

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA INFANTO-JUVENIL  
'NAS ÁGUAS' DA INCLUSÃO ESCOLAR:  
NAVEGAR É PRECISO**

**Porto Alegre  
2009**



DANIELA CORTE REAL

**A LITERATURA INFANTO-JUVENIL  
'NAS ÁGUAS' DA INCLUSÃO ESCOLAR:  
NAVEGAR É PRECISO**

Dissertação de Mestrado em  
Educação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto  
Baptista



Porto Alegre

2009

# ***Dedicatória***

***AS SEM-RAZÕES DO AMOR***  
(Carlos Drummond de Andrade)

Eu te amo porque te amo,  
Não precisas ser amante,  
e nem sempre sabes sê-lo.  
Eu te amo porque te amo.  
Amor é estado de graça  
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,  
é semeado no vento,  
na cachoeira, no eclipse.  
Amor foge a dicionários  
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo  
bastante ou demais a mim.  
Porque amor não se troca,  
não se conjuga nem se ama.  
Porque amor é amor a nada,  
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,  
e da morte vencedor,  
por mais que o matem (e matam)  
a cada instante de amor.

**Aos meus pais (Suzana, Mauro e Maria  
Lúcia)...**

# Agradecimentos

## *NOTTURNO*

(Tasso de Oliveira)

Trad: Anton Angelo Chiocchio

Quel veliero che, ancorato  
giú nel porto, sembra assorto  
a cullarsi, forse dorme?

No, non dorme. Sogna, desto,  
di solcare il mare enorme,  
sogna il mare illimitato.

Se obbiettaste che un veliero  
non é un uomo, non é gente,  
che non sogna, che non sente,  
senza fingermi modesto,  
vi direi: perché parlare  
di quest'uorno così mesto,  
dallo sguardo aspro e profondo,  
che, ancorato all'amarezza,  
tuttavia, ogni bellezza  
sogna vivere del mondo?

Meglio dirvi del veliero  
che a quel molo sta ancorato  
sotto un vivo firmamento.  
La sua vela trema: é un'anima,  
soprattutto se ombre piovano,  
da quel baratro stellato.

Sì, un veliero, che non dorme:  
sogna il mezzo all'acqua e al vento,  
mentre dondola svagato,  
di solcare il mare enorme,  
sogna il mare illimitato.

**Caro Claudio Roberto Baptista,  
Volevo solo dire grazie per tutto...**

# Aos colegas do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar,

**Vozes Nepianas** Diferentes olhares,  
Diferentes lugares,  
Que ora transgridem,  
Ora convergem.

Que ora navegam no rio,  
À margem,  
Na margem,  
Do rio, do asfalto, da cidade...  
De São Chico

Os pés, descalços,  
Nus de pudores e vergonhas,  
Sentem-se bem...  
aqui

O vento nos cabelos,  
O sol no corpo  
E as palavras,  
Sempre elas...  
A nos lembrar o que fazemos...  
aqui

Mas é tão difícil ignorar os pássaros,  
As sombras,  
Os sons,  
Os sóis,  
Os cheiros,  
O mate que chega...  
companheiro

Mas é tão difícil pensar que aqui  
Neste momento,  
E a todo instante  
Uns de nós completam a sua jornada,  
E outros,  
Vivem a incerteza da partida...  
em busca dela

Vozes,  
Diferentes vozes,  
Que ora transgridem,

Que ora convergem,  
Que ora...  
calam  
Vozes que inter/calam  
Vozes  
que permanecem....

(Daniela Corte Real – Jan. 2008)

## Aos meus amigos...

### *Amigos*

Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos.  
Não percebem o amor que lhes devoto  
e a absoluta necessidade que tenho deles.

A amizade é um sentimento mais nobre do que o amor,  
eis que permite que o objeto dela se divida em outros afetos,  
enquanto o amor tem intrínseco o ciúme, que não admite a rivalidade.

E eu poderia suportar, embora não sem dor,  
que tivessem morrido todos os meus amores,  
mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos !

***A gente não faz amigos, reconhece-os.***

(Fragmento do poema: *Amigos* de Vinicius de Moraes)

**A... Vinícius, Juliano, Diana, Luciana, Gabriela,  
Gabriel, Mauren, Claudia, Andréa Severo, Dani  
Noal, Beth, 'Rei', Maria Silvia Cristófoli, Maria  
Sylvia Carneiro...**

Água da palavra  
Água calada, pura  
Água da palavra  
Água de rosa dura  
Proa da palavra  
Duro silêncio, nosso pai

Margem da palavra  
Entre as escuras duas  
Margens da palavra  
Clareira, luz madura  
Rosa da palavra  
Puro silêncio, nosso pai.  
(Fragmento do poema: *A Terceira Margem do Rio de*  
Caetano Veloso)

**A Mary Pires (in memoriam)  
Saudades...**

## SUMÁRIO

RESUMO.....	12
RESUMEN.....	13
O DESEJO.....	15
2. FAZENDO AS MALAS (ou apresentando os objetivos).....	20
3. O EMBARQUE NO NAVIO (ou introduzindo o universo da literatura e da literatura infanto-juvenil).....	30
3.1 O <i>Check In</i> (ou possibilidades de teorizar sobre literatura).....	33
3.2 Nossas cabines (ou outras possibilidades de refletir sobre a função da literatura infanto-juvenil).....	35
4. TODOS A BORDO (ou reflexões sobre uma escola para ‘todos’).....	39
5. NAVEGAR É PRECISO.....	51
5.1. Navegando.....	53
6. A NAVEGAÇÃO (ou reflexões sobre estética e estética da recepção na literatura infanto-juvenil).....	62
6.1 O “sentido estético”.....	66
6.2. No alto-mar (ou reflexões sobre a estética da recepção e a literatura infanto-juvenil).....	68
6.3. Reflexões iniciais sobre o campo do conhecimento pedagógico da Psicopedagogia.....	70
6.4 Estética da Recepção.....	72
7. SEGURANÇA A BORDO (ou selecionando os objetos de análise).....	83
7.1. Pré-análise (ou explicitando os critérios de seleção dos livros).....	84

8. O DEVIR VIAGEM (ou treinando os olhos).....100

    8.1. Delineando caminhos (a análise em si).....103

NAS ÁGUAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES  
FINAIS.....168

REFERÊNCIAS.....175

OBRAS CONSULTADAS.....182

LIVRO DE REGISTROS DO NAVIO.....185

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Navio.....	18
Figura 2 – Caminhos.....	21
Figura 3 – Tecendo a manhã: galos.....	49
Figura 4 – Capa de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	92
Figura 5 – Capa de <i>Nós, os cegos, enxergamos longe</i> .....	94
Figura 6 – Capa de <i>Nós falamos com as mãos</i> .....	96
Figura 7 – Símbolo da coleção <i>Igualdade na diferença</i> .....	120
Figura 8 – Página simples de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	148
Figura 9 - Página simples de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	149
Figura 10 - Página simples de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	151
Figura 11 - Página dupla de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	153
Figura 12 - Página simples de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	154
Figura 13 - Página dupla de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	156
Figura 14 - Página dupla de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	159
Figura 15 - Página simples de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	160
Figura 16 - Página dupla de <i>Meus pés são a cadeira de rodas</i> .....	161
Figura 17 – Três páginas de <i>Nós, os cegos, enxergamos longe</i> .....	164
Figura 18 – Três páginas de <i>Nós falamos com as mãos</i> .....	183

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Estética.....	66
Quadro 2- Estética da recepção.....	70
Quadro 3 – Algumas questões da estética da recepção.....	73
Quadro 4 – Sobre imagens, imaginário.....	76 – 77
Quadro 5 – Apresentação da obra: Meus pés são a cadeira de rodas.....	93
Quadro 6 – Texto da contracapa de Meus pés são a cadeira de rodas.....	93
Quadro 7 – Apresentação da obra: Nós, os cegos, enxergamos longe.....	95
Quadro 8 – Texto da contracapa de Nós, os cegos, enxergamos longe.....	95
Quadro 9 – Apresentação da obra: Nós, falamos com as mãos.....	97
Quadro 10 – Texto da contracapa de: Nós falamos com as mãos.....	97
Quadro 11 – História (adaptado).....	100
Quadro 12 – Personagem (adaptado).....	101
Quadro 12.1 – Personagens (adaptado).....	101
Quadro 13 – História (síntese dos três livros).....	121
Quadro 14 – Personagem: Maria.....	125 - 126
Quadro 14.1 - Personagens: Maria.....	127
Quadro 15 - Maria.....	128
Quadro 16 – Personagem: Jonas.....	129 - 130
Quadro 16.1 – Personagens: Jonas.....	130
Quadro 17 – Jonas.....	130 - 131
Quadro 18 – Personagem: Mathias.....	132
Quadro 18.1 – Personagens: Mathias.....	132 - 133
Quadro 19- Mathias.....	133
Quadro 20- Personagem: Catarina.....	134 - 135
Quadro 20.1 - Personagens Catarina.....	135
Quadro 21- Catarina.....	135 - 136
Quadro 22- Personagem: Lisa.....	136 - 137
Quadro 22.1 – Personagens: Lisa.....	137
Quadro 23 - Lisa.....	138

Quadro 24 – Personagem Tomás.....	139
Quadro 24.1 – Personagens Tomás.....	139 - 140
Quadro 25 – Tomás.....	140
Tabela 1 – Protagonistas.....	141
Tabela 2 – Secundárias.....	142.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo a análise da literatura infanto-juvenil em língua portuguesa com destaque para os livros que trazem como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência, a partir da perspectiva da educação inclusiva e da estética da recepção na literatura infanto-juvenil, tratando das articulações e relações existentes entre os elementos constitutivos dos livros (texto verbal e não-verbal), através de uma abordagem dialógica. A estética da recepção na literatura infantil enfatiza o papel do leitor na co-produção do significado do texto e dá destaque à efetiva participação do indivíduo receptor na atribuição de sentidos durante os atos de leitura e seus conseqüentes movimentos. Parte-se do pressuposto de que a leitura de livros infanto-juvenis que abordem a temática da deficiência pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais favorável a essas pessoas com deficiência que estão sendo, paulatinamente, incluídas na escola comum. A partir de análise preliminar de 78 obras de literatura infanto-juvenil, publicadas no Brasil, houve a construção de critérios que restringiram o universo investigado a três livros que abordam a temática da deficiência a partir de distintas tipologias: deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. A pesquisa permitiu colocar em evidência que existe no *corpus* analisado: uma proposta de superação da idéia de ausência de recursos da pessoa com deficiência; conflitos que evidenciam o modo como as personagens com deficiência se vêem e como vêem o outro; que estes conflitos tendem a desencadear um processo semelhante nos leitores; que são valorizados o encontro e a interação entre os diferentes sujeitos para a superação dos conflitos; que estes encontros podem ser beneficiados com a intervenção de um moderador que favorece o deslocamento do olhar em relação à imagem que o outro tem sobre a pessoa com deficiência, abrindo espaço para a resignificação dessa deficiência. No que se refere à dimensão educativa, a literatura infanto-juvenil emerge como, uma poderosa pista de configuração de novos sentidos associados à possibilidade de superação de um olhar que enfatiza apenas as limitações da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil; Educação Especial; Inclusão Escolar; Estética da Recepção.

## RESUMEN

Esta disertación objetiva analizar la literatura infantil y juvenil en lengua portuguesa destacando los libros que traen como personajes de sus narrativas sujetos con deficiencia, a partir de la perspectiva de la educación inclusiva y de la estética de la recepción en la literatura infantil y juvenil, tratando las articulaciones y relaciones existentes entre los elementos constitutivos de los libros (texto verbal y no verbal) a través del abordaje dialógico. La estética de la recepción en la literatura infantil realza el papel del lector como coproductor del significado del texto y da destaque a la efectiva participación del individuo receptor en la atribución de sentidos durante los actos de lectura y sus movimientos consecuentes. Se parte del supuesto de que la lectura de libros infantiles y juveniles que tratan el tema de la deficiencia puede ayudar en la creación de un ambiente de aprendizaje más favorecedor para las personas con deficiencia que, paulatinamente, vienen siendo incluidas en la escuela común. A partir de una análise preliminar de 78 obras de literatura infantil y juvenil, publicadas en Brasil, hueve la construcción de criterios, que restringirán o universo investigado a tres libros que abordan la temática de la deficiencia a partir de distintas tipologías: deficiencia física, deficiencia visual y deficiencia auditiva. La investigación permitió coloca en evidencia que existen en el *corpus* analizado: una propuesta de superación de la idea de ausencia de recursos de la persona con deficiencia; conflictos que evidencian el modo como los personajes con deficiencia se ven y como ven a los otros; que estos conflictos pueden provocar un proceso semejante en los lectores; que es necesario el encuentro y la interacción entre los diferentes sujetos para la superación de los conflictos; que estos encuentros necesitan de un moderador que favorezca el cambio de la mirada en relación a la idea que el otro se hace sobre la persona con deficiencia, dando un lugar para la resignificación de esa deficiencia y, bajo el punto de vista educativo, lo que permanece como evidencia es un importante camino de configuración de nuevos sentidos asociado a la posibilidad de superación de la ausencia de recursos, de ese vaciamiento del otro, de la persona con deficiencia.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; Educación Especial; Inclusión Escolar; Estética de la recepción.

