao longo do texto, por meio da composição e decomposição de figuras, todas as escadas/obstáculos também se transformam em rampas, dando acesso da criança que faz uso da cadeira de rodas a uma escola.

Figura 7 – Página 12, livro "Gira e roda"

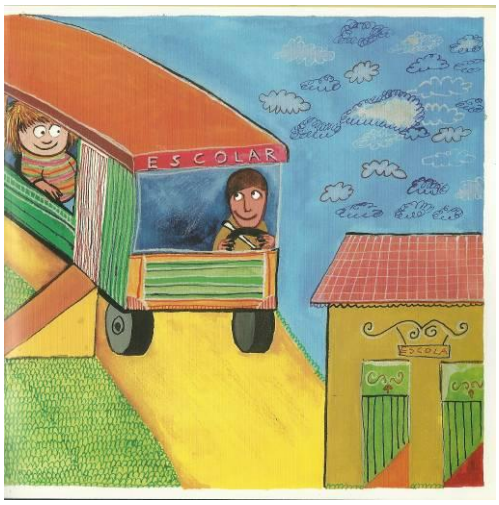

Figura 8 – Página 13, livro "Gira e roda"

O discurso da "escola para todos" é uma premissa a ser considerada. Encontramos no texto da página 14 a seguinte enunciação: "Chegando à escola, todas as crianças podem estudar. E, lendo livros, aprender que a Terra é redonda e, como as rodas, vive a girar" (MENDONÇA, 2006, p. 15), acompanhada da ilustração que segue (Figura 8).

Figura 9 – Página 14 do livro “Gira e roda”.

Se faz presente a ideia de que a escola é o lugar em que todas as crianças precisam estudar, como espaço onde a leitura, como habilidade acadêmica, deve ser enaltecida, o que possibilita, ainda, o acesso ao conhecimento por parte de todos, por exemplo, sobre o formato do planeta Terra. Do ponto de vista da política de educação especial vigente, há o pressuposto de que a escola deve ser acolhedora de todos os alunos, considerando aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o texto do livro “Gira e roda” se apresenta de forma coerente. Do ponto de vista da literatura infantil o texto não apresenta marcas de literaliedade, compreendidas como o jogo e a brincadeira com palavras, por exemplo, não despertando na criança a curiosidade fundamental para o imaginário infantil. Sob a perspectiva dos referenciais utilizados neste trabalho sobre as diferenças, verifica-se, mais uma vez, uma visão ingênua de harmonia entre as diferenças, desconsiderando os aspectos sociológicos, culturais e subjetivos que permeiam as relações humanas.

Baseado no princípio de que a educação é um direito de todos, o livro pauta-se, ainda, pelo discurso do respeito às diferenças, compreendendo-as como aquilo que caracteriza todas as pessoas. A autora dá um caráter de multiplicidade para essa questão, num tom que, apesar de estar marcado pelo discurso ingênuo da convivência harmoniosa, pressupõe a existência de pessoas e culturas diversas, o que, do nosso ponto de vista, demonstra um cuidado quanto à legitimação das diferenças no sentido do multiculturalismo, o que, segundo Candau, “[...] supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos sociais [...]” (2009, p. 77). No entanto, apoiando-nos nos referenciais que compreendem as diferenças, do ponto de vista dos “Estudos Culturais”, acreditamos que é necessário cuidado para não cairmos na armadilha de assumirmos um discurso de respeito e tolerância à diversidade, sem levar em conta que as diferenças são constituídas a partir daquilo que Bhabha (2007) chama de “identidades

nacionais", disseminadas pelo discurso do colonialismo. Em outras palavras, compreende-se as diferenças a partir daquilo que se mostra inverso aos modelos culturais das nações colonizadoras. Esse processo envolve conflituosas relações de poder.

Na ilustração da página 14 do livro "Gira e roda" (2008), como vimos, existem crianças diferentes: de cabelos pretos, amarelos, azuis, de cores de pele variadas, de sapatos diversos, todas postas em um círculo, sentadas, o que as identifica como pertencentes ao mesmo espaço, ou, melhor dizendo, pertencentes ao mesmo planeta ou, ainda, à mesma escola. Observamos, também, que, entre as crianças, encontra-se situada no topo da página uma que está sentada numa cadeira de rodas. E ela não é a única. No canto inferior direito também encontramos outra criança cadeirante, a personagem protagonista da narrativa. Aqui se mostra presente o posicionamento de que todas as crianças devem estar na escola e, do nosso ponto de vista, a riqueza se apresenta na defesa da inclusão escolar das crianças com deficiência física, o que tem total relevância quanto à política de educação especial.

No entanto, lançamos a provocação a respeito de um olhar mais atento aos embates e conflitos existentes nas relações sociais, pois a imagem de todas as crianças sentadas, lado a lado, na mesma escola, sorridentes por aprenderem juntas, não leva em conta, por exemplo, a possibilidade de existência, nesse mesmo espaço, de alunos com dificuldades de aprendizagem, pois olhamos os livros e observamos haver poucas diferenças entre elas. Será que o discurso do livro parte do pressuposto de que todas as crianças aprendem da mesma maneira?

Ao apontar para um posicionamento em que as diferenças podem conviver juntas, harmoniosamente, basta estarem lado a lado, o discurso do livro não contribui para a discussão de que a diferença é produzida socialmente, conforme nos aponta Pierucci (1999).

Quanto à literaliedade da obra, observamos uma fragmentação da narrativa, cuja linguagem utilizada não recorre aos recursos característicos da literatura infantil. Isso nos leva a concluir que o livro "Gira e roda", apesar de estar inscrito na categoria de literatura, apresenta um enfoque mais pedagógico.

A seguir, apresentaremos uma análise do livro "Escola para todos", de José Luiz Mazzaro (2008).

4.2 “Escola para todos”, José Luiz Mazzaro

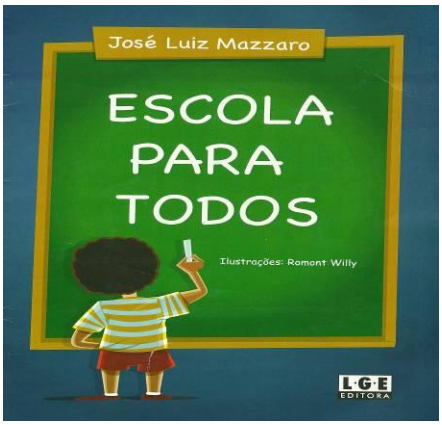

Figura 10 – Capa do livro “Escola para todos”

Livro: Escola para todos
Autor (a): José Luiz Mazzaro
Editora: L.G.E.
Ano de publicação da 1ª edição: 2008
Ilustrador (a): Romont Willy
Local de publicação: Brasília
Formato de acessibilidade apresentada no PNBE/ESP 2008: áudio e caracteres ampliados

O livro compõe o acervo das publicações sugeridas para o ensino fundamental e é apresentado nos formatos de caracteres ampliados e áudio. É composto pela predominância de textos escritos, com poucas imagens. Em sua ficha catalográfica também há a inscrição do mesmo na categoria de “literatura infantojuvenil”, assim como na de pedagogia, o que supõe que o mesmo seja utilizado na escola como instrumento pedagógico, mediador de aprendizagens.

Aqui se faz presente o conflito entre a arte literária e escolarização. O projeto editorial deste livro relaciona as instâncias da arte e da pedagogia, de forma harmoniosa.

A obra é formada por sete narrativas curtas que, de alguma forma, enfocam questões ligadas às diferenças, retratando situações escolares, envolvendo crianças com deficiência.

O autor, José Luiz Mazzaro, tem se destacado pela produção de livros com temáticas de cunho pedagógico. É formado em Biologia, com especialização em Educação e Saúde e tem

doutorado em ciências médicas. No paratexto da contracapa do livro, encontramos uma apresentação do autor, informando que uma das atividades mais prazerosas que ele realiza é "criar personagens, tramas, histórias e peças teatrais que deem asas à imaginação, levem à reflexão, tragam conhecimentos, valores e ajudem na formação de meninos e meninas". Percebe-se também um engajamento desse autor com a transformação social, pois ele acredita que, por meio desse caminho, meninos e meninas poderão, ainda, tornar esse mundo mais justo e feliz. Temos a impressão de que, também para esse autor, arte literária e pedagogia podem coexistir sem levar em conta os critérios que definem literatura infantil, conforme aspectos apontados sobre esse gênero nos referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa.

