

# Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer

## Social Inclusion of People with Disabilities and Special Needs: culture, education and leisure

### **Marcos José da Silveira Mazzotta**

Livre-Docente em Educação. Professor do Curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Endereço: Rua Piauí, 456/74, CEP 01241-000, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: mazzotta@usp.br

### **Maria Eloísa Famá D'Antino**

Doutora em Psicologia. Professora Titular do Curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Endereço: Alameda Itu, 402/12, CEP 01421-000, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: eloidantino@terra.com.br

### **Resumo**

Este artigo tem o objetivo de discutir algumas questões envolvidas na compreensão e concretização da inclusão social das pessoas com deficiências. Elegeu-se, para tanto, o estudo sobre a importância da mediação da cultura, da educação e do lazer no desenvolvimento sociocultural, focalizando-se algumas implicações no desenvolvimento pessoal e social. Uma análise crítica, bibliográfica e documental, resultou na apresentação de discussões sobre a consolidação de espaços sociais e relacionamentos favorecedores ou limitadores da inclusão social e escolar de tais pessoas com vistas ao atendimento ou à ampliação de suas necessidades especiais. Importantes decisões políticas e normativas nacionais e internacionais foram discutidas. Destacaram-se valores e atitudes que, objetiva ou subliminarmente, constroem e consolidam mecanismos de inclusão ou exclusão, concluindo-se que a educação, a cultura e o lazer são espaços estruturados com fundamental poder de mediação para a inclusão social da pessoa com deficiência assim como de todo e qualquer sujeito.

**Palavras-chave:** Inclusão Social; Cultura; Educação e Lazer; Deficiência e Necessidades Especiais.

## Abstract

This article has the purpose of discussing issues involved in the understanding and materialization of the social inclusion of people with disabilities. To achieve this, the study of the importance of the mediation of culture, education and leisure in socio-cultural development was elected, focusing on some implications for personal and social development. A critical, bibliographical and documental analysis resulted in discussions concerning the consolidation of social spaces and relationships that favor or limit the social and school inclusion of these people, so as to assist or enlarge their special needs. Important national and international political and normative decisions were discussed. The topics emphasized were values and attitudes which, objectively or subliminally, build and consolidate mechanisms of inclusion or exclusion. The conclusion is that education, culture and leisure are structured spaces with a fundamental power of mediation for the social inclusion of people with disabilities, as well as for any and every subject.

**Keywords:** Social inclusion; Culture, Education and Leisure; Disability and Special Needs.

## Introdução

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos. Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais.

Nesse artigo, a *inclusão social* é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social, e a *deficiência*, como qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função corporal (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA..., 2003), incluindo a função psicológica. Serão abordados os setores da Cultura, da Educação e do Lazer como mediadores da inclusão social mais ampla, propondo e analisando questões relativas às pessoas com deficiências.

Ainda que não haja pretensão de desenvolver profunda discussão teórico-metodológica sobre os variados conceitos que assumem diferentes abordagens, serão aqui retomadas algumas definições que mais se aproximam do entendimento que norteia essa análise, bem como destacados alguns autores que contribuem para as reflexões sobre essa importante temática da vida social e política. Com essa perspectiva é que as reflexões aqui contidas serão desencadeadas, sendo a cultura a primeira das dimensões sociais a ser abordada, até porque os valores, as crenças, as ações e os comportamentos que a compõem estão permeando os demais setores da vida social intimamente imbricados.

## A Mediação Cultural

Numerosas são as concepções de cultura, consoantes com variadas vertentes teóricas, o que demandou um cuidado adicional na construção do referencial teórico que melhor subsidiaria as discussões pretendidas, elegendo-se para compor a análise aqui empreendida aquelas que foram as mais significativas na clarificação da posição esposada.

De início é importante destacar que Sorokin

(1968), um dos clássicos autores da sociologia, ao abordar a estrutura do universo cultural, ressalta que a “cultura ideológica” consiste na totalidade dos valores e normas adotados por indivíduos e grupos interagentes, o que consolida o aspecto cultural da interação significativa. As ações e reações significativas, por meio das quais os conteúdos da “cultura ideológica” são objetivados e socializados, constituem sua “cultura comportamental” e, num terceiro nível, a “cultura material”, significando todos os demais objetos, veículos e energias materiais por meio dos quais a “cultura ideológica” se manifesta, se socializa e se consolida. Assim, para Sorokin (1968, p. 487), “a cultura empírica total de uma pessoa ou grupo é constituída por esses três níveis de cultura: ideológico, comportamental e material”.