Resumén

Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo...



## O DESEJO...

Pensar as questões relativas à utilização da literatura infanto-juvenil em língua portuguesa como um dispositivo<sup>1</sup> facilitador do processo de inclusão escolar faz parte, já há algum tempo, de meu universo de estudos. Realizei, ao final de minha Graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma pesquisa cujos objetivos foram verificar a possibilidade e a relevância da utilização dessa literatura na perspectiva inclusiva<sup>2</sup>. Naquela ocasião empreendi uma viagem de avião cujos procedimentos eu conhecia bem, por ter também a formação de comissária de bordo (apesar de nunca ter exercido a profissão).

Os resultados obtidos após a análise das entrevistas realizadas com docentes que tinham vinculação em sua prática com a formação de professores ou estavam atuando na rede pública ou privada de ensino comum, diretamente em escolas, indicaram a relevância da utilização da literatura infanto-juvenil na perspectiva da inclusão escolar. E, além disso, atribuíram a alguns livros infanto-juvenis a possibilidade de atuação na sensibilização dos alunos das classes regulares de ensino para as questões das diferenças. Porém, pude perceber ainda que, apesar de aferirem importância à utilização deste tipo de literatura, poucos eram os professores que de fato a utilizavam.

Ainda, cabe explicar que o que propus com os instrumentos levantados, durante a pesquisa realizada em 2006, foi a utilização de uma literatura infanto-juvenil em língua portuguesa que trouxesse como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência. A sugestão do trabalho com a estética da recepção<sup>3</sup> na sensibilização dos alunos para com a diversidade encontrada não apenas em sala de aula, mas na nossa vida cotidiana, parecia ser fundamental

---

<sup>1</sup> **Dispositivo** adj. (do fr. *Dispositif*, deriv. Do lat. *Dispositus*, part. pass. de *disponere*). Que contém disposição, ordem, preceito. \* **Lóg.** Na terminologia do empirismo lógico, diz-se de um termo que não descreve um caráter imediatamente observável de um objeto, mas uma regularidade manifestada por acontecimentos ou comportamentos em condições apropriadas. ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999. v.8:1936.

<sup>2</sup> REAL, Corte. Daniela. *A Literatura Infanto-juvenil em Língua Portuguesa como um Dispositivo Facilitador do Processo de Inclusão Escolar*. UFRGS, 2006:84. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

<sup>3</sup> Esta teoria será oportunamente abordada no decorrer da viagem.

para que os alunos pudessem se constituir como sujeitos e atuar criticamente frente à sociedade.

Muito embora todos os professores entrevistados tenham se posicionado favoravelmente à utilização da literatura infanto-juvenil como dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar, a adesão a tal prática era ainda incipiente e pouco significativa. E apenas os professores de classes especiais, específicas para surdos, informaram utilizar a literatura infanto-juvenil em sala de aula em seu cotidiano, ainda que apenas com o objetivo único de decodificação dos textos.

A inexistência de afirmações por parte dos professores entrevistados capazes de justificar o uso ou o não uso da literatura infanto-juvenil em sua prática constituiu-se em um elemento mobilizador de minhas inquietações. Logo, se todos os professores apresentaram uma postura favorável à utilização da literatura infanto-juvenil na perspectiva inclusiva, por que de fato não o faziam?

Pensar sobre o lugar que ocupa a literatura infanto-juvenil na formação docente parece ser, então, um ponto a ser marcado durante a viagem. Outras questões ainda desacomodam como, por exemplo: qual o lugar da literatura infanto-juvenil na escola? Elas serão fundamentais para que possamos, pouco a pouco ir nos afastando do porto.

Nem tormenta nem tormento  
Nos poderia parar.  
(Muitas velas. Muitos remos.  
Âncora é outro falar...)  
Andamos entre água e vento  
Procurando o Rei do Mar.  
(Fragmento do poema *O Rei do Mar* de Cecília Meireles)

Faço essa retomada dos resultados daquele trabalho para que você leitor, que começa a me acompanhar agora, possa ir entendendo a minha curiosidade e a minha inquietação, que tanto me move quanto direciona nesta jornada marítima. Vou aqui informar que a metáfora da viagem sempre me acompanhou (lembra a viagem de avião? Acabei de falar a você dela), pois acredito que o desejo de partir e de chegar, é inerente a raça humana.

Vale dizer que a **metáfora da viagem** sempre me seduziu. Segundo Sardinha (2007:98): *“Sua principal idéia é a de que a empresa ou os negócios se deslocam para algum lugar. Ela se associa, portanto, à noção da imprevisibilidade, que é inerente a uma viagem”*. Assim como existe certa noção de imprevisibilidade nos caminhos que levam a uma Dissertação de Mestrado, que é esta nova viagem que ora iniciamos. E que nasce de um novo desejo de partir.

Desejo de lançar-me ao mar sem saber ao certo onde irei chegar importando, neste momento, não o destino, mas o processo que envolve esta viagem. Que desta vez será feita de navio.

#### O Rei do Mar

Muitas velas. Muito remos.  
 Âncora é outro falar...  
 Tempo que navegaremos  
 não se pode calcular.  
 Vimos as Plêiades. Vemos agora a Estrela Polar.  
 Muitas velas. Muitos Remos.  
 Curta vida. Longo mar.

Por água brava ou serena  
 Deixamos nosso cantar,  
 Vendo a voz como é pequena  
 Sobre o cumprimento do ar:  
 Se alguém ouvir, temos pena:  
 Só cantamos para o mar...

(Fragmento do poema *O Rei do Mar* de Cecília Meireles)

Agora que você já sabe um pouco do que me movimenta acho relevante esclarecer algumas coisas. Elas dizem respeito a minha caminhada acadêmica e algumas outras coisas em que eu acredito e que podem ser importantes para que você compreenda meus objetivos.

Penso que não deixei claro ainda o que me fez direcionar essa viagem e minha vida para as questões da inclusão escolar. Você precisa saber que minha área de origem é Letras, licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira, e que sempre direcionei meus estudos para essas especialidades. Porém, não era como professora de literatura ou de língua portuguesa que eu me via.

Eu sempre quis trabalhar com crianças e com livros, não me limitando ao ensino da sintaxe do português. Em uma disciplina complementar (eletiva) na Faculdade de Educação, tive contato, pela primeira vez, com as questões

relativas à educação especial e à inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Nessa disciplina, introdutória ao assunto, fui conquistada por uma perspectiva que poderia dar novo sentido à minha formação: trabalhar com crianças, com literatura infanto-juvenil e com inclusão escolar.

Mas para chegar às crianças, ampliando as possibilidades da literatura infanto-juvenil na perspectiva inclusiva, era preciso refletir sobre a leitura como um acontecimento que tem lugar na vida da criança e que implica outros personagens, como os professores.

Em “*O Desejo*” me apresento a você, falo de meus interesses de pesquisa, introduzo algumas questões em relação ao uso da literatura infanto-juvenil em sala de aula e contextualizo o motivo de meu desconforto: os resultados de uma pesquisa anterior, onde pude observar que o discurso e a prática dos professores entrevistados sobre o uso da literatura infanto-juvenil em sala de aula na perspectiva inclusiva eram dissonantes.

Após alguns esclarecimentos já dados, acho que podemos pensar como sendo este o momento propício a fazer as malas e escolher, por exemplo, que roupas levar nessa viagem. Você me acompanha?

Figura 1



**Navegar é preciso...**

Corro o lápis em torno  
Da mão e me dou uma luva  
E se faço chover  
Com dois riscos  
Tenho um guarda-chuva...

## 2. FAZENDO AS MALAS (ou apresentando os objetivos)

Ao planejarmos uma viagem é preciso, entre tantas outras coisas, fazer as malas e colocar dentro delas roupas e acessórios de acordo com o destino que pretendemos. Para tanto, fazemos algumas pesquisas com relação ao clima, aos eventos disponíveis na região e à cultura do povo que vive por lá, por exemplo. Porém, nesta viagem é um pouco diferente, não sabemos com certeza aonde queremos chegar, e sim, estamos preocupados com o processo que envolve esta jornada. Acho que teremos de colocar em nossa bagagem alguns conceitos (acessórios novos) que nos permitam uma melhor estadia e uma jornada mais serena.

A proposta deste trabalho veio a concretizar um desejo desenvolvido durante todo o meu curso de graduação e que se fortaleceu após a conclusão do mesmo: trabalhar com a literatura infanto-juvenil em língua portuguesa, refletindo acerca da possibilidade de constituição dessa literatura como dispositivo pedagógico de inclusão escolar.

Mas para que isso ocorra, torna-se necessário esclarecer algumas questões, como: O que realmente significa inclusão escolar? Quem são os sujeitos da inclusão escolar? Como a literatura infanto-juvenil pode contribuir com esse processo? Quais as características necessárias a esses livros?

Eu, caro leitor, não tenho respostas para muitas dessas questões. Não tenho receitas. Não tenho coordenadas pré-determinadas em meu GPS<sup>4</sup>. Apenas me proponho a ir em busca dessas coordenadas, a ir marcando latitudes e longitudes em minha carta náutica, com o propósito único de fornecer a outros viajantes como eu, como você, caminhos. Caminhos que viabilizem a jornada. Que a tornem menos solitária. Caminhos que modifiquem nossos pensamentos.

---

<sup>4</sup> O **Sistema de Posicionamento Global**, vulgarmente conhecido por **GPS** (do acrónimo do inglês *Global Positioning System*), é um sistema de posicionamento por satélite americano, por vezes incorrectamente designado de sistema de navegação, utilizado para determinação da posição de um receptor na superfície da *Terra* ou em órbita. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_de\\_Posicionamento\\_Global](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_Posicionamento_Global)> Acesso em: 13 abr. 2008.

Figura 2<sup>5</sup>

O nosso destino é modificado pelos nossos pensamentos.  
(Machado de Assis)

Mas para que esses caminhos possam ser trilhados (no nosso caso, navegados), é interessante esclarecer a você que este trabalho (viagem) tem como um de seus aportes teóricos a *estética da recepção*<sup>6</sup>, que apresenta uma proposta de mudança de paradigma ao transferir o olhar para a questão do leitor, à medida que rompe com a noção de texto concebido como objeto estanque e coloca a leitura como processo de reconstrução do texto. E é nessa experiência de leitura que o leitor se transforma em sujeito, através de uma apropriação criativa da história. Cabe ressaltar, ainda, que a ação comunicativa<sup>7</sup>, a produção e a compreensão de textos representam ação social

<sup>5</sup> Todas as figuras utilizadas nesta viagem que não tiverem uma referência explicitada foram retiradas da *internet* através da ferramenta de busca. Disponível no site: <<http://www.google.com.br>> No caso da figura 5, a palavra chave para a pesquisa foi: “caminhos”. Acesso em: 07 abr. 2008.

<sup>6</sup> **ESTÉTICA DA RECEPÇÃO (REZEPTIONSÄSTHETIK / READER-RESPONSE CRITICISM)**  
“Escola de teoria literária identificada na era pós-estruturalista, a partir dos finais da década de 1960, em primeiro lugar na Alemanha e mais tarde nos Estados Unidos, tendo em comum a defesa da soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária. Numa época em que Hans-Georg Gadamer desenha um novo rosto para a hermenêutica, com *Wahrheit und Methode* (1960), uma justaposição chama de imediato a atenção para o facto de, para uma estética da recepção do leitor, as questões do sentido e da interpretação textual dos modelos hermenêuticos serem tão indispensáveis como às questões lingüísticas e formais”. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estetica\\_recepcao.htm](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estetica_recepcao.htm)> Acesso em: 13 abr. 2008.