O ilustrador desse livro é Romont Willy. Ilustrador profissional, com trajetória rica de participação em diversos projetos editoriais, damos destaque para alguns de seus trabalhos: "Parece, mas não é!", pela editora LGE.; "História de jacaré", pela editora Elementar; "A Fada emburrada", pela editora Elementar; "Cada bicho em seu lugar", pela Editora do Brasil, entre outros.

Essa característica de livro composto por pequenas histórias independentes, mas ligadas a um tema, dá à obra um caráter polifônico, pois são diversas as vozes que ecoam nas narrativas apresentadas. Observamos, ainda, um estilo próprio do autor, na composição das histórias narradas. Não temos a impressão de que os textos que compõem esse livro sejam escritos para crianças, pois são dotados de generalizações e de abstrações, exigindo do leitor algumas habilidades de leitura muito específicas.

Apesar das narrativas que compõem esse livro apresentarem algumas expressões típicas de uma linguagem infantilizada, elas não são marcadas pela literaliedade inerente à literatura infantil. Vejamos, por exemplo, um trecho da história "Algodão doce": "Algodão doce era um lindo e bondoso coelhinho branco de olhos vermelhos. Mas nasceu fraco e doente em uma ninhada de nove irmãos. Por isso, levou muito tempo para crescer e aprender" (MAZZARO, 2008, p. 18). Esse fragmento, além de demonstrar uma inadequação de texto para a linguagem da criança, apresenta um estereótipo de bondade referente à personagem que apresenta dificuldade para aprender.

Nesse livro, a ideia do "duplo destinatário" também se faz presente. Por meio da linguagem utilizada pelo autor, assim como pela forma como se dá a construção linguística dos textos de sua autoria, constatamos a presença de uma visão ingênua sobre as relações entre os sujeitos sociais e sobre as relações cotidianas que se materializam no interior da escola.

O primeiro texto, “Escola para todos”**,** é composto como uma espécie de introdução, cujo discurso se mostra “romanceado” e “apelativo”, na defesa de que todas as crianças estejam na mesma escola.

A escola idealizada pelo autor nesse texto é formada a partir do acolhimento das diferenças. O problema que observamos, segundo os referenciais inscritos nos “Estudos Culturais”, adotados neste trabalho, é a ideia do convívio sem conflitos entre todas as crianças de uma mesma escola. Essa perspectiva, por si só, pode descaracterizar o princípio das diferenças, inclusive defendidos pela política de educação especial vigente.

As enunciações evocam a voz do narrador, fazendo o apelo: “Uma escola deve ser igual a uma brincadeira de criança: não importa se a pessoa é rica, pobre ou bonita; todos podem brincar” (MAZZARO, 2008, p. 3). Ao longo do texto, outras enunciações são produzidas num tom muito semelhante, como, por exemplo, os excertos que seguem: “Essa escola, que é para todos, e onde todos podem brincar, não é tão difícil construir” (MAZZARO, 2008, p. 3); ou, ainda, “Nesta escola, que é para todos, todos vão brincar. Todos serão felizes e cidadãos, e o futuro deste país, com certeza, vai mudar” (MAZZARO, 2008, p.4).

Primeiramente, é ingênuo afirmar que é fácil construir uma escola para todos. Se assim fosse, não estaríamos há décadas mobilizando os movimentos sociais, discutindo direitos humanos, construindo leis, realizando conferências mundiais, publicando documentos de orientação com enfoque numa educação, de fato, para todos.

Segundo, não é idôneo afirmar que a escola deve ser igual a brincadeira, não importando se a pessoa é pobre, rica ou bonita. Essa afirmação pode ser leviana, pois não considera os conflitos de classe social que marcam a organização das sociedades capitalistas. Não podemos desconsiderar, ainda, o índice de crianças em idade escolar que não estão matriculadas em nenhum sistema de ensino; sem contar que o acesso da população com deficiência à escola comum está longe de ser universalizado.

Terceiro, observamos uma visão tendenciosa em projetar a ascensão social a partir da escolarização, o que, na leitura de muitos autores, não é um posicionamento legítimo.

Percebemos, ainda, um apelo no texto para a convivência de pessoas com e sem deficiência numa mesma escola. Destacamos os seguintes excertos: “Vai brincar criança pulando de um pé só, vai brincar adulto fingindo que é criança” (MAZZARO, 2008, p. 3). Mais adiante: “Aqui se brinca de ciranda com cadeira de rodas ou sem ela, pois o que importa é rodar” (MAZZARO, 2008, p.3). Além da única imagem que ilustra essa história.

Aliás, nesse livro, as ilustrações ocupam uma espécie de lugar de confirmação dos valores disseminados no discurso do enredo. Imagens e textos se apresentam de forma

estanque. O livro, no início, apresenta um texto que defende a escola plural. No entanto, todas as imagens retratam apenas algo relacionado ao discurso da pessoa com deficiência.

Figura 11 – Página 4 do livro “Escola para todos”.

Ainda sobre a narrativa “Escola para todos”, observamos que o texto se posiciona abertamente para a perspectiva da inclusão escolar. Isso se confirma, por exemplo, no excerto que segue: “Nesta escola, que é para todos e onde todos podem brincar, aprende-se brincando que aqui é o melhor lugar” (MAZZARO, 2008, p. 4).

Outras quatro histórias do livro apresentam situações de inclusão escolar, envolvendo pessoas com deficiência. A primeira delas, “O dedão do pé”, acontece numa escola e narra a amizade entre uma menina e seu amigo Ricardo, que tem deficiências múltiplas. O menino só mexia o dedão do pé, um meio encontrado para estabelecer comunicação com os colegas da classe. Essa história é narrada pela menina, após tornar-se professora de educação especial. Esse texto não apresenta nenhuma ilustração.

O texto seguinte, “As escadas”, não apresenta nenhuma personagem específica com deficiência, mas é narrada por um menino que sai contando a quantidade de escadas do seu percurso diário, desde que sai de sua casa até a chegada à escola. Ao final, tentando interagir com leitor, questiona:

> Se as escadas existem para facilitar a nossa vida, o que é que eu vou dizer ao meu amigo de cadeira de rodas, que não consegue subir nem descer escadas? Ou àquele senhor de muletas que pula e se equilibra em pé só? Ou então ao meu avô, que tem tanta dificuldade para andar? Agora fique aí matutando! (MAZZARO, 2008, p. 8).

Literatura infantil ou livro para inculcar padrões de pensamentos a respeito da acessibilidade arquitetônica da pessoa com deficiência física? Em seguida, temos a imagem que ilustra a história, que diz muito pouco sobre a problemática das escadas ou sobre pessoas com deficiência física. Olhemos para a Figura 12.

Figura 12 – Página 9 do livro “Escola para todos”.

Na sequência, outro texto apresenta personagens com deficiência com o título de “Os irmãos mãos”. Essa narrativa enfoca a surdez e o uso das Libras. Os personagens são chamados de “irmãos mãos”, que eram muito amigos e unidos, porém, muito diferentes no jeito de ser e de pensar, como os dedos das mãos.

Figura 13 – Página 11 do livro “Escola para todos”.

Ao descrever os “irmãos mãos” o texto apresenta: “Eles foram criados com muito amor e respeito por seus pais e por isto aprenderam, desde muito cedo, a respeitar e valorizar suas diferenças” (MAZZARO, 2008, p. 9). Aqui está presente a visão de que a diferença é marca individual do sujeito, o que, conforme Silva (2002), se relaciona muito mais com uma visão liberal a respeito da diversidade do que com um posicionamento crítico a respeito da produção social das diferenças. Vale ressaltar que todos os irmãos mãos são surdos e, segundo o narrador, se comunicam com as mãos.