Portanto, o universo cultural abarcando esses três níveis caracteriza a vida social que não se limita a objetos e fatos de um mundo natural, já que se constitui pelas ações, manifestações verbais, símbolos, textos, construções materiais de grande variedade e de sujeitos que se expressam por meio desses artefatos procurando entender aos outros e a si mesmos.

Na evolução histórica do conceito de cultura, Thompson (1995) distingue quatro tipos básicos de concepção, classificando-as como: clássica, descritiva, simbólica e estrutural. A primeira remonta aos séculos XVIII e XIX, quando o termo “cultura”, diferindo em certa medida do processo de “civilização”, era usado em referência a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. A segunda, descritiva, envolve um conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas característicos de uma sociedade específica ou de um determinado período histórico. A terceira, concepção simbólica, entende os fenômenos culturais como simbólicos e o estudo da cultura voltado basicamente para a interpretação dos símbolos e da ação simbólica. Considerando restritivas tais concepções, aquele autor formula, então, a que chama de concepção estrutural de cultura, propondo que “os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (Thompson, 1995, p.

166). Numa breve interpretação, podemos entender que as interações significativas que ocorrem em contextos estruturados constroem a cultura pelas dimensões ideológica e comportamental.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar a construção e sedimentação de estigmas, estereótipos, padrões de beleza, dentre outras formas simbólicas acompanhadas de atitudes e ações em relação a pessoas que se encontram em determinadas condições individuais e sociais e que em contextos específicos passam a ser discriminadas negativa ou positivamente, tendo favorecida a concretização de situações de inclusão ou exclusão nos variados espaços da vida social. Situações de segregação, marginalização ou exclusão, de quem quer que seja, concretizam atitudes que se configuram como violência simbólica. E, como bem observa Habermas, a violência simbólica se dá sempre que uma pessoa é impedida de se manifestar, ou ainda, nas palavras do próprio autor, a violência simbólica é a “exercida por meio da ação estratégica como a capacidade de impedir outros indivíduos ou grupos de defender os seus próprios interesses” (Freitag e Rouanet, 1993, p. 112).

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. Vale lembrar que atitudes, ideias, sentimentos e práticas que exprimem as relações simbólicas compõem a cultura em sentido amplo, enquanto o sentido estrito refere-se ao “conjunto de práticas e de ideias produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestação cultural - as artes, as ciências, as técnicas, as filosofias” (Chauí e col., 1985, p. 11).

Interpretamos o sentido de cultura como conjunto de formas simbólicas impregnadas nas pessoas e nos grupos estruturados que se exteriorizam nos comportamentos e nos recursos materiais. Mesmo sem discutir as implicações teóricas e epistemológicas da chamada “indústria cultural” e a transformação operada pelo desenvolvimento tecnológico na produção e multiplicação da cultura na sociedade

capitalista, convém ressaltar que os bens culturais trazem virtualidade de consumo para todos. Com relação aos bens e serviços culturais, cabe lembrar em nossa cultura o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), de 1991, que, norteando as ações do Ministério da Cultura (MinC), considera espaços culturais os equipamentos destinados ao uso ou frequência coletivos, “orientados principalmente para a produção, criação, prática, acolhimento, divulgação e/ou comercialização de bens e serviços culturais, geridos por instituições públicas ou particulares”. O mencionado documento oficial define acessibilidade como “intervenções que objetivem proporcionar a pessoas com mobilidade reduzida ou deficiências “condição para utilização, com segurança e autonomia, de espaços onde se realizam atividades culturais ou espetáculos artísticos [...]”. A pessoa com deficiência é definida no PRONAC como “a que permanentemente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo”, e pessoa com mobilidade reduzida “a que temporariamente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (Brasil, 2007).

Em face da diversidade de concepções sobre a expressão “pessoas com deficiência”, é oportuno reiterar que, tendo optado por uma abordagem biopsicossocial, no presente artigo é adotada a posição que contempla uma integração dos “modelos médico e social”, nos termos definidos pela CIF aprovada em 22 de maio de 2001 pela 54<sup>a</sup> Assembleia Mundial de Saúde.