<sup>7</sup> Habermas (1987d) distingue dois âmbitos do agir humano contidos no conceito de Marx de “atividade humana sensível”, que são interdependentes, mas que podem ser analisados separadamente: o trabalho e a interação social. Por “trabalho” ou “ação racional teleológica”,

que leva em conta a ação cognitiva do leitor, seus propósitos de leitura e também a explicação desses propósitos a partir de uma condição histórica e social. Faz parte, portanto, dos interesses da estética da recepção o confronto entre a construção do autor do texto e as reconstruções (possíveis) feitas pelo leitor.

Porém, nesta viagem pretendo dar maior ênfase à palavra **estética** (quais os significados da palavra, os parâmetros e os objetivos?), à análise dos possíveis efeitos da **recepção** da literatura infanto-juvenil, muito embora reconheça que a recepção é presumida.

Para Bateson, “estética” é uma característica, assim como a “consciência”, que está presente em todas as mentes ou é invenção – criação fantástica tardia dessas mentes: “*em qualquer dos casos, é a definição básica da mente que tem que acomodar as teorias da estética e da consciência*” (1993:217).

Acabo me perguntando: De que maneira estas reflexões influenciam nossa jornada? Quais as relações entre estética e literatura infanto-juvenil?

Segundo Mesquita (2008:2):

A literatura infantil<sup>8</sup> procura pôr, perante os olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. E tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja, as que a criança sofre sem sequer formulá-las, e para que a criança jogue com as imagens da realidade que se lhe oferecem e construa, assim, a sua própria cosmovisão. É bom lembrar que a criança recebe imagens da realidade, mas não a própria realidade.

---

Habermas entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza. Por “interação”, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (1987d, p. 57). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> Acesso em 13 abr. 2008.

<sup>8</sup> Mesquita utiliza o termo *literatura infantil* porque em Portugal as questões relativas à infância abrangem uma faixa etária com dimensões diferenciadas das utilizadas no Brasil. Enquanto que para nós existem claramente as fases da infância, da pré-adolescência, da adolescência e adulta, em Portugal a infância engloba todas estas fases até o início da vida como adulto (aos 21 anos). Ou seja, a criança é *infante* desde o nascimento, passando para *jovem infante* (adolescência) e chegando a fase de *adulto pleno*. Para fins deste trabalho utilizaremos, quando fizermos referência à teoria de Mesquita, o termo *literatura infantil*, que dá conta do público que pretendemos explicitar com o termo *literatura infanto-juvenil* (correspondente às crianças com idade de até 13 anos).

Ainda de acordo com o autor, a literatura infantil exerce sua influência pedagógica (na escola) ou educativa (em todos os ambientes extraclasse: clube, igreja, família etc.) sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer pelos modelos (pedagógicos ou educativos) que venha a apresentar, e a estética da recepção na literatura infantil possibilita que sejam percebidos os resultados dessa influência.

No entanto, esta teoria da recepção pressupõe a reflexão sobre algumas questões, como: a evolução psicolinguística da criança (nas diferentes etapas do desenvolvimento); os eventos de letramento aos quais a criança está/foi exposta; a manutenção do imaginário infantil e, sobretudo, a observação de que maneira o contato com os livros de literatura infantil pode atuar na formação da própria identidade da criança. Estas questões serão alvo de atenção posterior no Capítulo 6 – *A Navegação*.

Para uma estética da recepção do leitor, as questões da interpretação textual dos modelos hermenêuticos e as questões que englobam o sentido são tão necessárias quanto as questões relativas à forma e à lingüística. Vale lembrar que a estética da recepção enfatiza o papel do leitor na co-produção do significado do texto e dá destaque à efetiva participação do indivíduo receptor na atribuição de sentidos durante os atos de leitura e seus conseqüentes movimentos.

O texto em linguagem verbal (escrita) e não-verbal (ilustração) atua como ponto de encontro entre o leitor e o escritor através de múltiplas possibilidades de leitura caracterizando, assim, uma obra aberta, segundo Umberto Eco (1983). E essa obra aberta<sup>9</sup> possibilita ao leitor aventurar-se em novos espaços e novos tempos, ainda não vividos, presentes no imaginário infantil. Na verdade, o que se pretende é que a criança consiga estabelecer critérios que norteiem suas interpretações (como coesão e coerência); transformando a realidade através da imaginação, "... se torna possível que a criatividade do destinatário configure representações imaginárias que

---

<sup>9</sup> *Obra Aberta* (1966) de Umberto Eco, livro inspirado nos ensinamentos de Pareyson, mostra que a "a experiência estética é uma forma de atividade e não apenas uma contemplação passiva, ou seja, que a recepção estética é uma ação de leitura, de interpretação, de avaliação e de fruição" (MONCLAR VALVERDE, P.10). Disponível em: <[www.facom.ufba.br/posmonclar/sentid3.html](http://www.facom.ufba.br/posmonclar/sentid3.html)> Acesso em: 06 abr. 2008. Obs.: este texto está *on-line*, sem identificação de ano da produção.

(re)inventem a realidade” (MESQUITA, 2008:6). Para que o leitor ocupe a posição sujeito-ator, é preciso que ele utilize seu conhecimento de mundo, compartilhe esse conhecimento e, por fim, construa um novo saber, tomando consciência de que faz parte deste universo.

Em nossa cultura, tem sido contínua a valorização do contato com os livros, quer pelo manuseio, quer pela contação oral. Observam-se vantagens com relação à inserção do contato das crianças com os livros o mais cedo possível, com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e o amor pelos livros. E é através deste contato com o livro que a criança vai se tornando protagonista de seu aprendizado, descobrindo e elaborando conceitos capazes de contribuírem com seu desenvolvimento.

É preciso refletir sobre as funções da leitura e da literatura propostas na escola que, ainda nos dias atuais, tem como objetivo o desenvolvimento da língua escrita, evidenciado nas produções escritas subjacentes às leituras.

De acordo com Panozzo:

A leitura de livros de literatura infantil, abordada tradicionalmente pelo eixo da escrita, restringe esse processo, centralizando na palavra a responsabilidade pela produção do sentido. Essa posição reduz as possibilidades de fruição do objeto pelo leitor, pois se constata a presença de múltiplas linguagens que estão em relação. A característica sincrética extrapola o campo verbal e associa-se a outros, como o das artes visuais. A confluência de linguagens no texto cria a necessidade de um processo de leitura que dê conta da articulação entre as suas diferentes unidades e do que isso produz, a partir desse encontro (2007:90).

Para Costa (2007), as funções da leitura e da literatura usualmente utilizadas enfatizam: a **leitura informativa** – onde a informação escrita merece mais confiança do que a oral; a **leitura escapista** – que explicita a necessidade de satisfazer desejos; a **leitura literária** – que representa a busca para além da realidade, que: *“procura o significado interno, o reconhecimento do simbólico nos acontecimentos cotidianos”* (COSTA, 2007:21); e, por fim, a **leitura cognitiva**: *“tem a mesma motivação que a filosofia: o anseio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo”* (Ibid.).

A autora propõe outro modo de tratamento relativo às funções da leitura (informativa, escapista, literária e cognitiva) tradicionalmente utilizadas em

situações relacionadas à aprendizagem, que podem ser, a princípio, sistematizadas em três vertentes:

- a) **a da abrangência** - individual ou social; privado ou público),
- b) **a da relação comunicativa** - quanto à relação entre autor, mensagem e leitor – informar; educar; entreter; persuadir; expressar uma opinião ou idéia; e
- c) **a dos objetivos da formação de leitores** - experiências pessoais; a aprendizagem e o conhecimento como fonte de prazer; o prazer da leitura sem compromisso; a construção do leitor crítico.

Para Zilberman:

A literatura infantil [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (2003:25).

Também, segundo Rösing:

Outra função precípua da literatura infantil diz respeito à educação da sensibilidade da criança. Aprendendo o mundo a partir de sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e de relações lógicas, o sentido de mundo encontra-se, para a criança, cifrado no sensível (1999:19).

Na concepção de linguagem de Bakhtin, verificamos a existência de uma das categorias básicas de seu pensamento – o dialogismo – com o qual o autor estudou - entre outros assuntos - a comunicação diária, os diferentes gêneros do discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Bakhtin tentava compreender a articulação entre linguagem e literatura. Segundo Marques (2001:4):

Para Bakhtin, a atividade do diálogo e da criação do personagem no interior da literatura é modelar para o diálogo e a criação em todos os domínios da vida. O autor da obra literária, assim como o eu concebido por Bakhtin, é uma entidade dinâmica em interação com outros eus e personagens.

Bakhtin não se debruçou sobre a representatividade dos diferentes personagens na literatura, muito menos sobre essa representatividade na literatura infanto-juvenil, no entanto suas idéias sobre o homem e a vida são permeadas pelo princípio dialógico. Nesse sentido, a vida é dialógica por natureza, assim como também é dialógica a natureza desta viagem, uma vez que pressupõe os diálogos travados entre esta marinheira/pesquisadora e seus diferentes interlocutores e se nutre daquilo que se pode depreender dos discursos resultantes dessa interlocução. Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que há, evidentemente, uma intencionalidade por trás de cada enunciado, bem como há uma intencionalidade nesta jornada e naquilo que está sendo dito (ou não dito). Existe uma expectativa de julgamento, de avaliação, que confronta diferentes valores, diferentes visões de mundo e diferentes capacidades e possibilidades de compreensão.

A bem dizer, na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995:35-36).

Quando estudamos literatura infanto-juvenil, temos em mente que esta literatura se constitui de textos (linguagem verbal) e de imagens (linguagem não-verbal) e que dificilmente conseguiremos separar os textos e as ilustrações. Na verdade, ambos podem se completar, se complementar, ou ainda agir como elemento de oposição, numa relação inevitável, de mútua interferência. Sabemos que esse dialogismo texto/imagem é uma estratégia bastante explorada no universo editorial da literatura infanto-juvenil. Para Corso (2008), a ocorrência dessas diferentes linguagens em uma mesma narrativa enriquece as possibilidades de interpretação sem, no entanto, engessá-las, permitindo que o leitor preencha as lacunas existentes entre texto e imagem, transcendendo as barreiras físicas da página impressa.

Com livros recheados de figuras, é melhor ainda: letra e imagem complementam-se na narrativa. As histórias em quadrinhos consagram essa simbiose, nelas buscamos saber mais sobre o texto através das figuras e vice-versa (CORSO, 2008:14).

Atrevo-me a complementar a idéia da autora, enfatizando que a literatura infanto-juvenil, assim como as histórias em quadrinhos, quando recheada de figuras, permite-nos saber um pouco mais sobre o texto.

[...] estamos falando mais que disso, é da imagem como parte da história, como modo de narrativa complementar. A ilustração sugere, enriquece (normalmente), preenche lacunas e deixa outras a descoberto, constrói pontes, elos, abre um portal através do qual o leitor é convidado a entrar com sua própria fantasia (CORSO, 2008:14).

Para tanto, a criança/leitor vai fazendo movimentos durante sua leitura, estabelecendo relações entre a fantasia e a sua vivência experiencial (construída pela própria criança ou construída na interpretação que os adultos fazem daquilo que ela supostamente está vivendo) e esses movimentos permitem que o leitor também se movimente no texto, percebendo sutilezas e nuances, detalhes e pistas importantes sobre a história que está sendo narrada.

Na especificidade da literatura infantil, a criança imagina/fantasia uma realidade que não é captada pela visão do adulto, porque a criança consegue transfigurar essa realidade com a sua imaginação.

O processo de construção de uma fantasia é como o trabalho onírico: coleta elementos da vida cotidiana, da memória do sujeito, formata-os ao gosto de desejos, pendências e outros motivos inconscientes inconfessáveis e serve um sonho colorido e complexo, incompreensível a olho nu (CORSO, 2008:15).

A estética da recepção enfatiza o papel do leitor na co-produção do sentido do texto e dá grande destaque à efetiva participação do indivíduo que interage com a obra, que traz consigo sua leitura de mundo e sua memória enciclopédica, na atribuição de sentidos durante os atos de leitura e seus conseqüentes movimentos (ascendentes: do texto para o leitor, ou descendentes: do leitor para o texto).