Cada irmão é apresentado com características próximas às dos dedos das mãos. O autor descreve com alguns estereótipos que lhes diferenciam. Vejamos os exemplos: o “Polegar

Mão" é gordinho, com aparência pacata, "ágil e agitado" (MAZZARO, 2008, p. 9); o "Indicador Mão" tinha aparência fina e elegante, porém autoritário, mandão e comilão; o "Médio Mão" era o mais velho, o conselheiro, por ser muito equilibrado; o "Anular Médio" era o mais vaidoso, adorava usar joias e roupas elegantes, adorava também gastar dinheiro, o que deixava seus pais endividados no final do mês; e por fim o "Mínimo Mão", o menorzinho, que fazia tudo bem devagarzinho, mas tinha seu ritmo respeitado por seus irmãos.

Na descrição dos "irmãos mãos" observamos alguns estereótipos, ao mesmo tempo em que o autor descreve qualidades compensatórias àquilo que atribui como características de inferioridade. Por exemplo: o irmão "Mínimo Mão", que fazia tudo bem devagarzinho, mas era respeitado por seus irmãos; ou, ainda, o "Polegar Mão", que era gordinho, mas ágil.

Além disso, o texto apresenta problemas de conceituação com relação à surdez. Reparemos no trecho que segue: "[...] os "irmãos mãos" não falam com a boca e sim usando as mãos, pois suas orelhas, desde que nasceram, não quiseram cooperar para que os sons eles pudessem escutar" (MAZZARO, 2008, p. 12). Primeiro, não é verdadeira a informação de que o surdo tenha incapacidade de fala; segundo, nesse trecho, existe uma confusão a respeito do que seja fala e comunicação.

Como compensação à deficiência apresentada pelos "irmãos mãos", a narrativa descreve, ainda, que eles foram muito felizes e tenta convencer o leitor a prestar mais atenção nas pessoas com surdez, que apresentam formas diferenciadas de comunicação.

O próximo texto é "Tanaka, um lutador", que conta a história de uma criança com deficiência física, que se destaca por meio de práticas esportivas. Aqui também observamos um efeito compensatório na personagem, com relação à sua deficiência. É curioso observar que à ela não são atribuídos valores de destaque, por exemplo, em habilidades intelectuais, sendo muito comum a presença desse discurso nos jargões populares sobre as pessoas com deficiência.

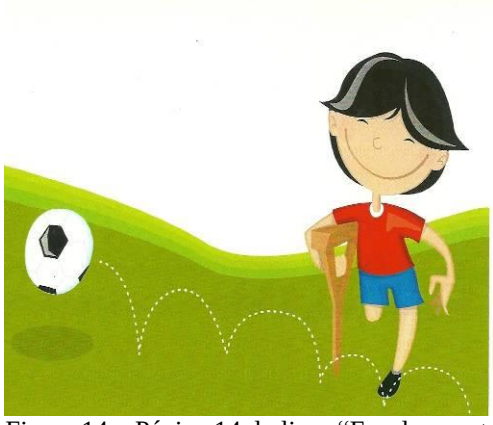

Figura 14 – Página 14 do livro “Escola para todos”.

O texto **“**Perto dos olhos**”** narra a história de Lucas, um menino que, por onde passava, esbarrava em tudo e em todos. Andava com braços esticados, procurando encontrar seus amigos para brincar, apesar de nem sempre conseguir. Foi despertando, por isso, outros sentidos.

Aliás, no estilo do autor, as personagens com deficiência são sempre muito dóceis. O narrador descreve que “Lucas foi vivendo sua realidade de criança. Sem maldade procurava, de perto, tudo observar [...]” (MAZZARO, 2008, p. 17). A personagem de Lucas tem baixa visão, deficiência descoberta após a realização de um exame. Outro elemento marcante dessa história refere-se à ideia do devir: Lucas tornou-se um famoso empresário, cuja lição de vida é a mensagem “Perto dos olhos, próximo do coração”. Qualquer criança com deficiência teria condições de tornar-se um empresário sensível numa sociedade como a nossa?

Figura 15 – Página 16 do livro “Escola para todos”.

Passaremos agora, para uma análise do livro “Uma amiga diferente”, de Márcia Honora.

4.3 Uma amiga diferente, Márcia Honora

Figura 16 – Capa do livro “Uma amiga diferente”

Livro: Uma amiga diferente
Autor (a): Márcia Honora
Editora: Ciranda Cultural Editora
Ano de publicação da 1ª edição: 2008
Ilustrador (a): Index Art e Stúdio
Local de publicação: São Paulo
Formato de acessibilidade apresentada no PNBE/ESP 2008: Libras, áudio e tinta

O livro “Uma amiga diferente” encontra-se na relação das obras indicadas para o ensino fundamental, sendo classificado, conforme ficha catalográfica, como “literatura infanto-juvenil”.

É parte integrante da coleção “Ciranda das Diferenças”, que, segundo catálogo eletrônico da editora, se propõe ao convite de um novo olhar sobre as diferenças, despertando a reflexão de todos sobre os temas dos livros, como: deficiência física, cegueira, síndrome de Down, baixa visão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, nanismo, deficiência auditiva e surdez/Libras.

Na relação dos temas propostos pela coleção, o livro “Uma amiga diferente” apresenta a temática da síndrome de Down, com a representação de uma personagem com deficiência intelectual.

Na relação do PNBE/ESP 2008, o livro é apresentado nas modalidades Libras, tinta e áudio, destacando-se pela variação de acessibilidade.

O livro apresenta uma tendência muito mais pedagógica do que literária, o que pode ser confirmado por meio de sua linguagem, assim como pela temática que se propõe.

A capa do livro consiste na cena de uma sala de aula, caracterizada por um ambiente harmonioso, cheio de flores. As personagens dessa sala são três abelhas/crianças: um filhote de zangão/menino na frente, fazendo uso de óculos, com expressão de espanto olhando para uma abelha/fêmea que, já anunciada na sinopse, é a amiga diferente. Essa, de fato, apresenta traços estereotipados, semelhantes aos das pessoas com síndrome de Down. Ao fundo da sala, outra abelha/fêmea, na posição de observadora, com traços que a marcam para fazer parte do grupo de abelhas "normais" da sala de aula. Ao fundo da sala, ainda, um mural com papéis expostos.

Um destaque importante para a ilustração da capa: a personagem com traços característicos de pessoa com síndrome de Down tem sobre sua mesa diversos papéis e um lápis na cor azul, num tom bem claro, enquanto, sobre as mesas das outras abelhas, verificamos apenas uma folha e um lápis num tom grafite. Estaria a abelha diferente fazendo outras atividades escolares? Qual a concepção de adaptação curricular apresentada pelo livro?

Ainda na capa, há um destaque para a acessibilidade do material, informando que o livro é acompanha por um CD interativo em formato áudio e vídeo, assim como por jogos adaptados, livro falado e narração em Libras. Esse livro teria sido produzido para atender às exigências do PNBE/ESP 2008? Ou a sua produção no ano de publicação do edital foi um acaso?

O livro também informa o leitor sobre a adequação do texto às regras do novo acordo ortográfico. Seria essa mais uma estratégia de *marketing*?

Os paratextos que compõem o material são diversos. Em cada um deles observamos um apelo com relação à caracterização da deficiência abordada, assim como uma tentativa de sensibilização dos destinatários adultos, aqueles que possibilitarão o acesso da criança ao livro.