A CIF foi desenvolvida ao longo de duas décadas compondo o pano de fundo de importantes mudanças de concepções e no modelo da classificação, com a aprovação e publicação de documentos de extrema relevância para o movimento de direitos das pessoas com deficiência no mundo e sua utilização, poderá contribuir de forma positiva para o estabelecimento de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência ou incapacidade (Faria e Buchalla, 2005). Nesse documento da Organização Mundial de Saúde (OMS), as deficiências são definidas como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio importante ou uma perda” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA..., 2003, p. 21). Não se trata de uma classificação de pessoas, mas de condições referidas a domínios de saúde (ver, ouvir, andar,

aprender e lembrar) e domínios relacionados à saúde (como educação, transporte e interações sociais) vivenciados por algumas pessoas. Vale salientar que a CIF esclarece que a identificação e a definição dos componentes que caracterizam uma deficiência são feitas por profissionais credenciados para avaliar a função física e mental, tendo como referência os padrões populacionais geralmente aceitos no estado biomédico do corpo e das suas funções. Elementos como funcionalidade e incapacidade, bem como fatores contextuais de ordem pessoal e ambiental, são fundamentais para a melhor compreensão das implicações individuais e sociais das deficiências. Fatores contextuais, portanto, concretizam-se, muitas vezes, em situações limitadoras impostas pelo ambiente físico e social que, defrontadas com as condições individuais, ampliam as desvantagens sociais da pessoa com deficiência, demarcando grande parte de suas necessidades como especiais por diferirem acentuadamente das condições em que se encontram as demais pessoas em dada comunidade, e a proposta da CIF tem sido útil para apreender as variáveis envolvidas nessa situação dinâmica de interação do indivíduo com um determinado contexto.

Contemplando essas considerações, serão discutidas questões relativas à participação social das pessoas com deficiências, assinalando algumas ações sociais e culturais que interferem significativamente no processo de inclusão social de tais pessoas, como as ações educacionais que, muitas vezes, potencializam o duplo sentido de cultura e de lazer, tanto em sua produção quanto em sua aplicação, compondo um amálgama de propósitos e meios.

## Educação e Inclusão Escolar

A inclusão escolar figurou como tema de conferências internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a cooperação da UNESCO. Nessa última, 92 governos e 25 organizações internacionais aprovaram Declaração tendo como princípio fundamental o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, inte-

lectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1997, p. 17).

Mais recente e com abrangência maior quanto às áreas focalizadas, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil em 2007. Aprovada pela 61ª Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006, está alicerçada no modelo social de interpretação da deficiência, ressaltando as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais. Suas disposições abrangem os direitos sociais, econômicos e culturais, direitos civis e políticos assinalando peculiaridades em seu exercício por pessoas com deficiência incluindo explicitamente questões educacionais. Em 25 de agosto de 2009, pelo Decreto n. 6.949, o governo brasileiro promulgou tal Convenção que entende deficiência como “um processo em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Entre as decisões políticas nacionais, além do mencionado Decreto, destacam-se a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, e a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Importante registrar, ainda, os Decretos 3.298/99 e 5.296/04 que dispõem, respectivamente, sobre a política nacional de integração e sobre o estabelecimento de normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Tais instrumentos legais destinam seções específicas para saúde, educação, cultura e lazer, dentre outras áreas sociais. Pode-se afirmar que nos últimos anos houve grande avanço no que se refere ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências. No entanto, as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico. Daí a im-

portância e necessidade de se conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem. E, como comenta Carvalho (2003, p. 47), “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”.

A respeito da inclusão escolar no Brasil, Mendes (2006) comenta que ao invés de interpretar a inclusão escolar como um processo em construção, os gestores da política do atual governo, Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), têm “tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total”. A autora arrola algumas ações da política do Ministério da Educação (MEC) como prejudiciais ao processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira e que têm sido, também, por nós constatadas: a) “transformaram o debate em embate provocando divisão no histórico movimento de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais”; b) “priorizaram a opinião de juristas sobre qual a melhor opção para escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais”. Entendendo que a SEESP/MEC, “a pretexto de promover a educação inclusiva tem investido no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, oferecendo pacotes fechados para gestores multiplicadores”, Mendes traz, no mesmo artigo, a observação de Fuller e Clarc (1994, apud Mendes, 2006) que “apontam como uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única”.

Sobre essa questão é oportuno lembrar, também, que “a aplicação da norma igualitária para as situações concretas implica o conceito de equidade [...] que toma a norma igualitária e, ao ser aplicada em um caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos” (Cury, 2005, p. 45). E esse é o princípio fundamental da inclusão como nós a entendemos. Uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos

há de ser aquela que não pratique uma *inclusão selvagem*, como qualificou Mazzotta (2008), significando esta uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar. Mazzotta (2008) reitera que a política educacional há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

Nos últimos 10 ou 15 anos, o MEC vem demonstrando um efetivo interesse pela melhoria da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, a despeito de, também, evidenciar uma oscilação na significação da Educação Especial e, mais recentemente, da Educação Inclusiva. Além disso, o aporte de recursos financeiros destinados à área no MEC, originado de fontes internas e externas, tem favorecido o intercâmbio contínuo entre especialistas nacionais e estrangeiros, seguindo a pauta da globalização. Em janeiro de 2008, a SEESP/MEC aprovou e publicou documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento este entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Integraram o Grupo de Trabalho elaborador do documento alguns membros da SEESP/MEC e docentes representantes de algumas universidades brasileiras, mormente das federais, o que constitui indicador do esforço de fundamentação teórica para as novas orientações daquele órgão federal.