Para uma análise do ato de leitura que tenha como base a teoria da estética da recepção, as questões da interpretação textual dos modelos hermenêuticos e as questões que englobam o sentido são tão necessárias quanto as questões relativas à forma e à lingüística.

De acordo com Mesquita (2008), existem ainda outros conceitos necessários para o entendimento da estética da recepção na literatura infantil, tais como: o intertexto (relação do texto com outros textos orais ou escritos) e a competência literária<sup>10</sup> (lingüística, enciclopédica, cultural e/ou social).

Precisamos considerar, ainda, que o leitor assume uma determinada atitude frente ao texto com o qual se depara, ativando estratégias de leitura (reconstruindo ou desconstruindo os caminhos feitos pelo autor); estabelecendo inferências com o seu conhecimento de mundo e o conhecimento de mundo atribuído ao texto pelo autor; confirmando suas hipóteses ou suposições; compreendendo e, por fim, interpretando.

Todos esses conceitos fazem parte de um processo maior de leitura que acaba por proporcionar ao leitor a realização do que Mesquita (2008) chama de “leitura pessoal”. Este processo evidencia um contínuo contraste entre o texto e os conhecimentos prévios, numa espécie de comparação recorrente que permite a identificação de dados e a posterior valoração compreensivo-interpretativa do texto.

Caro leitor, o objetivo desta viagem **é analisar livros de literatura infanto-juvenil em língua portuguesa que trazem como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência e refletir sobre os possíveis efeitos destas narrativas nos processos educativos.**

Para que possamos pensar essas questões, proponho que realizemos juntos essa viagem que parte da Teoria da Literatura, passa pela Literatura Infanto-juvenil, faz uma breve parada no porto da linguagem literária e vai até o mundo das ilustrações e figuras. Realiza um passeio inesquecível e nada tranquilizador ao mundo do imaginário infantil. Rápidas escapadas aos eventos de letramento e ao desenvolvimento psicolingüístico das crianças. Mergulha profundamente nas questões estéticas. E submerge na estética da recepção.

Recorro, portanto, às palavras de Geraldí, Fichtner e Benites (2007), pois esta viagem/pesquisa louva, assim como eles na obra *Transgressões Convergentes*, a possibilidade de transgressão.

---

<sup>10</sup> Conceito divulgado por Jonathan Culler, a partir da lingüística chomskiana, para traduzir o grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário. Para a literatura levanta algumas objeções: limita-se à recepção da obra de arte literária. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/competencia\\_literaria.htm](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/competencia_literaria.htm)> Acesso em: 05 abr. 2008.

[...] a transgressão e os transgressores são lidos com verdadeira fruição porque somos convidados por eles a transgredir o cânone, a ignorar o mito, a perguntar o simples e, sobretudo, a nos comover com eles (*co-mover*, mover-nos com). Achamos que talvez seja essa a primeira e última causa do pensar: provocar transgressões, convergir nas margens, voltar e sair com algo parecido a essa liberdade que todos sabem que existe, mas que ninguém consegue definir (*de-finir*, pôr um fim) e que é mais ou menos como a vida. (GERALDI, FICHTNER E BENITES, 2007:9).

Transgressão na maneira de pensar a viagem e a metodologia.  
Transgressão na preocupação com o percurso, e não com o destino.

A verdadeira viagem de descoberta  
Consiste em não procurar novas paisagens,  
Mas em ter outros olhos.  
(Marcel Proust)

Se um pinguinho de tinta  
Cai num pedacinho  
Azul do papel  
Num instante imagino  
Uma linda gaivota  
A voar no céu...

### **3. O EMBARQUE NO NAVIO (ou introduzindo o universo da literatura e da literatura infanto-juvenil)**

Estamos prestes a embarcar no navio. Tenho algumas dicas importantes para você, leitor – marinheiro de primeira viagem (como eu) ou, ainda, de primeira viagem neste navio. Lembre-se de que estamos entrando em um universo diverso da nossa realidade.

Sinto que você está precisando de maiores esclarecimentos sobre tudo o que falamos até aqui e sua relação com a nossa viagem e com o nosso navio (que não é, nem de longe, um navio convencional). Vamos recapitular de forma, digamos assim, mais pedagógica nossa viagem até aqui. Já apresentei a você os motivos/inquietações que me levaram a querer viajar novamente (O ‘novo’ Desejo). Depois, informei que existiam “coisas” que precisávamos colocar nas malas e “coisas” sobre as quais tínhamos que pensar ao longo desta jornada (2. Fazendo as malas): o papel da literatura infanto-juvenil na escola, na formação docente, o que é inclusão escolar. Para que possamos proceder ao embarque com segurança, precisamos: definir o que é literatura, definir o que é literatura infantil e fazer também uma breve recapitulação histórica sobre as origens da literatura infanto-juvenil.

#### **Mas o que é Literatura?**

Para Dacanal (1995), o termo *literatura* designa produtos artísticos – ou simbólicos – em que a palavra é o componente material essencial (p.10). Esse termo compreende a narrativa (ficcional ou não), a peça de teatro e ao poema. Para Amaral (1992), literatura infanto-juvenil é um “tema fascinante vislumbrando infinitas possibilidades – difícil escolher um caminho no intrincado labirinto onde se movimenta temática tão vasta e complexa” (p.124). E Souza (1995) parte do princípio de que a literatura “é objeto de uma problematização, de um questionamento... que implica a construção de uma teoria” (p.6). Nesta viagem usaremos como conceito de literatura partes das definições desses três autores, ou seja, literatura como produto no qual a palavra é o componente

essencial, que possibilita infinitas possibilidades, problematiza, permite questionamentos e implica na construção de uma teoria.

### **Mas o que é literatura infantil?**

De acordo com Oliveira & Palo (2006), “a *literatura infantil* surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p.9). Para Amaral (1992), a literatura infanto-juvenil nasce da literatura popular, do domínio dos mitos, das lendas, do maravilhoso (p.125), que eram originalmente transmitidos de geração a geração através da cultura oral dos contadores de histórias. Conforme essa autora, a literatura infantil passa a existir como tal apenas no século XVII. Porém, em sua Tese de Doutorado, Amaral (1992) evita a vinculação do termo a uma época ou a um determinado conceito. Segundo Dacanal (1995), a literatura infantil nasce atrelada a um fazer pedagógico (que de certa forma a imobiliza), e também associada à necessidade de diversão (que permite o movimento, ainda que limitado à compreensão do texto).

No Brasil, a literatura infantil data do ano de 1920, com o surgimento de Monteiro Lobato, e os estudiosos (COELHO, AMARAL, ZILBERMAN, PALO & OLIVEIRA, entre outros) são unânimes em apontá-lo como o “pai da literatura infantil brasileira”.

No século XIX, verifica-se um grande crescimento do gênero, que coincide com a ‘descoberta da criança<sup>11</sup> e “(...) neste momento, sob a égide do Romantismo e do Realismo, a literatura infanto-juvenil encontra múltiplas formas de expressão” (AMARAL, 1992:127).

Nesta nossa viagem, o termo *literatura infanto-juvenil* estará vinculado às seguintes palavras: gozo/jogo; compromisso; catarse; evasão e fruição.

Nada mais do que a conscientização da natureza universal da arte literária, que a liberta desse ou daquele público específico, para

---

<sup>11</sup> Forma-se entre os moralistas e educadores do século XVII outro sentimento da infância, sério e autêntico, que acabou por inspirar toda a educação do século XX, na cidade, no campo, na burguesia, no povo. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981:162). Ainda nas palavras de Ariès: “[...] não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: esse fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (p.163). O que se pretendia era a penetração na mentalidade da criança para melhor adaptação a seu nível dos métodos de educação.

propor-se como generalizadora e regeneradora de sentimentos [...] (OLIVEIRA & PALO, 2006:13).

Segundo Rösing (1999:19)

Ora, se a forma artística é, de fato, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presentificando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, **a literatura infantil, como arte** (grifo meu), deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. Esse exercício da sensibilidade não possibilitará à criança somente uma compreensão mais adequada de sua própria realidade, mas lhe fornecerá os elementos para desenvolver, gradativamente, uma relação mais criativa com a linguagem e uma concepção mais racional da existência.

Sinto necessidade, caro leitor, de fazer aqui uma breve explicação justificando minha opção pelo termo literatura infanto-juvenil e não literatura infantil. O que ocorre é que no Brasil não existe uma unanimidade com relação a esses termos. Não existe uma definição por parte das editoras, dos autores e tampouco da academia quanto à nomenclatura e o que cada um dos termos representa. Não há uma indicação que corresponda à faixa etária que aborda a literatura infantil e/ou a literatura infanto-juvenil.

Nesta viagem, pretendo apresentar livros que contemplam o que eu chamo de literatura infanto-juvenil, que compreende crianças de até 13 anos de idade<sup>12</sup>. Essa é uma definição arbitrária e subjetiva, que preenche os requisitos necessários aos instrumentos apresentados nesta jornada e que podem não corresponder a outras definições de outros estudiosos.

### 3.1. O *Check in* (ou possibilidades de teorizar sobre literatura)

Estamos em um momento importante de nossa viagem. Já sabemos o que é literatura, o que é literatura infantil e fizemos uma breve retomada histórica sobre as origens da literatura infanto-juvenil. Agora, precisamos pensar quanto à possibilidade de teorizar ou não sobre a literatura. Para Souza (1995:8):

---

<sup>12</sup> Minha opção por tal indicação etária como limite é dar ênfase aos anos intermediários do Ensino Fundamental (6ª e 7ª séries), por estes representarem o local intermediário entre a infância e a juventude.

(...) teorizar sobre algo é transformá-lo num objeto problemático, isto é, de interesse para um estudo de caráter metódico e analítico. Ora, o produto cultural que hoje chamamos literatura (cuja designação variou ao longo da história), (...) desde que se fez presente na civilização ocidental, tem sido objeto de teorização, no sentido amplo em que estamos por ora empregando esta palavra.

Bem, o fato é que os gregos já estudavam a literatura e os aspectos a ela inerentes. Platão, em *A República*, e Aristóteles, na *Poética* (introduzindo os conceitos de *poiésis*<sup>13</sup> e *mimésis*<sup>14</sup>), tornaram-se fonte primária da teoria literária. Platão e Aristóteles utilizavam o conceito de *mimésis* de forma diferenciada. Para Platão, a *mimésis* era entendida como imitação e tinha um caráter negativo (pois representava um mundo restrito à idéia de imutabilidade da realidade). Para Aristóteles, a palavra ganha um caráter positivo e uma importância maior ao se tornar um conceito no interior da *Poética*.

Para Bakhtin:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda a palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (1995:36).

Segundo o autor, a palavra pode preencher qualquer função ideológica, seja ela científica, moral, religiosa ou estética.

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1988:92).

Precisamos entender que, no início, a literatura se apresentava em forma de poesia oral. E que a principal maneira de ela chegar ao conhecimento do público era através das representações teatrais das tragédias, que trouxeram também para o universo literário o conceito de *katarsis* (purgação, eliminação,

<sup>13</sup> *Poiésis* é uma palavra de origem grega que significou inicialmente criação, ação, confecção, fabricação e depois terminou por significar arte da poesia e faculdade poética.

<sup>14</sup> A palavra *mimésis* em Aristóteles está ligada à *techné* (arte) e à *physis* (natureza). Na *Física* de Aristóteles está escrito que a arte imita a natureza. A *mimésis* aristotélica alcança uma dimensão ontológica, por determinar o modo de ser do poema trágico.

liberação de emoções ou tensões reprimidas). Tomar conhecimento desses processos pelos quais passou a teoria literária nos permite entender o momento atual da literatura.

Segundo Souza (1995:8), “[...] a literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização ocidental, pelo fato de que textos literários figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização”.

Enfim, agora sabemos que se pode, sim, teorizar sobre a literatura, embora exista um paradoxo entre o estudo (de caráter normativo ou descritivo-especulativo) resultante desta teoria e o caráter de fruição, resultante do julgamento ou impressão experimentada pelo leitor (totalmente subjetivo).

### **3. 2. Nossas cabines (ou outras possibilidades de refletir sobre a função da literatura infanto-juvenil)**

A literatura infantil surgiu como vimos em *Mas o que é literatura infantil?* Como uma forma literária menor, ligada à função utilitário-pedagógica que a identificava mais com a pedagogia do que com a literatura (OLIVEIRA & PALO, 1986:9). De acordo com a tendência predominante, o caráter lúdico, divertido da literatura era deixado de lado em prol de um fazer pedagógico que tinha como objetivo uma dimensão moralizadora sobre a criatividade e a imaginação da criança:

Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO, 1986:13).