Vejamos a seguir algumas características da obra.

a) Sinopse do livro: localizada na contracapa, o paratexto relata que o livro "conta a história de um zangão filhote que conhece uma abelha diferente das outras abelhas e descobre neste contato uma amizade para toda a vida". Observa-se, então, que nesse paratexto, os sujeitos do discurso começam a ser posicionados socialmente. Ao informar o leitor que o livro conta a história de um filhote de zangão, a personagem já é caracterizada numa categoria

social de privilégio com relação à outras personagens do enredo, que são "meras" abelhas operárias. Um aspecto muito sutil marca o discurso sobre as diferenças nesse paratexto, que é o fato do filhote de zangão passar a conhecer uma abelha diferente das outras abelhas. Esse fragmento indica para o leitor qual o posicionamento do livro com relação ao conceito de diferença. Aqui, as diferenças não são representadas sob a ótica da singularidade, pois a personagem é comparada a abelhas que não têm deficiências. Assim seria, se a sinopse informasse o leitor de que o filhote de zangão, assim como as outras abelhas, eram diferentes entre si, sem deixar de pertencer ao grupo das abelhas.

b) Definição de síndrome de Down: outro paratexto apresentado no livro é um conjunto de informações registrado na última página do livro sobre o conceito de síndrome de Down, na perspectiva do discurso das ciências biológicas. Ao final, não é apresentada a fonte das informações, apenas um convite para que o leitor acesse o *site* da editora para obter mais informações, não deixando claro o que o leitor encontrará, se são informações a respeito da coleção ou a respeito da síndrome de Down. Curioso é que, ao acessar o *site*, o leitor se depara com diversas informações sobre os produtos oferecidos pela editora.

c) Biografia da autora: ainda na contracapa, o livro traz a biografia da autora. Esta é escrita na primeira pessoa, por meio do discurso direto, com uma foto que mostra Márcia Honora sorridente. A autora se apresenta como fonoaudióloga, atuando, segundo ela, há muito tempo nessa profissão. Relata que desde pequena sempre adorou ouvir histórias que sua mãe contava, o que também a posiciona num grupo social de pessoas com formação superior, inserida no universo cultural de práticas letradas em níveis elevados. Ao final, questiona o leitor na tentativa de verificar se este conhece alguém como Daniela. Isso nos leva a considerar de que esse é um livro produzido com a clara intenção de tornar-se um elemento mediador entre a vida ficcional e a vida real.

d) O logotipo que caracteriza a coleção "Ciranda das diferenças": a palavra "ciranda", escrita em roxo, no formato de caixa alta, e as letras da palavra "diferenças" são escritas em diversas cores, inseridas numa nuvem. Essa imagem pode ser interpretada como se a relação com as diferenças ainda estivesse longe de ser alcançada, fazendo parte, ainda, de um sonho. Mais uma vez, percebemos indícios de que o conceito de diferença do livro, nesse caso, talvez até mesmo o de todos os livros que fazem parte da coleção "Ciranda das diferenças", é concebido sob uma perspectiva contraditória.

Partiremos agora para a caracterização dos atores/personagens do discurso, aqueles que dão vozes aos sujeitos sociais, uma vez que têm a clara intenção de representar situações da realidade:

O narrador constitui-se num sujeito do discurso, assim como Juca, o filhote de zangão, Daniela, a abelha diferente e que tem síndrome de Down, a professora D. Mary, os pais de Juca e as demais abelhas (machos e fêmeas), amigos da escola.

Como já vimos, o atributo "filho de zangão" dado a Juca pelo narrador já o situa num grupo social privilegiado. O perfil de família dessa personagem é um perfil de família pequena, composta por pai, mãe e apenas um filho, com indícios de que Juca é pertencente à classe média. Observemos a imagem:

Figura 17 – Página 4 do livro "Uma amiga diferente".

Juca usa óculos, o que pode lhe caracterizar como um menino bom, estudioso e inteligente.

Daniela, a abelha com síndrome de Down, é marcada por um conjunto de estereótipos que a caracterizam como "diferente". Durante a história, Daniela está sempre sorrindo, como se não fosse capaz de demonstrar outros sentimentos, como o de tristeza, o de raiva, o de medo, entre outros.

A professora Dona Mary é representada por uma cigarra. A cigarra na fábula de Esopo é aquela que não trabalha, porém é envolvida com a música e com a cultura. Ela é aquela que está sempre de braços abertos para acolher os seus alunos. É assim que recebe Juca no seu primeiro dia de aula, e é assim que interage com Daniela, em momentos em que, como relata a narradora, "Juca também percebia que Dona Mary, a professora, dava atenção especial para Daniela, indo a sua carteira depois que ensinava toda a turma" (HONORA, 2008, p.21 grifo nosso).

Figura 18 – Página 14 do livro “Uma amiga diferente”.

O tempo verbal da trama é marcado pelo passado, na primeira parte da história, quando Juca ainda é representado como uma abelha/criança, filho de zangão, que vai estudar numa nova escola e lá conhece Daniela, sua amiga diferente.

Na segunda parte da história, o tempo verbal passa a ser escrito no presente, pois Juca cresce, torna-se adulto e, mesmo sendo um homem de negócios, recorda-se de sua amiga diferente com carinho.

A primeira parte da história se passa no espaço escolar, assim como na casa de Juca. Destaca-se, nesse ponto, uma situação em que Juca chega a sua casa, após o primeiro dia de aula, e conta todas as novidades para a sua mãe, sobretudo que tinha conhecido uma amiga diferente. Sua mãe lhe explica que o que a amiga tinha era uma síndrome que a tornava diferente das outras abelhas, mas que deveria ser tratada com muito carinho.

Mais uma vez, a diferença é representada como atributo negativo.

Ao crescer, Juca torna-se um homem de negócios. Num belo dia, ao sair de sua casa para ir ao trabalho, encontra o convite para um encontro dos ex-alunos da Dona Mary, na escola Colmeia Encantada, a escola que Juca estudara quando criança.

Ao longo da narração do texto, a autora demonstra o quanto Juca ficou ansioso, pois poderia encontrar a sua amiga Daniela, guardando por ela muito carinho.

Ao chegar o dia do encontro tão esperado, todos se reúnem na melascaria “Orquídea de Ouro”.

Por meio dos recursos de imagem, podemos verificar um aspecto muito singelo, que pode, porém, despertar efeitos de sentido no leitor devido ao seu tom preconceituoso, moralista e estereotipado. Todos os ex-alunos de Dona Mary encontram-se na melascaria “Orquídea de Ouro”. As ilustrações mostram que todos cresceram, ao representá-los com

roupas e outros atributos do mundo adulto. Dona Mary já se encontra bem velhinha, o que dá a impressão de que o tempo passou.

Postos à mesa da melascaria estão todos os ex-alunos da Dona Mary, representando, talvez, os homens e mulheres de negócios, exceto duas abelhas: Juca e Daniela encontram-se no *playground* brincando, mesmo caracterizados como adultos. Recordam os tempos de escola, conforme a imagem nos mostra:

Figura 19 – Página 30 do livro "Uma amiga diferente".

Mostra-se nesse fato um aspecto muito sutil de preconceito em relação à pessoa com síndrome de Down. A ela, são direcionados olhares como aquele que nunca será outra coisa senão fadado a um universo de infantilização. Ela não tem capacidade para ocupar o mundo da produção, que é majoritariamente adulto, devendo permanecer no plano da ingenuidade, onde lhe cabe somente interagir nas dinâmicas sociais por meio das relações "afetivas".

Podemos, a partir das questões apontadas, direcionar nosso olhar para a análise da obra na perspectiva do discurso. O livro faz referência aos discursos da inclusão escolar, da inclusão social e do respeito à diferença.

Situa-se no contexto político em que o discurso da inclusão escolar marca as relações entre a pessoa com deficiência e o outro, se observarmos o ano de publicação do livro (2008), após os movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, assim como em defesa da educação para todos.

A ideia de dialogismo está presente no livro, quando observamos um discurso se entrelaçando ao outro. Inicialmente, o livro levanta a bandeira da inclusão escolar, sob o ideário de que a pessoa com deficiência deve ser matriculada na escola comum, o que representa a réplica ao discurso da integração escolar.

O discurso sobre a inclusão escolar apresentado ao longo do texto e paratextos evidenciam um tom apelativo, descrito nas vozes do narrador, com o uso de jargões

“politicamente corretos”, na defesa de que a escola é o principal lugar onde a pessoa com deficiência deve ser reconhecida por suas diferenças. São várias as situações em que a voz do narrador reforça a importância de Daniela, apesar de ser diferente das demais abelhas. Reforça, ainda, que essa deve ser tratada com carinho, como se, na relação com a deficiência, a afetividade fosse o fator determinante na efetivação dos direitos dos sujeitos com deficiência.