Na sequência da normatização nessa área, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais há alunos com deficiências, foram estabelecidas diretrizes pelo Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 13/2009 e pela Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Tais atos legais e normativos regulamentam o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial e evidenciam importante avanço nas posições nacionais.

Nesse novo contexto, é oportuno ressaltar a responsabilidade do Estado pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas, até então chamadas de comuns, especialmente as públicas, e que doravante passam a ser denominadas nas políticas como escolas inclusivas já que, nesse entendimento, as escolas comuns deixam de ser percebidas como voltadas para a inclusão da diversidade dos educandos que a elas demandam. A esse respeito, apoiadas em dados de pesquisa de âmbito nacional, Glat e Blanco (2007) afirmam que embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. “A responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado” (Glat e Blanco, 2007, p. 24).

Em alguns de nossos estudos, além de outros que pudemos orientar em trabalhos de mestrado, tem sido constatada, por parte dos professores que atuam em classes comuns do ensino fundamental, a disponibilidade para o acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais e dentre eles aqueles com alguma deficiência. No entanto, situações como a quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas reforçam, em numerosos casos, dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências. Além disso, não podem ser ignoradas as condições de acessibilidade dos edifícios escolares como fatores facilitadores ou dificultadores da inclusão escolar.

Por outro lado, a situação de inclusão do aluno com deficiência na classe comum nem sempre é a que se deseja. Em profícua discussão sobre o papel da escola e os sentidos de integração e inclusão, Amiralian (2005, p. 61) defende que “o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e fazer

parte integrante dela”. E, diante dessa relevante observação, não se pode ignorar que a escola, embora detenha capital importância na vida da sociedade, é apenas uma dentre várias outras instituições sociais e, como tal, impregnadas dos seus valores culturais. Nesse mesmo sentido, Mazzotta (2003, p. 13), discutindo a questão da identidade administrativa e pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais na linguagem da política educacional brasileira, aponta como de suma importância o entendimento de que “a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente pessoas de todas as classes sociais”.

## O Lazer

De modo geral pode-se dizer que o lazer é entendido como aquilo que se escolhe por propiciar o sentimento de bem-estar, diferentemente do que se deve fazer pela própria sobrevivência. No entanto, numerosas são as tentativas de definição e aqui nos cabe tão somente assinalar aquelas que mais se aproximam de nossa posição em face dos propósitos da presente discussão. Um dos autores nacionais com amplo reconhecimento acadêmico em relação a esse tema entende “o conceito de lúdico como mais abrangente do que o conceito de lazer. As possibilidades de ocorrência do lúdico, na nossa sociedade, são bem maiores do que as do lazer, pois ele não está preso a um tempo definido” (Marcelino, 2003, p.13). As atividades lúdicas, tais como os jogos, brinquedos, brincadeiras, têm como base o prazer ou o gosto de realizá-las, enquanto o lazer é, via de regra, interpretado como o tempo para atividades prazerosas com um sentido de descanso das atividades de trabalho ou obrigações.

Ressaltando o sentido humanizador das atividades lúdicas, Mello (2003) pondera que as atividades de lazer constituem um dos possíveis espaços para a recuperação do lúdico, uma vez que elas são um dos canais possíveis de transformação cultural e moral da sociedade. Entendendo o lúdico e o lazer como vinculados, Marcelino lança uma importante questão que permeia as reflexões aqui apresentadas: “Por que não atuar com os componentes lúdicos da cul-

tura em outras esferas de obrigação, notadamente na escola?” (Marcelino, 2003, p. 14). Na mesma linha de entendimento, salientando o papel da motivação e do interesse da criança para seu aprendizado em relação ao que lhe é proposto, Blascovi-Assis (2003, p. 108) lembra a motivação que a criança encontra na brincadeira, pois “as atividades de lazer carregam consigo um alto potencial educativo, um caráter de educação permanente”. Concordamos com tais assertivas em especial aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na relação trabalho-lazer, frequentemente interpretada como de oposição, Arendt (1997, p. 139) pontua que a verdadeira oposição em que se baseia é entre necessidade e liberdade, e completa que “é realmente notável observar como é plausível, ao pensamento moderno, ver no lazer uma fonte de liberdade”. Relacionado a isso, Vash (1988) considera que o lazer tem dupla natureza, sendo a um só tempo fonte de gratificação e de otimização do sucesso em atividades relativas à sobrevivência, desempenhando funções distintas para diferentes pessoas. Assim, “as pessoas devotadas às ocupações do trabalho, do lar ou da escola, podem usá-lo primariamente para recuperação, relaxamento e/ou renovação; enquanto as que estão aborrecidas em trabalhos podem usá-lo como a fonte primária de recompensa na vida” (Vash, 1988, p. 126).