Existem duas correntes que pensam de maneira diferenciada a origem da literatura infantil. A primeira destaca que só podemos falar em literatura infantil a partir do século XVII, quando houve uma reorganização do ensino e a fundação de um sistema educacional burguês. Nesse enfoque, a criança era vista como adulto em miniatura, participante desde muito cedo da vida adulta. Não existiam livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas. Não existia o que propriamente chamamos de literatura infantil. Esse viés determina a origem da literatura infantil nos livros publicados a partir dessa época,

preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino. Essa corrente vai ao encontro das proposições de Oliveira & Palo e reafirma o caráter pedagógico da literatura infantil. Como consequência desse processo, o didatismo e o conservadorismo (que perpetuam a transmissão dos valores vigentes) deveriam ser considerados “componentes estruturais” da chamada literatura para crianças.

Um dos primeiros livros dirigido às crianças foi *Orbis Sensualium Pictus*<sup>15</sup> (1658), de Comenius, obra criada com o objetivo de ensinar latim através de gravuras. Podemos pensar nesse livro como um dos antepassados dos nossos livros didáticos ilustrados.

A segunda corrente apresenta a literatura infantil como oriunda das manifestações da tradição oral, favorecendo a aproximação com o conhecimento popular. Sabemos que há muitos séculos, quando o poder da escrita era restrito a poucos (padres, médicos, advogados e escritores), a outra parte da população (não pertencente ao clero e à nobreza) se utilizava dos contos orais para informar, divertir e educar não apenas as crianças, mas toda uma população que ficava à margem do processo educacional.

Muitas tradições eram transmitidas a outras gerações por meio da contação de histórias, de repente e, posteriormente, através de uma literatura simplificada e acessível, chamada de literatura de cordel. Essa literatura de cordel passou a dar voz e vez ao povo, que passou a manifestar-se criticamente, mesmo que de forma não tão explícita, sobre todas as suas aflições, suas frustrações e seus anseios. As ilustrações, muitas vezes irônicas, nasciam da necessidade de atingir a um número maior de leitores (ainda que não alfabetizados). As fábulas (narrativas breves, geralmente anônimas, que abordavam fatos do cotidiano) e as lendas (que buscavam justificar e explicar o que não tinha “origem natural”, o maravilhoso) também foram importantes manifestações literárias que surgiram primeiro na oralidade. Para Escarpit (1981): “*Decir ‘popular’ equivale decir ‘bueno’ para los niños*”<sup>16</sup>.

Para Panozzo (2007:90), a literatura infantil permite ao leitor estabelecer diferentes relações entre o mundo conhecido e a imaginação.

---

<sup>15</sup> “O mundo visível em pinturas”. Disponível: <<http://www.cobra.pages.nom.br/fm-comenius.html>> Acesso em: 04 abr. 2008.

<sup>16</sup> “O dizer popular equivale ao bom dizer para as crianças”.

Na experiência de leitura infantil, o leitor, independentemente da idade, aciona universos do mundo conhecido e da fantasia. A imagem é a porta de entrada ao texto que se estabelece, principalmente por sua dimensão icônica de mundo natural.

Concordo com a autora e afasto-me da perspectiva de ensino de literatura infanto-juvenil que prevalece nos meios escolares, no momento em que me proponho a lançar um novo olhar sobre a literatura infanto-juvenil, menos pedagógico/formatador e mais reflexivo-analítico, pois acredito que, ao utilizarmos a literatura como objeto de fruição e eventual discussão com o leitor, favorecemos a elaboração conceitual e o posicionamento crítico. Parto, portanto, da percepção de que há uma contínua construção da realidade em perspectiva para os diferentes sujeitos/leitores e considero que, nessa relação de diferentes leituras, está implícita a idéia de polifonia de Bakhtin.

Para Bakhtin, a idéia de polifonia reflete um universo em que todas as vozes têm poder igual, equivalente.

Para Tezza (2002: 97-98):

[...] Nossa hipótese é que o conceito de polifonia emerge antes como uma categoria ética do que como uma categoria literária – e Dostoiévski será a grande ilustração do projeto filosófico de Bakhtin.

A polifonia no sentido ‘Bakhtiniano’ pode ser vista como a metáfora que recobre a sua utopia “– *um mundo de vozes plenivalentes em relações dialógicas infindas*” (Faraco, 2006:76).

Sinto que o navio se movimenta. Nos afastamos do porto. Torna-se para mim impossível não recordar do poema de Pessoa e pensar: desta vez, parto!

#### **Marinha**

Ditosos a quem acena  
Um lenço de despedida!  
São felizes: têm pena...  
Eu sofro sem pena a vida.  
(Fernando Pessoa)

Vai voando  
Contornando a imensa  
Curva Norte e Sul  
Vou com ela  
Viajando Havaí  
Pequim ou I stambul  
Pinto um barco a vela  
Branco navegando  
É tanto céu e mar  
Num beijo azul...

#### 4. TODOS A BORDO (ou reflexões sobre uma escola para ‘todos’)

Estou ansiosa com esta viagem, mas acho importante frisar (novamente) que nunca fiz uma viagem de navio antes. Ora não era viável, ora eu não tinha bagagem suficiente para empreender uma viagem desta natureza. Ou, ainda, porque eu não tinha companhia. E este é um tipo de viagem que a gente gosta de fazer acompanhado (por amigos, por amores). Então resolvi, num rompante, me lançar a outros mares, obviamente ‘dantes navegados’, ainda que não pudesse sentir o cheiro do mar, o barulho da água no *forward*<sup>17</sup>, tampouco me espreguiçar nos *lounges*<sup>18</sup>.

Tem outra coisa: embora os cruzeiros que passam pela costa brasileira tenham sempre em sua tripulação falantes fluentes do português, o inglês (geralmente) é a língua oficial a bordo. Reconheço que a língua pode ser um fator limitador da viagem, bem como de qualquer situação de diálogo mediado por um discurso verbal. Mas ela não é impedimento. Trocando em miúdos, não saber falar a língua oficial torna mais difícil a interação, mas não extingue a comunicação.

O que importa, neste momento, é que eu escolhi fazer esta viagem. E neste navio pode entrar quem quiser: ricos, pobres; brancos e negros (afro-descendentes para ser mais politicamente correta); gremistas e colorados (para ser bairrista); letrados e iletrados; adultos, crianças; os normais e os anormais de Foucault. Neste navio todos são convidados a viajar.

Vou tentar explicar melhor essa minha idéia de navio para o qual todos estão convidados. Eu penso nesse navio, em que ora nos encontramos, como se ele fosse uma escola.

Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
(Fragmento do poema *A Escola* de Paulo Freire)

---

<sup>17</sup> Parte dianteira do navio.

<sup>18</sup> Salas, salões.

Uma escola onde todos podem entrar. Não pense em uma escola específica, com nome e espaço físico definido. Não pense em uma escola ideal. Pense apenas em uma escola onde todos têm o direito de estar. Consegue? Que bom. Pois nessa escola/navio, todos os alunos/marinheiros podem entrar. Mas nessa escola, nem todos são iguais (ainda bem). Nem todos têm as mesmas condições de acesso e permanência. Nessa escola, nem todos os alunos estão nas mesmas condições; alguns alunos estão em *condição de desvantagem* ou têm *necessidades educativas especiais*.

[...] tais conceitos – desvantagem e necessidades educativas especiais – conferem destaque a um conjunto ampliado de sujeitos em relação àquele que historicamente era alvo da reflexão e da práxis em educação especial. Restam, no entanto, elementos comuns que aglutinam os portadores de deficiência, os sujeitos com necessidades educativas especiais, as pessoas em situação de risco social, os alunos com dificuldades de aprendizagem. Tais elementos poderiam ser expressos em uma idéia: sua condição “marginal”. Marginal no sentido de limítrofe ou de transposição de limites da condição apresentada como idealizada (BAPTISTA, 2003:26).

Esses alunos, que já estiveram ‘confinados’ em outras instituições, agora estão sendo inseridos, paulatinamente, nas classes comuns de ensino da escola, modificando o conceito de alunos “ideais e idealizados” pelos professores. Essa mudança de paradigma que desloca o foco da educação do aluno ideal para o aluno possível, que considera as possibilidades e as potencialidades dos diferentes sujeitos e não mais prioriza a norma e o padrão não tem se constituído num processo fácil e tranqüilo para nenhum dos sujeitos envolvidos. Acho interessante ressaltar que este é um processo que já está em movimento e que a idéia de educação inclusiva também não é uma idéia recente.

Historicamente, a defesa de uma educação inclusiva tem valorizado a dimensão social de interações decorrentes de uma organização escolar que reúne, no mesmo grupo, alunos com perfis muito diferenciados. No entanto, os próprios pressupostos da escola denominada inclusiva - concebida como escola de qualidade - exigem que nos interroguemos sobre os avanços relativos à construção do conhecimento por parte do aluno, já que este avanço caracteriza, em grande parte, o trabalho na escola. Nesse sentido, o questionamento passa a ser dirigido à escola, na condição de um espaço social que deveria ser capaz de promover a evolução e o

aprendizado de seus alunos, de todos os seus alunos (BAPTISTA, 2003: 26).

Precisamos pensar que nesse processo de inclusão de outros sujeitos na escola comum - os sujeitos com necessidades educativas especiais - uma mudança bastante perceptível se dá no modo como tais alunos têm sido chamados ao longo dos anos, essa mudança de aparência conceitual se evidencia na modificação da denominação dos termos utilizados. Acho interessante que façamos então uma breve revisão dos termos utilizados ao longo da história para designar essas pessoas no Brasil.

De acordo com Januzzi<sup>19</sup> (2005), no começo da história e durante séculos, os sujeitos aos quais me referi anteriormente eram chamados “os inválidos”, significando indivíduos sem valor. A adoção deste termo se manteve com mais ênfase durante o século XX, porém em pleno século XXI, não é de se estranhar que as pessoas ainda utilizem tal termo em determinados contextos. O sujeito com deficiência era tido como socialmente inútil, um “peso morto” para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.

Até os anos de 1960, aproximadamente, esses indivíduos eram chamados “os incapacitados”. Esse termo significava de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, o significado do termo evoluiu para “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Esses sujeitos também eram conhecidos como “os incapazes”.

Ainda segundo Januzzi (2005), de 1960 até 1980, as pessoas com deficiência eram conhecidas como “os defeituosos”<sup>20</sup>. Este termo significava “indivíduos com deformidade”, sendo que a deformidade era, principalmente, física. As mudanças em relação ao processo de institucionalização do atendimento a essas pessoas no Brasil passam a ocorrer em meados da década de 60.

---

<sup>19</sup> Januzzi, Gilberta de Martino. Palestra de Encerramento. *In: II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos, novembro, 2005.

<sup>20</sup> Idéias semelhantes estão presentes no livro “*A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*” no qual a autora aborda as questões da educação do deficiente no Brasil (JANUZZI, 2004).

No final da década de 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, que hoje é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente. Nos idos dos anos de 1950 surge o termo “os deficientes”, que designava indivíduos com deficiência. Nessas instituições, esses indivíduos eram estimulados a aprender atividades de vida diária - AVD<sup>21</sup> (como: cuidados com a higiene pessoal e com o corpo, entre outras coisas). Em seguida surge o termo “os excepcionais”, que amplia os conceitos até então vigentes e passa a tratar desses sujeitos como os sujeitos da Educação Especial. Esses três termos (defeituosos, deficientes e excepcionais) eram utilizados pela sociedade e seu uso era flutuante já que os termos co-existiam. A justificativa para tal adesão era a de que tais termos focalizavam as deficiências em si. Ainda, neste momento difundia-se o movimento em defesa das pessoas superdotadas (com altas habilidades ou com indícios de altas habilidades). Este movimento evidenciava que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, uma vez que as pessoas com superdotação também eram consideradas excepcionais. Na verdade, o que o movimento em defesa das pessoas superdotadas desejava, ao reivindicar para si o termo “excepcional” era uma diferenciação dos outros sujeitos deficientes uma vez que na origem, a palavra excepcional não trazia em si nenhum sentido pejorativo. Como possível pista de aprofundamento indico o livro “*O Indivíduo Excepcional*”<sup>22</sup>, de 1974, neste livro o termo “excepcional” já se refere a todo indivíduo com deficiência e até superdotação.