Quanto ao discurso da inclusão social, observa-se uma postura desrespeitosa com Daniela e com os sujeitos sociais que apresentam deficiência intelectual e/ou síndrome de Down. Após Juca tornar-se adulto, com características do homem executivo da sociedade capitalista, as imagens podem evidenciar que o pequeno zangão torna-se um homem de negócios, enquanto à Daniela a sociedade reservou-lhe o destino de continuar criança para o resto da vida. Cabe problematizar: como se dá a inclusão de Daniela no livro “Uma amiga diferente”?

Observamos ainda que o discurso das diferenças caminha na contramão dos princípios da política de educação especial vigente, que apontam para uma perspectiva de olhar para as diferenças a partir do viés da singularidade de cada sujeito, uma vez que, em nome das diferenças, são pensadas alternativas de atendimento a partir das características e ritmos de aprendizagem de cada sujeito.

O livro “Uma amiga diferente” está longe de representar, de fato, o cotidiano das crianças matriculadas em sistemas públicos de ensino. Juca, por exemplo, não é qualquer abelha, é filho de um zangão. As ilustrações da história mostram um ambiente escolar com muita harmonia, sem conflitos de ordem social, cultural, etc. O próprio nome da nova escola de Juca, “Colmeia encantada”, dá a impressão de encantamento, de felicidade e de alegria. Mas será mesmo que todos estão felizes nessa escola?

Para concluir, o edital do PNBE/ESP 2008 é claro ao determinar que os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos e estereótipos. Já que a concepção de diferença presente na obra “Uma amiga diferente” não caminha na mesma direção dos princípios da política de educação especial apresentados pelo programa, estaria o livro ao menos adequado às exigências do PNBE/ESP 2008?

O estudo e análise dos livros que compõe o acervo do PNBE/ESP 2008 são dotados de significados, de elementos ideológicos, inseridos num sistema educacional de contradições, de avanços e disputas. Adiante, segue uma discussão a respeito dos efeitos de sentido despertados no processo de pesquisa.

“COMO LOBO EM PELE DE CORDEIRO”: A GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
f) Como pegar na voz de um peixe
g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
Etc.
etc.
etc.
Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.
Manoel de Barros, O livro das ignorânças, 1993

Nossas considerações finais serão referenciadas pela expressão “Como lobo em pele de cordeiro”. Alguns atribuem sua origem à tradição oral, numa história em que, certo dia, um lobo teve a ideia de mudar sua aparência para conseguir comida mais facilmente. Para isso, vestiu uma pele de cordeiro e saiu para pastar com o resto do rebanho, despistando totalmente o pastor. Para sua sorte, ao entardecer, foi levado junto com todo o rebanho para um celeiro. Assim, poderia fartar-se com as carnes dos pobres animais ali presentes. Durante a noite, o pastor retornou para buscar um pouco de carne para o dia seguinte. Ao chegar ao celeiro, puxou a primeira ovelha que encontrou. Era, pois, o lobo disfarçado de cordeiro. É isso que nos provoca: aquilo que está por trás do cordeiro. O lobo faz uso de qualquer estratégia para saciar sua fome. Sua atitude é marcada por contradições. O mesmo ocorre para os discursos sobre as diferenças, e é, dessa forma, que nos posicionaremos nesse capítulo, pautando-nos no debate, nas réplicas, no dialogismo, na tensão entre as vozes que caracterizam uma determinada política, ou seja, em seu aspecto polifônico.

Não esperamos aqui transcorrer verdades sobre as narrativas infantis adotadas por um programa do governo federal. Esperamos, sim, fornecer contribuições para as leituras atentas dos discursos que perambulam no contexto das políticas educacionais e nos espaços de promoção de leituras infantis.

Como diz Manoel de Barros em sua obra “O livro das ignorânças”, “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (1993). E é desse modo que nos posicionaremos à guisa

das considerações finais: no exercício de desconstruir verdades, apontaremos para outras leituras possíveis sobre as obras do PNBE/ESP 2008.

A pesquisa pretendeu discutir a concepção de diferenças presente nos discursos dos textos narrativos infantis que tratam da pessoa com deficiência matriculada na classe comum, sugerido pelo PNBE/ESP 2008. Logo, foi necessário investigar o contexto de produção das obras infantis, assim como o momento de consolidação das políticas educacionais no Brasil, para observarmos as nuances da política de educação especial na gestão do governo federal, no período de 2003 a 2010, momento histórico de grande relevância para as transformações dessa modalidade de ensino em nosso país, cujo enfoque das ações e serviços levantam a bandeira da defesa da inclusão escolar sob a perspectiva do direito à diferença.

Nossa tarefa, nesse sentido, esbarrou no que Arretche (1998) define como "avaliação de políticas públicas", compreendendo-a como a análise ou esclarecimento dos critérios que fundamentam uma determinada política, buscando identificar "quer o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis" (ARRETCHE, 1998, p. 2).

Assim, a avaliação de uma dada política pública pressupõe um olhar direcionado aos fundamentos políticos de uma determinada ação. Em nosso caso, referimo-nos aos impactos produzidos pelos fundamentos políticos do governo Lula (2003-2010) e sua incidência para as políticas educacionais, propriamente as da educação especial na interface com os discursos dos livros adotados pelo PNBE/ESP 2008.

O projeto de sociedade que marca a conjuntura política da década de 2000 é contraditório e caracterizado por disputas de ordem econômica. De um lado, uma gestão de governo balizada pelos princípios da competitividade e de privatizações caracteriza a era FHC (1995-2002), acentuando o nível de desigualdade social, como fundamento do que se considera desenvolvimento econômico; de outro, a vitória nas eleições de 2002 e a gestão, a partir de 2003, de um governo cuja opção é de se assumir uma política desenvolvimentista. Porém, segundo Frigotto (2010), um governo que mantém foco no aumento do consumo, acabando por não romper com a lógica da desigualdade social, no contexto da ordem estabelecida, mesmo implantando uma série de ações que buscam suprir as necessidades de uma chamada "maioria desvalida", em detrimento dos interesses de uma "minoria prepotente".

Nesse intenso campo de disputas, entre as gestões de FHC e Lula, observamos um contraditório contexto de implantação de políticas públicas, que ora se mostram como continuidades, ora como descontinuidades, segundo os fundamentos políticos que as

orientam. Segundo Frigotto (2010), o que caracteriza um governo como continuidade do outro, ao se referir às gestões FHC e Lula, refere-se à postura de conciliação adotada por ambos quanto à política macroeconômica norteadora das ações de cada governo.

No entanto, entre os aspectos que diferenciam o governo Lula do governo FHC, destacamos um que, em nossa avaliação, repercutiu de modo significativo nos processos de implantação das políticas de educação especial, que foi a recuperação relativa do Estado na sua face social, aproximando-se um pouco mais ao modelo de "bem-estar social".

Para Therborn (1995, p. 46), o Estado de bem-estar "se revelou uma instituição sólida em cada sociedade avançada e moderna [...] uma parte da explicação é o fato de que o Estado de bem-estar chegou a ser uma instituição absolutamente central na vida cotidiana de grande parte da população". No caso do modelo brasileiro, na gestão de 2003-2010, essa característica se apresenta de forma relativa. Podemos constatar essa característica de relatividade considerando algumas das ações implantadas, com nos apresenta Frigotto (2010): diminuição do desemprego aberto; aumento do salário mínimo; relação diferenciada com os movimentos sociais; ampliação de programas direcionados à população não organizada, localizada na linha de pobreza, com destaques para o programa Bolsa Família e outros ligados à ampliação do crédito para moradia e bens de consumo, assim como a programas de acesso à energia.

No âmbito das políticas educacionais, Frigotto (2010) afirma, ainda, que as ações do governo federal nessa gestão se diferenciam do governo FHC nos âmbitos: da abrangência das políticas; dos grupos atendidos e do tipo de financiamento colocado em prática. Destacamos algumas das frentes de ações: ampliação de universidades, assim como de vagas no ensino superior federal; apoio ao projeto pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e às práticas da educação do campo; ampliação das ações na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); ampliação das formas de financiamento da educação, com a implantação do Fundeb; no âmbito do incentivo à leitura, verificamos a maior abrangência dos programas de leitura, como o PNBE e PNLD, e, na modalidade da educação especial, destacamos a implantação do serviço de atendimento educacional especializado, com ênfase no pressuposto da inclusão escolar.