Essas e outras possíveis funções do lúdico e do lazer têm suscitado as mais diversas abordagens sobre o lazer, envolvendo, historicamente, dificuldades semânticas em razão da diversidade de termos e seu imbricamento nos estudos e discussões desenvolvidos na área. Cuidadoso levantamento do estado da arte nos estudos sobre lazer no Brasil, nos séculos XX e XXI, foi realizado por Peixoto (2007), que aponta a dificuldade “de produzir marcos categoriais dos estudos do lazer claramente delimitados”, destacando como exemplo a teia escola/educação/processos pedagógicos/jogo/brinquedo/brincadeira/lúdico/lazer. A autora constatou, ainda, que “todas as discussões que abordam o problema da educação para e pelo lazer passam por essa teia de categorias, cujos significados variam conforme os referenciais teóricos e as visões de mundo de que partem os pesquisadores”.

Outra implicação para a área do lazer e seu

estudo decorre da tradicional descrença sobre sua importância para o desenvolvimento e para a qualidade de vida do ser humano. Nesse sentido, Peres e colaboradores (2005) destacam em sua pesquisa sobre lazer, esporte e cultura que, em contextos de grande desigualdade e exclusão social, essa temática concorre, aparentemente, “com outras temáticas e necessidades vistas como mais importantes e básicas para a qualidade de vida. Assim, o direito ao lazer e à cultura frequentemente aparece como um aspecto secundário, se não de viés elitista”.

Dentre atividades profissionais terapêuticas, educacionais e de pesquisa que focalizam o lazer para pessoas com síndrome de Down, Blascovi-Assis (2001) registra a propriedade da educação dessas pessoas pelo lazer e para o lazer. Também segundo essa autora, o direito ao lazer para esse segmento da população é interpretado, via de regra, como de pouca importância ou sob o prisma da superficialidade diante de outras necessidades apresentadas por tais pessoas, como tratamentos de saúde e educação tidos como necessários. Atualmente tem se observado crescente valorização das atividades de lazer para a melhoria da qualidade de vida, no entanto, vale lembrar, o segmento da população de pessoas com deficiências tem sido tradicionalmente desconsiderado nas políticas sociais e culturais. Só muito recentemente tem havido tal preocupação por parte das autoridades públicas oficiais e da própria sociedade civil.

No plano internacional, no início dos anos 1990, a Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana, aprovada na Conferência Intergovernamental Ibero-Americana ocorrida em Cartagena de Índias (Colômbia), em outubro de 1992, incluiu recomendações para as áreas de cultura e lazer. Tal Declaração, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, com a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 1975, bem como com o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, de 1982, dentre outros documentos internacionais, recomenda explicitamente que sejam eliminados os obstáculos estruturais, técnicos e atitudinais restritivos da participação de pessoas com deficiência em atividades culturais, recreativas e desportivas. Alerta para a

necessidade de melhoria dos acessos a ambientes culturais, desportivos e turísticos. Registra que os guias turísticos e de atividades de lazer devem conter o máximo possível de informações sobre a acessibilidade dos meios de transporte, hotéis, restaurantes e equipamentos culturais e desportivos” (Brasil, 1996, p. 91).

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, tem havido disposições legais e normativas focalizando o lazer para essas pessoas priorizando as condições de acessibilidade. Constata-se que, embora ainda de modo incipiente, cinemas, teatros, museus, parques e outras áreas destinadas ao lazer e à cultura têm sido projetados, construídos ou adaptados contemplando o acesso das pessoas com deficiências e que tenham necessidades especiais, de modo a diminuir os obstáculos à sua participação e à melhor utilização em situação de inclusão social. Importante conquista nesse sentido foi a aprovação do citado Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, regulamentando leis de 2000 que dão prioridade de atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de estabelecer normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de tais pessoas (Brasil, 2004). Dentre suas disposições, cabe salientar nesse artigo a determinação de desenho universal na “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável”. Destaca-se, ainda, a obrigatoriedade para teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferências e similares de reservarem, pelo menos, dois por cento da lotação do estabelecimento para pessoas em cadeira de rodas, distribuídos em locais diversos e em conformidade com as normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O mencionado Decreto evidencia o entendimento de “pessoa com deficiência” na perspectiva adotada pela Organização Mundial de Saúde na mencionada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003).