Segundo Januzzi, data de maio de 2002 a adoção do termo “portadores de direitos especiais – PODE”, e relatos apontam Frei Betto como o proponente deste termo, uma vez que o religioso alegava que o vocábulo “deficiente” como substantivo e/ou como adjetivo encerrava o significado de falha ou imperfeição, enquanto que a sigla PODE exprimia capacidade. É consenso entre os teóricos

---

<sup>21</sup> Atividade de Vida Diária – **AVD**: o objetivo é proporcionar à criança condições para que, dentro de suas potencialidades, possa formar hábitos de auto-suficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive.

Disponível em: <

200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos\_Meios\_RBC\_RevMai1996\_Artigo4.doc> Acesso em: 17 abr. 2008.

<sup>22</sup> TELFORD, C. W., SAWREY, J. M. *O indivíduo Excepcional*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979. FLEMING, J. W. *A criança excepcional - diagnóstico e tratamento*. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1978.

da época que tanto o termo, quanto a sigla, apresentavam problemas que inviabilizavam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo utilizado para designar pessoas que têm deficiência. A discussão sobre o termo “portadores” vem atravessando os tempos, uma vez que passa a idéia de que a deficiência é transitória e de que os sujeitos portam - são carregadores dessa deficiência. E a utilização do termo “direitos especiais” contraria a máxima de que o que se busca é uma equiparação de direitos e não um *status* diferenciado, especial (JANUZZI, 2004).

Atualmente discute-se a utilização do termo “pessoa com deficiência” em substituição ao termo “deficiente”, mais amplamente divulgado, inclusive nos textos legais<sup>23</sup>. E novos valores são agregados às pessoas com deficiência, como: empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas e assumir o controle da situação de cada um) e responsabilidade (de contribuir com seus talentos podendo atuar junto à sociedade com o intuito da inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência).

Como você pode perceber, caro leitor, essa discussão sobre a utilização de termos politicamente corretos para denominar pessoas com deficiência nos remete a várias questões que envolvem diversos fatores, como: raça, credo, condições socioeconômicas. A ênfase na situação financeira diferenciada dos diferentes sujeitos não é novidade; ao contrário, tem permeado o debate ideológico contemporâneo.

Por fim, o politicamente correto introduz pressões para a renomeação de práticas e formas de identificação sociais cotidianas, cuja aparente inocência ou neutralidade passaram a indicar cumplicidade com discriminações e violências. No seu afã de situar as expressões da exclusão no registro da linguagem, esta tendência tende a superdimensionar a superfície lingüística, permitindo-se satisfazer com redescritões de práticas que não mudam (LACLAU, 2006:51).

Segundo Laclau (2006), a mídia e a indústria cultural são, ao mesmo tempo, atores e instrumentos essenciais desse processo. Aliás, neste século

---

<sup>23</sup> Para maior aprofundamento deste assunto ver: Marquezan, Reinoldo. **O Discurso Sobre o Sujeito deficiente Produzido pela Legislação Brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 175p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/>>

XXI, a mídia vem exercendo cada vez de maneira mais avassaladora/perturbadora um papel significativo na formação do indivíduo e dos ideais de consumo e contribuindo para a institucionalização dos padrões estéticos socialmente aceitos. Mas como isso tem refletido na escola? Ora, alunos de diferentes classes sociais, de diferentes raças, com diferentes necessidades educacionais especiais estão na escola que é, em tese, destinada a todos.

No Brasil, foi elaborada em 2007 a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*<sup>24</sup>, impulsionada pelo movimento mundial pela educação inclusiva que tinha como princípio a “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2007:01). Esse documento, organizado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, dispunha, entre outros assuntos, sobre as definições das diferentes tipologias que constituíam a especificidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais e o uso das classificações que deveriam ser observadas em relação ao contexto.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2007: 15).

O texto do documento permite que possamos estabelecer aproximações com a noção de dialogismo de Bakhtin (1992) que assinala que os diálogos não podem ser considerados fora de uma determinada contextualização, que é histórica e socialmente construída e leva em conta o discurso de outrem que esta sempre presente no seu (discurso). Isso significa que este texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 02/02/2009 às 12:19.

evidencia uma preocupação com o que já foi dito antes sobre os sujeitos da educação especial e expressa uma reflexão sobre as definições que os classificam, apontando para uma observação que, de fato, referencie as evidências contextuais que envolvem as situações de aprendizagem e ensino, e constituição das subjetividades.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2007: 15).

Adotaremos, nesta viagem, as definições trazidas pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* em relação aos sujeitos com necessidades educativas especiais, ou seja, esse grupo de sujeitos é composto por: pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades/superdotação.

O leitor deve estar lembrado da idéia que eu trouxe de que alunos de diferentes classes sociais (ricos e pobres) também podiam entrar nesse navio e de diferentes raças (brancos e negros) idem. Esta também não é uma idéia nova; na verdade, esta é uma idéia bastante antiga que faz referência, entre outros, aos ideais marxistas da educação popular.

O discurso da inclusão social hoje modula seu enfrentamento das persistentes e gritantes desigualdades na compreensão aceita voluntariamente ou sob pressão, de que pobreza, miséria, discriminações, violência não podem ser enfrentadas sem que se leve em conta aspectos culturais e identitários. Seja como variáveis explicativas das desigualdades, seja como recurso fundamental à superação, louva-se a multiplicidade, o brilho e a força das diferenças como trunfo e não tanto/mais como um obstáculo à justiça social. Porém, não é simples, fácil, nem livre de ambigüidades o caminho que leva à aproximação entre os temas da cultura e da identidade e as políticas de inclusão social (BURITY, 2006:39).

Tenho a sensação, caro leitor, que fizemos nesta viagem, avanços significativos em relação ao esclarecimento de alguns conceitos e referenciais adotados por esta pesquisadora, relativos aos campos: da educação, da educação especial e da inclusão escolar. No entanto, talvez seja preciso ainda pensar a inclusão em seu sentido mais amplo. Fica-se discutindo as questões das diferenças e do lugar dos sujeitos que apresentam essas diferenças e, por vezes, deixa-se de pensar nessas diferenças como fundantes e constitutivas dos sujeitos.

A diferença é inclusive, condição de estabelecimento da semelhança, pois somente a partir da distância que ela instaura é possível contabilizar os pontos de aproximação, de 'mesmidade', em relação ao **outro** (RICKES, 2006:48).

Vê como essas discussões podem ser complexas? E como as questões das relações entre igualdade de acesso (como direito) e constituição do sujeito estão entrelaçadas?

Vale a pena nos indagarmos sobre as relações existentes entre a dimensão da cidadania (como direito à "igualdade" de acesso) e do sujeito do inconsciente (como direito à inscrição da "diferença"). É complexificador do pensamento refletirmos sobre a cidadania, como campo do coletivo, e sobre o inconsciente, como campo do singular, sem perdermos de vista que tanto a instância do individual é efeito de um coletivo onde ela emerge, quanto a dimensão do coletivo é consequência dos embates das singularidades que ali têm lugar. (RICKES, 2006:49)

Penso que refletir sobre essas questões da inclusão escolar e da inclusão social não significa, uma necessária tomada de posição, tampouco implica a realização da apologia a um processo considerado "utópico", irrealizável e, sim, representa a continuidade de um movimento já iniciado e para o qual todos nós, preparados ou não, podemos contribuir. Este movimento, como já disse antes, não é perfeito, não é indolor para nenhum dos sujeitos envolvidos. Porém, perceber que alguns dos problemas que resultam do processo de inclusão podem estar relacionados ao entrelaçamento das relações de igualdade de acesso e de constituição de sujeito é fundamental para o entendimento do processo como um todo.

Questiono-me o quanto alguns impasses surgidos no campo da inclusão podem ser relativos à abordagem de uma instância pela outra, a abordagem da cidadania a partir dos elementos que se jogam do lado da estruturação do sujeito do inconsciente (Rickes, 2006:49).

Trata-se de encarar a realidade construída historicamente por nós mesmos e que aqui se expõe, visceral. Sem véus ou sedas. Trata-se de encarar os medos, todos, que temos todos, de não saber fazer, de não conseguir fazer.

Ao finalizarmos esta etapa de nossa jornada retomo algumas idéias importantes abordadas neste capítulo.

**A metáfora da viagem:** segundo Eizirik (2006:41), “*conceber o pensamento sob o signo da viagem, aconselhava Nietzsche, e não sob o signo da parada, seria fugir do imobilismo*”, esse é um ponto de vista com o qual compartilho.

A potência da viagem se constitui no “entre”, uma passagem, um trajeto que, por não ser contínuo, ocorre em uma relação dentro do tempo e do espaço, podendo abarcar, para além das exclusões e inclusões, as extensões, transformações e diferenciações que não ocorrem sem quebras e rupturas, derivas do igual, do conforme, do ordenado (e dentro da ordem) (EIZIRIK, 2006:42).

No entanto, reconheço que nem todos se dispõem a viajar. Há aqueles que preferem os lugares já conhecidos, onde se sentem confortáveis, nos quais podem transitar em espaços ordenados, pré-estabelecidos, com menos possibilidades de ocorrências inesperadas - tempestades. Para estes, a possibilidade de se permitir viajar é motivo de desassossego, desconforto, estranhamento...

O estranhamento das viagens não se dá em relação ao outro, mas sempre ao próprio viajante... O distanciamento das viagens não desenraiza o sujeito, apenas diferencia seu mundo quando este não se mostra demasiadamente compacto – e defendido – para deixar penetrar o diferente (Eizirik, 2006:42).

Porém, mudar não é algo fácil, ainda mais se já estamos acostumados a determinadas práticas e zonas de conforto. Mudar significa refletir sobre:

crenças, costumes, ideologias, atitudes, preconceitos. Significa questionar o visível, o palpável, o lenitivo. Nem sempre é isso que queremos. Pois mudar significa dispêndio de energia, desapego, abertura, vulnerabilidade (Eizirik, 2006). E nós marinheiros, geralmente não gostamos de nos sentir assim, vulneráveis.

**A metáfora navio/escola:** a idéia deste navio/escola, onde todos são convidados a entrar, favorece a idéia da dimensão espacial de uma escola que, assim como um navio, se movimenta. Essa escola está em constante transformação e precisa estar receptiva aos possíveis efeitos dessa transformação. Nesta jornada, nosso navio/escola poderia ser chamado de Escola Inclusiva e é nessa perspectiva que ele deve se movimentar.

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação.

No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente lingüísticos (REILY, 2004:22 – 23).

Talvez uma das grandes idéias trazidas por Reily (2004) na citação acima seja a compreensão de que é preciso repensar os princípios de aprendizagem significativa para todos os alunos da escola e não, como muito se tem dito, apenas para os alunos com necessidades educativas especiais. E que os dispositivos “primordialmente lingüísticos” – no nosso caso: livros de literatura infanto-juvenil – são importantes instrumentos de mediação da atividade. Reily sugere a existência de redes que possibilitam, proporcionam o aprendizado e esta idéia é compartilhada por Eizirik (2006).

Educação e inclusão se constituem nessas redes, micropolíticas, em fluxos e devires inscritos em regimes de verdade e relações de forças, dentro dos quais vivemos e nos debatemos, mas cujos dispositivos – ainda que desvendados em alguns de seus regimes de

visibilidade e de enunciação – se modificam e se atravessam, em novos contornos e profundidades continuamente, nos desafiando a olhar, a pensar e agir (Eizirik, 2006:41).

O que tento deixar mais evidente para você é que penso as questões que envolvem os diferentes sujeitos da educação e as relações que circundam os processos educativos desses sujeitos na escola, porque idealizo a escola como um espaço importante para a educação e para as crianças que serão objeto de atenção nesta pesquisa.

Vale ainda lembrar os objetivos desta viagem: **analisar livros de literatura infanto-juvenil em língua portuguesa que trazem como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência e refletir sobre os possíveis efeitos destas narrativas nos processos educativos.**

Caro leitor, cabe ressaltar que essa viagem não pode ser (e não é) uma jornada solitária, como já lhe disse antes. Daí a importância de sua companhia. Pois preconiza mudanças de rumo, de posicionamentos, ecoa, reverbera. Este navio precisa do outro para se comover (co-mover, mover-se com) (GERALDI; FICHTNER E BENITES, 2006). Assim como esta pesquisadora/marinheira precisa dos diálogos, das interlocuções para avançar e reconhece que sozinha, não tecerá uma manhã.