Contudo, com o apoio do referencial teórico adotado no presente estudo, constatamos que a avaliação e a análise de políticas públicas sempre podem evidenciar as contradições das ações, assim como os próprios fundamentos que as balizam.

Nessa linha de análise, ao mesmo tempo em que o Estado amplia a abrangência das políticas educacionais, focando muitas de suas ações de modo a atender de forma diferenciada

as chamadas minorias (podendo ser verificado por meio das políticas de EJA, de Educação no campo e nos quilombolas, das políticas voltadas às questões de gênero e da educação especial, por exemplo), assim como as mudanças nos processos de financiamento da educação básica, também constatamos contradições no processo de gestão, com a presença marcante da iniciativa privada na educação pública.

Destacamos, conforme Saviani (2007), por exemplo, o movimento "Compromisso Todos pela Educação", lançado em setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, apresentando-se como uma expressão da sociedade civil, convocando todos os segmentos da sociedade a engajar-se com a educação. Na verdade, o projeto foi de iniciativa de fundações privadas – entre as quais destacamos a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú-Social, a Fundação Bradesco, o Grupo Pão de Açúcar, o Instituto Ayrton Senna – e estabelece cinco metas para a melhoria da qualidade da educação básica.

Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que não existe nenhuma menção das metas do "Compromisso Todos pela Educação", por exemplo, para o ensino superior, setor em que a iniciativa privada nem sequer gostaria de ver maior investimento do Estado, visto os interesses dos grandes grupos nesse segmento educacional.

Outro destaque dado por esse autor refere-se à tendência desse movimento em considerar a educação como objeto de filantropia, boa vontade com forte ênfase nas ações pautadas pelo voluntariado, "ficando subjacentes mais específicos que alimentam os desejos de ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas" (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Ainda no âmbito das contradições das políticas educacionais, destacamos a tendência à incorporação dos pressupostos da chamada "pedagogia dos resultados", que, segundo Saviani (2007), se fundamenta nas chamadas "pedagogias das competências" e "qualidade total" [...] "o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas" (p. 1253). Esses pressupostos podem ser constatados, por exemplo, no processo de implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e nas avaliações de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, Prova Brasil e Provinha Brasil.

No entanto, quanto ao investimento financeiro, no período de 2003-2010, o percentual estimado do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado em educação não ultrapassou a meta prevista no Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2001, na margem dos 3,5%, na gestão FHC (SAVIANI, 2007).

No que tange às políticas de educação especial nessa gestão, observamos também características de contradições.

Constatamos, ainda, a criação de uma série de ações voltadas ao fortalecimento do discurso norteador das políticas de educação especial, na perspectiva inclusiva, ou seja, articulada ao ensino comum público.

A gestão é caracterizada pela iniciativa na publicação de documentos de orientação técnica aos sistemas de ensino para a implantação da inclusão escolar, assim como documentos normativos importantes para a viabilização das diretrizes da política vigente. A seguir, destacamos algumas das iniciativas a que nos referimos que, ao nosso entender, trazem implícita uma dada concepção sobre o direito à diferença, objeto de preocupação da presente pesquisa: **a) Documentos de orientação -** o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade"**,** realizado entre o período de 2003 a 2007, com o objetivo de promover formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino; a publicação do documento "Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva inclusiva" (2008), cujo objetivo fora o de orientar as políticas de educação especial de todo o país, definindo a população atendida pela educação especial, na defesa do atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum. Esse documento apresenta, ainda, a educação especial como modalidade de ensino, apontando para o seu caráter de transversalidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, a qual realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza recursos e serviços específicos à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Define atendimento educacional especializado, determinando que cabe aos sistemas de ensino a organização das condições de implantação, garantindo que sejam adequadas à promoção da aprendizagem dos alunos, com vistas às diferenças. **b) Documentos normativos:** Decreto n.º 5.626/05 - regulamenta a Lei n.º 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; Decreto n.º 6.571/08 - dispõe sobre o atendimento educacional especializado; Resolução n.º 04/2009 - institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial.

Segundo a avaliação do governo federal, pode-se observar também, um considerável avanço na ampliação das matrículas, ingresso nas classes comuns, acesso ao atendimento educacional especializado, melhoria quanto à acessibilidade em prédios públicos e formação docente para ao atendimento do alunado com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme nos mostram os dados do documento "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva" (BRASIL, 2008), mesmo que, ainda, não se tenha conseguido romper com a coexistência do atendimento educacional especializado oferecido em instituições privadas.

Nesse documento, a característica dialógica da linguagem se manifesta a partir dos discursos políticos sobre a construção de ambientes escolares inclusivos, nos quais a inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são destacados de modo incisivo, como réplica do discurso da integração escolar.

Os discursos da inclusão escolar e da integração escolar se afrontam, influenciados por um movimento de legitimação de uma escola mais democrática, entendida como direito social de todos os seus educandos.

Um destaque deve ser dado ao fato de que o documento "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**"** foi elaborado em substituição à proposta anterior "Política de Educação Especial", publicado pelo MEC no ano de 1994, com forte influência do modelo de integração escolar, produzido à luz dos princípios da LDB 5.672/71, em vigência nesse período.

Outro destaque importante que norteou as políticas de educação especial na gestão do governo Lula (2003-2010), refere-se à forte influência do discurso em defesa do "direito à diferença", no tangente ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao longo da análise das publicações oficiais realizada em nossa pesquisa, observamos a recorrência desse discurso. A concepção de diferença vem, muitas vezes, apresentada como sinônimo de diversidade. Aliás, constatamos que o termo diversidade aparece com maior incidência nos documentos, o que, para nós, pode ser algo preocupante, considerando a natureza do termo "diversidade" e os referenciais teóricos com que tivemos contato ao longo desta pesquisa.

De acordo com Moehlecke (2009), o termo "diversidade", "ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados" (p. 463).

No entanto, o termo diversidade precisa ser problematizado, uma vez que decorre das ciências naturais. Silva (2007) afirma que "parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque

no seu centro a crítica política da identidade e diferença" (p. 73). Para esse autor, sob o viés da diversidade, a identidade e a diferença tendem a ser cristalizadas e naturalizadas, "são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição" (p. 73). Por exemplo, quando posicionamos a pessoa com deficiência em comparação com uma pessoa que não apresenta deficiência. Desse ponto de vista, pode existir uma tendência em atribuir juízo de valor a cada um dos sujeitos. Nesse caso, o discurso histórico e socialmente construído tende a colocar a pessoa com deficiência numa situação de inferioridade em relação a um grupo, também socialmente identificado numa categoria de normalidade ou, melhor dizendo, sem deficiência.

Não são tensionados os modos como as identidades são construídas e como as diferenças são produzidas. Existem identidades socialmente legitimadas a partir de critérios culturais, de classe social, de origem econômica, entre outras categorias envolvidas, e tudo o que não pode ser absorvido nessas identidades é colocado em posição de diferenças.

As diferenças são, pois, socialmente produzidas, aceitas ou negadas a partir de padrões culturais específicos, de posicionamento de classe social, de relações de poder presentes na disputa.

Aceitar ou respeitar aquilo que é posto no âmbito da diversidade e da diferença pode ser um engodo, visto a cilada de um discurso social que produz desigualdade e que exclui sujeitos, considerando, por exemplo, fatores como origem étnica, opção sexual, gênero, classe social e econômica.

Desse ponto de vista, nos apoiamos em pesquisas pautadas pelos "Estudos Culturais" para a discussão e análise a respeito das concepções de diferenças presentes no discurso oficial das políticas de educação especial de âmbito federal (gestão 2003-2010), incluindo os objetivos do PNBE/ESP 2008, visto que sua gestão foi intermediada pelo MEC, pela Seesp e pelo FNDE. É sobre algumas das constatações proporcionadas pelo presente estudo que discorreremos adiante, considerando os avanços e contradições da política.