Vale lembrar que a CIF baseia-se numa integração dos modelos conceituais médico e social para compreensão e explicação da deficiência, da incapacidade e da funcionalidade. Tais modelos,



até então opostos, são integrados numa abordagem biopsicossocial. Nessa abordagem, a incapacidade é interpretada como questão política na medida em que sua superação requer ação coletiva sob a ótica dos direitos humanos, implicando eliminação de barreiras físicas e atitudinais. Textualmente temos que “os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e de atitudes nos quais as pessoas vivem e conduzem sua vida” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA..., 2003, p. 28). Seja nas relações interpessoais ou na frequência e participação nas mais diversas situações sociais, dentre os incontáveis fatores ambientais não podemos nos esquecer, também, como enunciado, de que a produção e a circulação das formas simbólicas são inseparáveis das atividades das indústrias da mídia. Como bem ressalta Thompson, “dia a dia, semana a semana, jornais, estações de rádio e televisão nos apresentam um fluxo contínuo de palavras e imagens, informação e ideias, a respeito dos acontecimentos que têm lugar para além de nosso ambiente social imediato” (Thompson, 1995, p. 219).

Nesse sentido, é de extrema importância refletirmos sobre as instituições da mídia e o poder que exercem na vida cotidiana, a exemplo do que recomenda a Declaração de Salamanca, de 1994. A recomendação é dirigida à questão da sensibilização pública, quando destaca o papel predominante que os meios de comunicação podem desempenhar no desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão social das pessoas com deficiência. Tal papel se concretiza seja na eliminação de preconceitos, seja prestando informações corretas e desenvolvendo concepções mais otimistas quanto às potencialidades de tais pessoas.

Nos variados espaços públicos onde circulam produções culturais, artísticas, esportivas etc., suas influências sobre a formação e as experiências pessoais daqueles que estão direta ou indiretamente com elas envolvidos ocorrem de forma imbricada em diferentes situações, sejam elas tipicamente educacionais, de trabalho ou de lazer. Nesse sentido, por exemplo, cabe citar algumas iniciativas que a um só tempo podem se prestar à difusão cultural e à realização de atividades de lazer envolvendo pessoas com deficiências e ampliando suas condições de acessibilidade: o Programa Arte Sem Barreiras,

o Museu de Arte Contemporânea da USP, que instituiu exposições denominadas “O toque revelador” e o projeto “Museu e Público Especial”, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, que desde 2003 oferece o Programa Educativo “Públicos Especiais”. Diversas alternativas de locais e ações relativas à cultura e ao lazer podem hoje ser identificadas como acessíveis a pessoas com os variados tipos e graus de deficiência em sítios eletrônicos.

Entendemos que há urgente necessidade da divulgação das informações locais, regionais, nacionais e mundiais, ancorada na formação de sujeitos que tenham consciência crítica para analisar e interpretar valores, atitudes e comportamentos que permeiem suas relações, em particular aqueles disseminados pela mídia, subliminarmente ou não. Daí, também, a relevância da análise das políticas culturais na construção e na consolidação de ideologias que, tradicionalmente, objetivam a padronização de atitudes, comportamentos e valores. Essas considerações reafirmam a importância e a necessidade de uma educação de qualidade que abranja a todos com vistas a favorecer a construção sólida dos preconizados quatro pilares da educação para o século XXI propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto.

## Espaço Estruturado e Inclusão Social

Dentre as disposições legais existentes em nosso país, é oportuno relembrar o Decreto Federal 3.298/99, que, além de outros dispositivos específicos relativos à cultura, ao lazer, ao esporte e ao turismo, dispõe que a pessoa com deficiência deve ser incluída em todas as iniciativas governamentais, respeitadas as suas peculiaridades. Além disso, cabe salientar que a inclusão social ocorre na vida social em algum espaço instituído ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social. A dimensão institucional existe em contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, é com os sujeitos, embriõariamente instituídos, que as ações e relações são construídas, uma vez que a instituição social, seja qual for, não existe senão na concretude das relações humanas.