### ***Tecendo a manhã***

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia  
tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.  
(João Cabral de Melo Neto)

Figura 3



Entre as nuvens  
Vem surgindo um lindo  
Avião rosa e grená  
Tudo em volta colorindo  
Com suas luzes a piscar...

Basta imaginar e ele está  
Partindo, sereno e lindo  
Se a gente quiser  
Ele vai pousar...

## 5. NAVEGAR É PRECISO

Já fizemos nossas malas e embarcamos no navio. O passo seguinte é encontrar nossas cabines, ou seja, descobrir qual é o nosso lugar. Mas qual é o nosso lugar nessa viagem? Qual a linguagem que utilizamos? Nosso lugar é a literatura infanto-juvenil e a linguagem que utilizamos é a linguagem literária.

Segundo Proença Filho

A literatura é uma forma de linguagem que tem uma língua como suporte. O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do *discurso*, colocado a serviço da criação artística reveladora (2000:28).

De acordo com Aguiar (2004), mesmo a linguagem verbal mais primitiva e arcaica consegue produzir condensações de sentido que são criadoras de totalidade e, como tal, aproveitadas pela literatura. Para a autora, isso só é possível quando entendemos a literatura como arte, visto que, em seu entendimento: *“toda arte é capaz de provocar uma generalização, apontando para uma realidade possível que está além das contingências do aqui e do agora”* (AGUIAR, 2004:32).

Para Proença Filho, o escritor de textos literários utiliza a linguagem a seu favor e de acordo com a sua intencionalidade. É recorrente, ao falarmos sobre livros destinados a leitores infantis, o fato de que a maioria deles apresenta narrativas curtas.

[...] que podem ser consideradas como contos – designação de histórias e narrações tradicionais que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais, transmitidas de geração em geração, em sociedades ágrafas (FARIA, 2006:23).

Ainda segundo Faria (2006:24), a literatura para crianças nos dias atuais é formada por diferentes tipos de contos, entre os tradicionais (contos de fada, contos maravilhosos, fábulas, lendas etc.) e os modernos (que trazem certa “renovação do maravilhoso”).

Os primeiros – contos tradicionais (que nasceram na oralidade) – se referem a aspectos importantes de nossa natureza e história, são frutos de

uma literatura que nasceu na oralidade e que depois foi sendo difundida e divulgada através da produção de livros. Já os contos modernos abordam temas mais próximos de nosso cotidiano (sociais, existenciais, psicológicos etc.) e estão, portanto, mais próximos da realidade dos pequenos leitores. A constituição do homem como ser, possuidor de linguagem e de cultura refletida nessa produção, acaba por estabelecer relações que adquirem dimensões imaginárias e simbólicas para as crianças que conseguem extrapolar os limites da própria história. Por isso, ainda hoje, nossas crianças se deixam seduzir e levar pelas histórias de príncipes e princesas, dragões e fadas. Existe algo de mágico que exerce grande fascínio sobre elas.

Todo conto de fadas constitui-se como uma “saga de herói”. No desenvolvimento da história, vai-se delineando a luta do herói que não se apresenta, inicialmente, como uma proposta em que todos os elementos da situação lhe são naturalmente apresentados; ao contrário, no decurso da sua própria ação ele tem de descobrir os elementos que lhe faltam para compreender o processo em que está inserido e, assim, poder construir situações novas que possam vir a lhe favorecer na luta pelos seus objetivos. Nessa luta vão sempre aparecer dificuldades extraordinárias que exigirão muita disposição e astúcia para ser contornadas e vencidas – esta é a saga do herói, de cada um de nós, que ao final, deveria ser culminada pela possibilidade de vencer todas as dificuldades. Nesse sentido, cada uma dessas estórias é um estímulo encorajador na luta da vida, em que se valorizam os princípios éticos na relação com o outro: o Mal é denunciado, e o personagem mau é castigado; o Bem é valorizado, e o personagem bom é premiado. A proposta e a realização básica são sempre de plena vitória final do bom e do Bem (VIEIRA, 2005:11).

Há na literatura especializada um grande número de trabalhos que abordam os contos de fada e os clássicos infantis, e um número ainda pouco significativo de pesquisas que discutem a literatura infanto-juvenil sob outro prisma. Nesta jornada, nossa opção será pelos chamados contos modernos.

Outra questão, que foi introduzida nesta parte de nossa viagem, diz respeito à linguagem. Precisamos pensar que ela tem funções e que cada função tem um objetivo. Para Jakobson<sup>25</sup>, são seis as funções da linguagem<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> **Roman Osipovich Jakobson** (*Роман Осипович Якобсон*) foi um pensador russo que se tornou um dos maiores linguistas do século XX e pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte.

<sup>26</sup> As seis funções da linguagem são:

1) *referencial* ou *denotativa* – a linguagem denota, representa o mundo;  
2) *expressiva* ou *emotiva* – a linguagem é um meio de exteriorização psíquica;

Para Proença Filho (2000:21), “[...] nos atos de linguagem, presentificam-se várias dessas funções concomitantemente e estabelece-se entre elas certa hierarquia”.

O que podemos depreender das afirmações feitas até o momento é que os textos para crianças são, geralmente, narrativas curtas que mesclam diferentes funções de linguagem hierarquicamente organizadas. Mas não podemos esquecer que histórias escritas em versos (poemas, quadrinhas, canções de roda e de ninar) também fazem parte deste universo. Pois as figuras sonoras (versos, ritmos, sons, aliteraões etc.) têm se mostrado, dependendo da faixa etária a que as histórias se destinam, importantes instrumentos de interação, curiosidade e identificação, principalmente com as crianças menores.

Para Bakhtin, segundo Geraldi, Fichtner e Benites (2006), a função da linguagem na constituição da subjetividade “[...] gera, constitui a própria subjetividade” (p.183).

É que, para Bakhtin, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. O sujeito constitui-se nas interações de que participa. Bakhtin estuda a relação da consciência com o sistema de signos, e também passa pela questão das atividades mentais do eu e das atividades mentais do Nós (*Ibid.*).

Sei que poderíamos nos estender aqui, nessa discussão sobre as funções da linguagem, mas é preciso prosseguir navegando.

### 5.1. Navegando

Já tratamos de algumas questões como: literatura infanto-juvenil, inclusão, inclusão escolar. Tratamos também das questões de linguagem e, de maneira muito inicial, sobre as relações entre imagens e texto. Retomo então deste ponto.

Na literatura infanto-juvenil, as figuras desempenham papel importante para a compreensão e desenvolvimento das histórias. Não estamos aqui

---

3) *conotativa* ou *apelativa* – a linguagem funciona como atuação social ou como apelo;

4) *fática* – a linguagem busca estabelecer ou interromper o que se está comunicando;

5) *metalingüística* – quando o emissor e o destinatário verificam se estão usando o mesmo código, quando explicitamos termos da própria linguagem; e

6) *poética* ou *fantástica* – quando , através dos signos fazemos uma nova criação da realidade.

tratando apenas de ilustrações (figuras visuais), estamos tratando também das figuras sonoras e verbais. Para Oliveira & Palo (1986:19), “*O livro infantil é o espaço para a ocorrência desses três tipos, cuja sintaxe estrutura a informação artística do texto infantil*”.

As figuras sonoras (rimas, aliterações, paralelismos, dissonâncias, paranomásias<sup>27</sup> etc.) são facilmente percebidas nas frases, no momento em que realizamos as leituras. Elas ditam o ritmo, a cadência em que vamos realizando essas leituras. Isso explica a utilização de poemas e poesias nos textos dirigidos a leitores muito pequenos que, embalados pela sonoridade e pelo ritmo, vão construindo um processo de leitura. Uma outra razão para que isto aconteça é a memorização. Acredita-se que, por haver uma espécie de identificação com a canção (que também apresenta ritmo e rimas), a criança acaba memorizando melhor as histórias versadas.

É inegável que muitos professores, ainda hoje, utilizam a literatura infantil com o objetivo semelhante ao de decodificação de textos, ou seja, a criança memoriza, mas não aprende e nem compreende o que está lendo. Não consegue interagir com o texto, nem se identificar com o dito. Não consegue perceber as intenções do autor, suas idéias, sua visão de mundo. Não consegue, portanto, “viajar” na leitura e ir para além do texto.

As figuras verbais ou figuras de palavra (metáforas e metonímias, por exemplo) são muito utilizadas e conhecidas, mas não pretendo aqui me aprofundar neste tópico. Sabemos, no entanto, que essas figuras consistem no emprego de um termo com sentido diferente daquele convencionalmente empregado, a fim de se conseguir um efeito mais expressivo na comunicação.

As figuras visuais (ilustrações/imagens) transformam-se num apêndice ilustrativo da mensagem lingüística (OLIVEIRA & PALO, 1986:15-16).

Entra em cena a função pedagógica, que se utiliza da imagem como uma estratégia para materializar, determinar e preencher aquilo que poderia se transformar, pela imaginação do leitor-criança, num campo vago e impreciso de possíveis construções imagéticas.

Para fazer frente a esse risco, a ilustração surge em momentos decisivos da história, ou para mostrar como são as personagens centrais – heróis e vilões – em termos de atributos físicos e

---

<sup>27</sup> Figura muito usada depois da Semana de 22, consiste na junção de palavras de sonoridade muito parecida, mas de significado diferente.

psicológicos, ou para concretizar certas cenas, pontos de tensão da intriga, que se deseja gravar na memória do receptor.

As ilustrações vêm complementar as mensagens que o texto pretende transmitir, podendo dar ênfase ou explicar o conteúdo do texto. De acordo com Faria (2006), bons livros infantis ilustrados são aqueles que conseguem promover o diálogo do texto com a imagem, de forma a permitir que ambos concorram para a boa compreensão da narrativa. Segundo Polsaniec *in* Faria (2006:39), os livros com ilustrações apresentam uma *dupla narração*.

A seqüência de imagens proposta no livro ilustrado conta freqüentemente uma história – cheia de “brancos” entre cada imagem, que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens. Estes dois narradores devem encontrar um *modus vivendi* que se traduzirá seja pela submissão de um ao outro (uma forma de redundância ou insistência), seja por uma forma de afrontamento (o texto não conta nada do que contam as imagens, ou o inverso; o que produz um segundo nível de leitura), seja por uma divisão da narrativa: as novas informações são trazidas sucessivamente pelo texto e pelas imagens. E esta cooperação tem um papel sobre o explícito, sobre o implícito e a economia da narração. O explícito é o que diz o texto e/ou mostra a imagem; o implícito são os “brancos”, mas também o que está sugerido pela polissemia da linguagem.

Torna-se necessária, então, uma articulação equilibrada entre texto e imagem. E é necessário também o entendimento de que, para realizar a leitura textual, a criança utiliza um processo realizado da esquerda para a direita e de cima para baixo. É o olhar que vai realizando uma leitura linear. Mas quando se depara com uma imagem, a criança se orienta pelas características da imagem e pelos aspectos que lhe chamaram a atenção. Ela atribui aos componentes da imagem uma hierarquia que segue as indicações do ilustrador. Oliveira (2008) autor e ilustrador reconhece que nem tudo o que é escrito pode ser ilustrado. Em contrapartida, ele afirma que

[...] é comum a expressão textual ficar aquém da transcendência de certas imagens – qualquer palavra seria supérflua para explicá-la. Em um texto, nem tudo se representa, e nem todas as imagens se explicam por palavras” (2008:59).

E para Durand & Bertrand

A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado – e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, “imediate e sem problemas”, como definem Durand & Bertrand (1975). Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito, desestimulando o prosseguimento da leitura. Desta forma, as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de “criar/sugerir/complementar o espaço plástico” (grifo da autora), quanto à descrição e “marcar os momentos-chave da ação na narrativa pela duplicação visual” (grifo da autora), conforme Durand & Bertrand (DURAND & BERTRAND *apud* FARIA, 2006:40-42).