1 Quanto à concepção de diferenças das políticas de educação especial

As pesquisas apontam, inicialmente, para os avanços da política de educação especial. As preocupações com a temática da diferença/diversidade se mostram de forma significativa, com avanço em relação à gestão anterior (FHC: 1995-2002).

A criação de uma secretaria, no âmbito do MEC, para tratar de assuntos exclusivos relacionados à diversidade e às minorias se apresenta como algo bastante positivo, como é o

caso das ações propostas pela Secad, abarcando temáticas como EJA; educação indígena; educação no campo; educação quilombola; educação ambiental; diversidade e inclusão educacional.

Com relação à Seesp, constatamos uma intensa produção, tanto intelectual, com a publicação de documentos norteadores dos princípios filosóficos da educação especial, na perspectiva da inclusão, quanto a implantação de medidas, contextualizadas pela preocupação com as questões da diversidade, o que indica também os avanços das ações políticas quanto às preocupações com as minorias marginalizadas dos processos de inclusão escolar e social.

No entanto, como afirma Moehlecke (2009), apesar da maior visibilidade da gestão federal no período de 2003 a 2010 para as "políticas da diversidade", as ações são, ainda, muito díspares entre a Secad e Seesp, o que provoca contradições.

Do nosso ponto de vista, as contradições existem, ainda, pelos diferentes posicionamentos sob os quais as concepções de diversidade e das diferenças são colocadas perante as ações do governo federal. Justificamos essa afirmação com outra contribuição de Moehlecke (2009), de que, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o termo diversidade assumiu três características distintas e contraditórias: diversidade do ponto de vista da inclusão social; diversidade relacionada às ações afirmativas; e diversidade e suas implicações com as políticas da diferença.

Apesar de essas contradições serem verificadas por Moehlecke (2009) como características da primeira gestão do governo federal (2003 a 2006), constatamos esses desdobramentos ainda no segundo mandato (2007 a 2010), especificamente no âmbito da Seesp.

Como vimos, a gestão do governo Lula aponta caminhos positivos para a área da educação especial, incorporando ao discurso escolar os princípios de um novo paradigma, o da inclusão escolar no ensino regular comum, como direito fundamental das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como princípio de respeito às diferenças.

A disparidade entre os posicionamentos assumidos com relação às concepções de diferença e diversidade presentes nos documentos oficiais é nítida. Na análise das políticas de educação especial os termos se misturam: ora diferença aparece como sinônimo de diversidade, ora diversidade apresenta-se com sentido próprio; ou, ainda, diferença é concebida como pluralidade cultural, que pode conviver de forma harmoniosa nos ambientes escolares. Contudo, encontramos também o termo diferença reconhecido como resultante de

um conjunto de fatores, abrangendo desde características pessoais dos sujeitos até origens pautadas por aspectos sociais e culturais, num contexto de interação humana.

O fato do sentido do termo diferença não ter consenso na política de educação especial ocorre, pois os documentos, apesar de serem produzidos no contexto de uma mesma secretaria, são resultantes de trabalhos e pesquisas de estudiosos de universidades ou grupos diferenciados, com referenciais de estudos específicos. Podemos utilizar como exemplos os documentos que marcam a série "Ensaios pedagógicos**",** coletâneas com artigos produzidos por intelectuais da área da educação especial, filiados a correntes filosóficas diferenciadas. Desse modo, verificamos que, apesar de ser unânime o posicionamento de atenção às diferenças, as produções do MEC atribuem sentidos diversos à própria diferença.

Assim, concluímos que o discurso relacionado ao princípio das diferenças nos documentos oficiais se apresenta de modo também contraditório. Porém, ele revela o caráter polifônico da política, considerando polifonia[62] como o conjunto de vozes, marcado pelo caráter da disputa dos sujeitos sociais, que as produzem. Sendo, ao mesmo tempo, dialógico, uma vez que surgem como réplicas de outros discursos.

2 O PNBE/ESP 2008, a literatura e a educação especial

Se considerarmos a trajetória do PNBE e suas implicações com a educação especial, constatamos também aqui avanços na política educacional. Afirmamos isso pelo fato de verificarmos a maior preocupação em versões do programa do livro, incluindo a modalidade da educação especial, com a preocupação de tornar a literatura acessível para todos os alunos no âmbito da escola comum.

Vale ressaltar que, na gestão FHC (1995-2002), encontramos apenas no ano de 1999 obras indicadas pela Seesp, direcionadas aos alunos atendidos pela educação especial. Destacamos que o programa não faz nenhuma menção sobre a acessibilidade das obras para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apenas indicando títulos de livros infantis em que as protagonistas das narrativas são crianças com alguma deficiência, sendo eles: *"Um amigo diferente"*, da autora Cláudia Werneck; "Somos todos iguais!", dos autores Itamar Marcondes Farh e Nancy Pagnanelli; "Lucas", da coleção "Fala menino", de autoria de Luis Gouveia; e "Mandiola e Douradinho", de Apolônio Abadio do Carmo.

[62] Os termos polifonia, monologismo e dialogismo expressos nas considerações finais, são apresentados com sínteses das conceituações atribuídas pelos autores estudados nessa pesquisa, conforme o Capítulo III.

Já no ano de 2003, sob a gestão do governo Lula, o IBC encaminhou a todos os CAP, em meio ótico, a transcrição de livros indicados no PNBE, nas versões 2001 e 2002, para pronta impressão em Braille, e, em 2005, o MEC encaminhou às escolas de ensino fundamental que possuíam o cadastro de alunos com surdez, segundo o Censo Escolar, a coleção "Clássicos da Literatura em Libras", em CD-ROM, para compor a biblioteca das escolas.

Desse processo é que resulta o PNBE/ESP 2008, que, segundo o programa, tinha como objetivo:

> [...] a convocação de obras de orientação pedagógica de modo a subsidiar a inclusão de alunos com atendimento educacional especializado, bem como obras de literatura infantil e juvenil em formatos acessíveis à educação especial, destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2008, p. 1).

Observa-se que o edital traz explícita a ideia de inclusão escolar dos alunos que necessitam dos serviços da educação especial, buscando tornar a literatura acessível a todos. Da perspectiva da acessibilidade da literatura a todos os alunos, o programa apresenta avanços. Verificamos, ainda, quanto aos critérios de seleção das obras, o que o PNBE/ESP 2008 determina:

> Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem, a coerência e a consistência narrativa, a ambientação, a caracterização dos fatos e a adequação do discurso. Será observada, ainda, adequação de linguagem ao público a que se destina, adequação ética, evitando-se preconceitos, moralismos e estereótipos. É importante que as adaptações e traduções em Libras e/ou em Braille mantenham a qualidade da obra original (BRASIL, 2008, p. 19).

Nesse aspecto, além do valor dado à acessibilidade, o edital do programa apresenta critérios relacionados à literaliedade das obras, o que força-nos a discorrer mais atentamente, como a seguir.

2.1 A literaliedade e o PNBE/ESP 2008

Como afirma Soares et al. (2008), "é ponto indiscutível que os livros de literatura, no espaço escolar, conferem à criança uma multifacetada forma de acesso ao saber" (p. 7), e a mesma autora prossegue manifestando a sua preocupação com relação ao estrago que um livro mal indicado pode provocar na vida de uma criança, quando essa se encontra em "fase de partir para a encantadora aventura das páginas impressas" (p. 7). Nessa linha tênue se encontra a discussão sobre literatura infantil e escola.

A discussão a respeito de impactos provocados por programas como o PNBE/ESP 2008 se esbarra diretamente nas questões voltadas à literatura infantil e escola, considerando que os livros legitimados por uma frente de ação do governo federal trazem representações a respeito de concepções de leituras, crianças e escola que orientam as políticas educacionais.

O fato de um programa de leitura trazer o adjetivo "Esp", por si só, nos possibilita discorrer sobre diversas questões. Primeiramente, esse adjetivo sinaliza que o mesmo foi planejado a partir das necessidades de um grupo específico de alunado atendido na educação básica: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em segundo lugar, cabe retomar a informação de que, no ano de 2008, o PNBE apresentou dois editais de convocação de obras de literatura, um deles específico para a educação especial, o PNBE/ESP 2008. Cabe aqui, outra pergunta: se o objetivo primeiro do PNBE é o de composição dos acervos das bibliotecas escolares, uma versão específica para a educação especial não se mostra contraditória se as diretrizes da política educacional é a de tornar a escola comum acessível a todos e acolhedora de diferenças?