Vale salientar que as relações entre a cultura e o indivíduo não permaneceram as mesmas com as transformações sociais. Assim, como bem coloca Crochik (1997, p. 2), “se antes o indivíduo podia aderir à ideologia pela sua racionalidade, atualmente a adesão deve envolver mecanismos psicológicos que o impeçam de perceber a sua irracionalidade”. Isso equivale a dizer que existe um amálgama que aproxima indivíduo e cultura, uma vez que a vida humana se alimenta, de uma forma ou de outra, no seio da cultura. Ainda nesse sentido, abordando importantes e fundamentais pontos sobre comunicação cultural e identidade cultural, Touraine (1998) esclarece que a diferença e a igualdade não são contraditórias, mas inseparáveis, e uma sociedade que impõe a homogeneidade aos seus membros e desconsidera suas diferenças seria uma ditadura. Além disso, somente é possível reconhecer o outro a partir da afirmação que cada um faz de seu direito de ser sujeito. “Complementarmente, o sujeito não pode se afirmar como tal sem reconhecer o outro como sujeito e, em primeiro lugar, sem se livrar do medo do outro, que leva à sua exclusão” (Touraine, 1998, p. 203).

Sabe-se que quanto mais desconhecidas e supostamente distantes forem as condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de instauração do medo nos relacionamentos interpessoais. A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos. A atual consciência de parte da população sobre a ampla e complexa questão da inclusão social tem sido geradora de crescente número de estudos e ações, cada um a seu modo, atuando em diferentes frentes com diversos recursos. Entretanto, há também em número crescente um “discurso inclusivista” ou “inclusionista” que tem respondido apenas e tão somente a uma adesão acrítica à matriz legalista que, em grande parte, acaba sendo desmentida pela própria prática exercida. Acreditamos que dentre as causas da ambiguidade existente entre discurso e ação está o fato, já amplamente estudado, de que as relações com pessoas com deficiência são, muitas vezes, marcadas pelo sentimento de estranheza. E o sentimento ambíguo é que determina o afastamento,

o que impede o contato pelo medo da identificação e que sejamos analogamente humilhados (Silva, 2006; Crochik, 2007).

Uma das preocupações marcantes de muitos dos atuais movimentos pró-inclusão se inscreve, justamente, na questão do respeito às diferenças, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, sexuais ou quaisquer outras, e suas repercussões na cotidianidade do cenário social brasileiro. Nesse mesmo sentido, Pierucci (2000) aponta para a ambiguidade que se instaura nas novas divisas de esquerda que tratam da diferença dizendo que “o atual clamor pelo direito à diferença é muito pouco distinto da defesa das diferenças próprias do estoque de certezas do senso comum conservador e do pensamento de direita” (Pierucci, 2000, p. 31). Pessoas com deficiência mental, por exemplo, têm sido historicamente excluídas ou segregadas em espaços especiais em várias esferas da vida social. Em relação à cultura e ao lazer, com grande frequência são apresentadas ou expostas em situações de canto, dança, teatro, passeios diversos, exaltando-se ora sua infantilidade, ora sua inabilidade social. Em muito poucas situações sua condição de sujeitos, com dúvidas e certezas, alegrias e tristezas, facilidades e dificuldades, é considerada e respeitada. Afora exposições de pintura e outras manifestações artísticas ocasionais, muitas vezes ressaltando excentricidades de produtores culturais “tão diferentes”, sua dignidade acaba por ser olvidada.

Impregnadas nas dimensões ideológica e comportamental da cultura, crenças marcadas secularmente por desqualificação das pessoas com deficiência e sua conseqüente desvalorização como sujeitos sociais demandam hoje a efetivação de atitudes e ações que promovam a superação de tais crenças construindo, por todos os meios, condições de equidade nas várias instâncias da vida social. Afinal, somos todos, queiramos ou não, formados e formadores do mesmo universo social (D’Antino, 2001).

Em nosso universo social, com um percurso de meio século no Brasil, a televisão é hoje indubitável fonte de lazer, informação, entretenimento e, especialmente, fonte de (re)produção e inculcação ideológica, qualquer que seja o produto que veicule, sem que haja outra fonte com igual poder e compe-

tência. Temos também a internet que, aos poucos, vai sendo incorporada às atividades da população nos diversos extratos sociais. Tais condições, ao mesmo tempo enriquecedoras e empobrecedoras de valores e crenças de todos os matizes, impõem uma ação educacional escolar o mais competente possível para a formação de sujeitos com consciência crítica e que exerçam sua cidadania de modo a consolidar as estruturas democráticas alicerçadas no respeito à dignidade humana.

Assim, não resta dúvida de que a mídia deveria agir com novos enfoques ao apresentar a pessoa com deficiência, seja em campanhas de instituições filantrópicas que atendem a essa camada da população ou em programas de auditório que, ainda hoje, tal qual as antigas apresentações circenses que ganhavam seu público explorando o grotesco, apelam para a presença de pessoas com sérias deformidades físicas em seus palcos de exibição. Dessa forma, concordamos com Silva (2006) ao afirmar que o estereótipo oferece o conteúdo pronto, reduzido e vazio concedido pela pseudocultura, bloqueando a possibilidade de pensar a realidade de forma dialética. Em razão disso, cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais.

Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas são envolvidas. No entanto, não se pode ignorar a ocorrência de outras tantas importantes ações competentes e respeitadas nessas áreas, ressaltando-se a pertinência e a relevância de atividades culturais e de lazer imbricadas na educação de tais pessoas, particularmente com vistas à sua inclusão social.

## Considerações Finais

Situações inclusivas, voltadas para a Cultura, a Educação, o Lazer e demais setores sociais, contemplando a diversidade da condição humana, são construídas no dia a dia das relações interpessoais, sociais e políticas e tendem a reduzir os perversos efeitos das situações discriminatórias, preconceituosas, excludentes a que qualquer pessoa, com

deficiência ou não, está exposta na vida social.

Os fatores contextuais de ordem pessoal e ambiental podem tanto favorecer quanto criar e ampliar desvantagens para pessoas com deficiências. É no social que se inscrevem condições limitadoras e o papel da mídia em geral ao favorecer o amálgama deficiência-carência acentua, por certo, a desvantagem do sujeito em relação ao meio. Como pontua Vecchiatti (2004), “apesar de raramente pensadas em termos de sustentabilidade, as políticas culturais são de suma importância, porque suas ferramentas de intervenção geralmente se aproximam da subjetividade humana”.

Vale lembrar as importantes recomendações internacionais, em grande parte já incorporadas à legislação brasileira, focalizando a necessidade de atenção às barreiras de toda ordem com vistas à sua superação. No entanto, sabendo-se que o processo de pensamento é muito mais ágil do que as transformações sociais que dele derivam, há enorme descompasso entre aquilo que se pensa e deseja e o que deve ser transformado. Importante não se esquecer de que “a humanidade específica do homem e sua socialidade estão inextricavelmente entrelaçadas” (Berger e Luckmann, 1999, p. 75).

Hoje, com o poder cada vez mais alocado para a imagem, essa forma de transmissão da cultura, descritiva conforme Thompson ou ideológica conforme Sorokin, ocorre mais rapidamente, dado que a linguagem visual tem não só maior força de penetração como maior capacidade de expansão. Daí a necessidade de se promover, via pensamento crítico, uma educação capaz de decodificar os novos códigos transmitidos pela linguagem imagética, que, ao lado da língua falada e escrita, é transmissora de valores e de cultura. Além disso, efetivar o direito à cultura e ao lazer por sua real importância e não como valor secundário como tem sido, muitas vezes, interpretado. É pelo aprofundamento da reflexão crítica que podemos nos inteirar da ideologia e, conseqüentemente, chegar à aproximação possível da compreensão de partículas de seu universo. A educação, a cultura e o lazer constituem, sem dúvida, espaços estruturados com fundamental poder de mediação na consolidação da inclusão social da pessoa com deficiência, assim como de todo e qualquer sujeito. E, não é demais repetir, inclusão

social implica participação ativa no grupo social pautada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural.

## Referências

- ARENDRT, H. *A condição humana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. *Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. *Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência*. Brasília, DF: CORDE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- BRASIL. Decreto no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.148, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2007.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC)*. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/apoio-a-projetos/mecanismos-de-apoio-do-minc/lei-rouanet-mecanismos-de-apoio-do-minc-apoio-a-projetos/>>. Acesso em: 17 out. 2007.
- CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.
- CHAUÍ, M. et al. *Política cultural*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CROCHIK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.
- CROCHIK, J. L. *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- D'ANTINO, M. E. F. *Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FARIA, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. *Habermas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.
- MARCELINO, N. C. Lúdico e lazer. In: MARCELINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 1-14.

- MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.
- MELLO, M. M. O lúdico e o processo de humanização. In: MARCELINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 25-32.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo/S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Saúde Pública. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- PEIXOTO, E. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI: alguns apontamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 fev. 2008.
- PERES, F. F. et al. Lazer, esporte e cultura na agenda local: a experiência de promoção da saúde em Manguinhos. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 757-759, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232005000300032&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300032&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12 mar. 2008.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.
- SOROKIN, P. A. *Sociedade, cultura e personalidade: sua estrutura e sua dinâmica*. Porto Alegre: Globo, 1968.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VASH, C. *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: EDUSP: Pioneira, 1988.
- VECCHIATTI, K. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 90-95, 2004.

Recebido em: 24/09/2009

Reapresentado em: 02/07/2010

Aprovado em: 23/07/2010