Não pretendemos assumir uma postura inquisitória, "apontando dedos" para esse ou aquele livro, elencando estragos possíveis na vida de crianças das escolas públicas, de acordo com a preocupação de Soares et al. (2008). Buscamos então, discutir algo que é fundamental e que marca a literaliedade das obras de literatura infantil: a relação entre infância e imaginário.

Soares et al. (2008) contribui quando argumenta sobre a defesa da literatura infantil, o que nos ajuda a pensar nas questões de sua literaliedade e de que "a literatura infantil não pode ser literatura sem adjetivos e endereçamentos prévios, arte, enfim, e, ao mesmo tempo, a produção que traz em seu bojo a 'especificidade' do universo infantil" (p. 35).

O que queremos dizer é que o PNBE, quando delimita uma categoria de obras específicas para a educação especial, corre sério risco de abarcar a presença de livros muito mais dispostos a discutir temas ligados à inclusão escolar e social de pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/ superdotação, do que garantir o acesso da literatura à população que necessita dos serviços da própria educação especial.

Os trabalhos de Real (2008) e Noronha (2008) sobre a análise de livros que tratam de temas ligados à inclusão apontam para a grande quantidade de narrativas disponíveis no mercado editorial, produzidos nas últimas décadas. Nesse sentido, inferimos que os livros infantis elaborados de modo a atender a temática das diferenças tornaram-se objeto de maior interesse do mercado editorial.

Logo, o PNBE/ESP 2008 pode ser um prato cheio para projetos editoriais que veem na temática das diferenças um negócio altamente lucrativo.

A presente pesquisa nos mostrou que na relação de livros classificados como literatura infantil, indicados para a educação infantil e para o ensino fundamental, pelo menos, dezesseis dos quarenta e dois livros indicados pelo PNBE/ESP 2008 fazem alguma menção à temática das diferenças, seja em sua narrativa ou em algum de seus paratextos.

Desses livros e referências feitas às diferenças, observamos, em todos eles, a presença de algum paratexto cujo destinatário não é endereçado à criança que receberá o livro, mas sim os adultos que possibilitarão o acesso desse recurso a ela, podendo ser um professor, seus pais ou, até mesmo, o governo, visto que este passou a ser um dos principais consumidores de produtos com essa temática. Isso se justifica, por exemplo, quando verificamos a presença significativa de livros com essa temática, indicados no programa em questão.

Isso nos leva a concluir que o critério de literaliedade pode não ter sido o fator primordial para a avaliação e seleção das obras do PNBE/ESP 2008, visto a incidência da presença, na relação indicada, de livros com enfoque em temáticas ligadas às discussões sobre as diferenças.

Passaremos para as considerações sobre as diferenças em obras do PNBE/ESP 2008 e as relações com as políticas de educação especial.

2.2 As diferenças, discursos, o PNBE/ESP 2008 e a educação especial

As diferenças passaram a ser produto de consumo, como afirma Silveira (2010). Os estudos realizados nesta pesquisa nos levaram a confirmar essa hipótese. Isso se evidenciou na análise realizada a respeito do discurso presente nos livros que abordam a temática das diferenças, referendados pelo programa.

Sejam nos paratextos, nas narrativas, nas imagens, os livros infantis analisados que abordam as diferenças carregam em si uma marca de linguagem que os exclui daquilo que caracteriza a literatura infantil: um discurso muito mais monológico do que dialógico; uma linguagem mais caracterizada por jargões politicamente corretos, presentes no discurso da educação especial, do que por metáforas, brincadeiras com as palavras, a arte literária, impossibilitando a ludicidade por parte de seu destinatário, a criança.

A monologia do discurso em detrimento das possibilidades dialógicas que a literatura infantil apresenta, mostra-se presente nas obras, quando observamos um posicionamento por parte dos emissários dos textos, que aqui identificamos como os sujeitos envolvidos em todo

o processo editorial, que tenta fazer com que a criança aceite e respeite as diferenças, o que merece uma reflexão acerca da própria concepção de diferenças que esses artefatos culturais apresentaram.

Diferentes, nas tramas analisadas, são todos aqueles que apresentam alguma deficiência e isso dificilmente provocará mudança no trato com as pessoas com deficiência, visto que as protagonistas são, na maioria, caricaturadas e dotadas de certa passividade frente aos estereótipos que lhes são lançados. Verificamos alguma exceção no livro "Gira e roda", que apresenta uma abordagem a respeito da temática mais próxima ao que identificamos como uma perspectiva multiculturalista, quando reconhece que todas as crianças da denominada "escola inclusiva", um sonho a ser alcançado, são diferentes. O risco, porém, nessa tendência, é demonstrar à criança que a construção desse sonho depende de cada um de nós, no sentido mais liberal do termo, que é o de individualização do processo de produção das diferenças no plano social, cultural e econômico.

Como as políticas educacionais são caracterizadas por contradições, observamos o mesmo nas obras indicadas pelo PNBE/ESP 2008, que se propõe a apresentar a temática das diferenças. O que nos chama, porém, a atenção é o fato de alguns dos livros indicados contradizerem até mesmo os princípios que norteiam a política de educação especial vigente, assim como as exigências do próprio edital de convocação, que determina:

> As obras de literatura devem favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. Para isso, considera-se fundamental que a obra de literatura contribua para: o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico [como a compreensão, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação], adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento e a seu uso social; a percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida pública. As obras deverão ter preceitos éticos que respeite à Constituição do Brasil e possam contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania (BRASIL, 2008, p. 22, grifo nosso).

Contudo, quando as obras apropriadas por um mercado competitivo e chanceladas por um programa de governo, os livros analisados que tratam sobre a temática das diferenças podem não significar a síntese de um esforço pessoal e passam a compor o rol dos produtos e mercadorias a serem digeridos a qualquer preço, com preceitos éticos questionáveis, contradizendo aquilo que o edital do PNBE/ESP 2008 determina como princípio: "[...] o desenvolvimento de capacidades básicas de pensamento autônomo e crítico [...]" (BRASIL, 2008, p. 22).

É nesse sentido que as obras do PNBE/ESP 2008 sobre a temática das diferenças se mostram mais como lobo na pele de cordeiro, pois, quando legitimadas por uma política, rendem, ao mesmo tempo, milhões de reais para o mercado e algumas editoras deixam de investir em projetos editorias diferenciados na literatura para crianças e passam a produzir aquilo que é a alma do negócio da vez: nesse caso, livros que nos ensinam sobre o respeito e tolerância às diferenças.

Perspectivas...

Os livros do PNBE/ESP 2008 já foram encaminhados para as escolas públicas do país. O que fazer, então, com esses materiais que já circulam nas salas de aula, nas mãos de crianças e professores?

Uma perspectiva pode ser o investimento no processo de formação docente, numa perspectiva investigativa e problematizadora, de modo a proporcionar condições para que o professor, em sala de aula, tenha possibilidades de se posicionar criticamente perante os artefatos (livros didáticos e paradidáticos, documentos de orientação curricular e outros) que chegam a suas mãos.

Outro caminho possível é pela via do aprimoramento dos editais mais recentes do PNBE, quando apenas uma convocação de obras já especifica a necessidade da acessibilidade de livros para todas as crianças que frequentam a escola, sejam elas com ou sem deficiência, por exemplo, a chamada das obras do PNBE 2012. Essa ação de governo se mostra diferenciada, na medida com que prevê a convivência de todos os alunos na escola comum, o que se mostra mais coerente com os princípios da educação especial.

Acreditamos ser essa uma medida que pode colaborar para a escolha de livros com enfoque muito mais literário do que se amarrado às temáticas em voga da nossa sociedade, cuja expectativa é a de que a escola forme cidadãos, segundo os princípios determinados pelas relações de poder vigente.