Tenho buscado durante este capítulo enfatizar a relação entre o texto (linguagem literária) e as ilustrações. Pude observar na prática em minha própria casa, mais uma vez ao observar meus filhos, as possibilidades que as ilustrações permitem durante o processo de leitura que as crianças fazem. Não satisfeitos com as informações contidas no texto, os meninos passavam “horas” (grifo meu) descrevendo as ilustrações, fazendo descobertas de pequenos detalhes que me haviam passado despercebidamente. Como meu objetivo é trabalhar com a literatura infanto-juvenil, esses momentos de convivência com eles representaram momentos de aprendizagem, e fui, aos poucos, treinando meus olhos para tentar captar um pouco daquilo que eles conseguiam apreender das imagens.

Para Faria (2006), a imagem precisa concentrar alguns elementos capazes de promover a hipersignificação da narrativa:

- a) elementos estáticos, ligados à descrição, por meio de sugestões especiais, como o ambiente em que se passa a ação; e
- b) elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa.

Devemos considerar que as imagens dividem as páginas dos livros com o texto escrito e que existe um importante projeto gráfico por trás desse processo. Ambos os espaços precisam ser bem aproveitados, neles precisam estar contidas as informações e referências, mesmo quando os livros apresentarem textos pequenos. Sabemos que alguns livros não contêm textos escritos e, sim, apenas ilustrações. Neles a necessidade de adequação das imagens com a mensagem que se quer transmitir é ainda mais necessária.

## Para Reily

A imagem se apresenta como modalidade espaço-visual; por isso, é um instrumento muito mais adequado para representar aspectos que se referem ao espaço em que ocorrem na simultaneidade. Quando há necessidade de representar uma seqüência de ocorridos, ou aspectos temporais de uma narrativa, o desenhista precisa recorrer a alguns recursos gráficos para demarcar o tempo (2004:30).

De acordo com a autora, a imagem é sempre signo, nunca é a coisa, mas nossa tendência é confundir as imagens com o referente original, devido à grande semelhança com o objeto representado. E podemos organizar informações visualmente para indicar, por exemplo: relações de causalidade; hierarquia; padrões e sistemas etc.

Nos livros infantis, as imagens se apresentam de várias maneiras, geralmente enquadradas ou delimitadas por linhas, molduras variadas, por um fundo colorido ou ainda pela borda da página. Mas para que possamos continuar nossa viagem ao mundo das ilustrações e figuras, é preciso que nos aprofundemos um pouco nesta matéria. Segundo Faria (2006:43), podemos propor uma sintetização prática das ilustrações dos livros infantis:

- a) plano geral (abrange a pessoa ou objetos “dentro do local da ação e apresenta uma parte do cenário ou paisagem” (Rabaça & Barbosa, 1978);
- b) plano médio, geralmente frontal, destaca pessoas de corpo inteiro, também aplicável a outros elementos da imagem;
- c) plano americano, pessoas desenhadas a meio-corpo; e
- d) close, destacando apenas uma parte pequena do assunto.

Podem existir portanto, em uma mesma cena, ao mesmo tempo, diferentes elementos que vêm a completar a ação principal. Os ilustradores podem utilizar, por exemplo, as ilustrações em página dupla e em primeiro plano; nesse caso a imagem apresenta mais informações do que o texto. Como professores, podemos trabalhar em sala de aula com as crianças os elementos e os detalhes que compõem a cena, os efeitos e as personagens.

Existem ainda as ilustrações em perspectiva, que apresentam as personagens principais em primeiro plano e as secundárias, que completam o quadro, ao fundo, em segundo plano. As personagens principais são maiores e

as outras aparecem menores indicando, com esta técnica, que estão mais distantes.

A perspectiva em quadros e ilustrações foi criada pelos pintores da Renascença (séculos XV e XVI) e se incorporou às pinturas, fotos e ilustrações em geral. É a “representação gráfica dos corpos no espaço, com variação proporcional do seu aspecto conforme a posição que ocupam em relação ao observador e ao ângulo pelo qual são vistos” (RABAÇA & BARBOSA, 1987). Ou seja, tudo o que está mais próximo é representado maior do que aquilo que se encontra mais longe, para dar a impressão de distância entre os elementos da cena e da profundidade do espaço. O uso da perspectiva na ilustração de livros para crianças é uma técnica enriquecedora na leitura de imagens e pode ser usada de diversas maneiras (FARIA, 2006:46).

Alguns ilustradores acrescentam a essa noção de perspectiva um outro recurso técnico – o de apagamento das cores nas figuras em segundo plano ou do plano de fundo, em contraste com a coloração das figuras principais. Tudo depende do objetivo do ilustrador em consonância com o objetivo do autor do texto. Figuras e textos têm de se completar e complementar através de um trabalho coordenado entre escritor e ilustrador para que o livro alcance de fato seus objetivos.

Outro recurso utilizado por ilustradores com o enfoque na imagem em perspectiva é a utilização de **janelas**, que enriquecem a cena com dois ambientes (um deles enquadrado por janelas). As janelas podem ter um sentido não literal e significar janelas para um outro tempo, onde as personagens pudessem ser mais felizes ou, simplesmente, diferentes de sua realidade. As janelas podem significar outras possibilidades para a história e para as personagens. Podem ainda permitir ao narrador uma visão “de fora” da história, se afastando do que é contado.

Trazendo a realidade da perspectiva oferecida pelas janelas aos dias atuais, é possível pensar que elas podem significar falta de privacidade e exposição exagerada. Ou, ainda, ponto de encontro com o mundo exterior e com o outro. Ao utilizar essa técnica em um livro, o ilustrador permite uma alternância de foco, que ora pode estar dentro da história, ora pode estar fora dela.

Porém, diferente das ilustrações em perspectiva, que por si só podem ser suficientes para o entendimento da história, nas perspectivas em janela

precisamos do texto para compreender o sentido completo da história. Podemos, no entanto, com nossos alunos utilizar apenas as figuras e pedir, por exemplo, que eles escrevam de acordo com sua percepção como deveria ser a história.

A janela é, pois, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor “ver de fora” o que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem estes dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA, 2006:50).

Outra variante da técnica de perspectiva é a dos **cômodos em perspectiva**, que visa ampliar o espaço central em que se passa a história. Normalmente, os livros que apresentam essa técnica de perspectiva têm ilustrações em páginas duplas e textos curtos. As personagens aparecem grandes, no primeiro plano, e menores ao fundo. O livro é motivo para um trabalho de observação do cômodo que se está visualizando, complementando o texto pequeno para leitores principiantes. Existe ainda a técnica de **corte de uma casa**. Essa técnica é menos freqüente e lembra as situações das histórias em quadrinhos.

Embora esta técnica não seja habitual na ilustração dos livros para crianças, essas traquinagens e estripulias são altamente recomendáveis como leitura da imagem, tanto para divertir as crianças como para desenvolver nelas o sentido de seqüências simultâneas de narrativas paralelas, no que diz respeito à história em si ou à técnica de ilustração, que amplia a capacidade de observação, de separação de cenas em seqüências simultâneas (FARIA, 2006:52).

Ao discutir a complexa relação entre educação e cultura nos dias atuais, Rosselini (1996) encontra na imagem uma possibilidade de confronto com os efeitos aterradores causados pela mídia.

Educação a que me refiro não consiste em demonstrar, mas em mostrar. Hoje em dia, a técnica oferece meios de pôr na imagem o máximo de dados e de fazê-la tender para a objetividade absoluta. Podemos, por exemplo, no mesmo plano, na mesma continuidade, utilizar todos os modelos, do menor ao maior, do micron ao infinito. Na verdade, graças à câmera moderna, o olho humano está equipado com um olhar que permite, pela primeira vez na história do mundo, ultrapassar sua própria finitude para alcançar a realidade sob todos

os aspectos. É um progresso tão fabuloso que deveriam vibrar de alegria os quatro cantos do mundo (1992:6).

O autor, ao mesmo tempo em que ressalta o poder extraordinário da imagem, deixa clara sua perplexidade diante do ceticismo e do mau uso que o homem moderno faz dessa invenção. Sei que essa discussão não se esgota aqui. Não é este o objetivo desta viagem, mas ela perpassa as idéias e os ideais desta marinheira, durante toda nossa jornada.

Agora que já fizemos as malas, realizamos o *Chek In*, encontramos nossas cabines e estamos navegando, proponho um passeio inesquecível e, de certa forma, tranqüilizador ao mundo da estética da recepção.

### **Belo Belo**

Belo belo minha bela  
Tenho tudo que não quero  
Não tenho nada que quero  
Não quero óculos nem tosse  
Nem obrigação de voto  
Quero quero  
Quero a solidão dos píncaros  
A água da fonte escondida  
A rosa que floresceu  
Sobre a escarpa inacessível  
A luz da primeira estrela  
Piscando no lusco-fusco  
Quero quero

Quero dar a volta ao mundo  
Só num navio de vela  
Quero rever Pernambuco  
Quero ver Bagdá e Cusco  
Quero quero  
Quero o moreno da Estela  
Quero a saliva da Bela  
Quero as sardas da Adalgisa  
Quero quero tanta coisa  
Belo belo  
Mas basta de lero-lero  
Vida nove fora zero.  
(Manuel Bandeira)

**PRESSINTO TEMPESTADE...**

Numa folha qualquer  
Eu desenho um navio  
De partida  
Com alguns bons amigos  
Bebendo de bem com a vida...

De uma América a outra  
Eu consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso  
E num círculo eu faço o mundo.. Um  
menino caminha  
E caminhando chega no muro  
E ali logo em frente  
A esperar pela gente  
O futuro está

## 6. A NAVEGAÇÃO (ou reflexões sobre estética e estética da recepção na literatura infanto-juvenil)

Navegar é preciso,  
Viver não é preciso...  
(Autor desconhecido [?])

Todas as vezes em que decidi iniciar uma viagem, foi diferente uma da outra. A expectativa da partida, a arrumação das malas, o gerenciamento da casa (que fica) e daquela que vai comigo. A busca na *internet* pelas informações dos prováveis destinos. O medo de partir e de não saber se irei chegar. Sei que neste navio em que me encontro, nesta jornada em que me empenho, vou chegar a algum lugar. Quando? Onde? De que maneira? Serei a mesma ao chegar? Ainda não sei. Apenas procuro respostas nesta viagem na qual me lanço com velas ao vento. Quase posso sentir a brisa do mar e o sol no rosto; quase, porque de fato não sinto.

Não entendo nada de navios. Não sei como eles funcionam. Estou agora experienciando um novo sentimento que provoca diferentes reações em mim. De salto, imagino que rumo estamos tomando e o que nos move. Logo, precisamos saber melhor como este navio navega.

Mas como faremos isso? Penso que as diferentes reações que este momento produz em você e em mim podem servir de ponto de partida. Explico melhor: a maneira como você está recebendo estes escritos pode ser diferente da maneira como eu os escrevo e, mais ainda, pode ser diversa daquela que eu esperava que você tivesse quando eu escrevi o texto. Percebe? Não? Talvez estejamos com problemas de recepção. Está ficando mais claro? Ainda não? Então acho melhor começarmos de novo. Para que possamos fazer juntos esta viagem, será necessário que lancemos um olhar mais demorado sobre a Estética, principalmente a Estética da Recepção (como o navio navega e por onde). Lembro que essas reflexões estarão a serviço da literatura infanto-juvenil.

Mas por que nos debruçaremos sobre esta teoria da recepção? Porque sempre houve, desde os primórdios, uma preocupação dos intelectuais do Ocidente com a questão do belo.

A questão do belo, em direta correlação com a do bem e a do verdadeiro, tem sido daquelas questões cruciais para o pensamento ocidental em todas as suas fases. Tanto assim, que cada uma delas suscitou a criação de disciplinas filosóficas dedicadas à sua tematização. A questão do bem cabe à ética e à política; a do verdadeiro, à lógica e à metafísica; e a do belo, à estética<sup>28</sup> (SOUZA, 1995:27).

Mas quais são os interesses da estética? Quais os sentidos que ela envolve? Para respondermos a estas questões, precisamos nos apropriar de alguns conceitos:

A estética se interessa pela arte em geral e pelos fenômenos de percepção, sensibilidade e inteligência por ela implicados, englobando a literatura como modalidade específica de arte (SOUZA, 1995:18).

[...] a estética não se dedica unicamente ao estudo da literatura, embora se possa afirmar que até o século XVIII a produção literária constitui campo privilegiado e quase exclusivo para a elaboração dos seus conceitos, que se encontram, portanto, presentes nas obras de poética e retórica. A partir do século XVIII, porém, com a autonomia adquirida, a estética se empenha na definição de seu próprio objeto. Segundo a posição que se adote, esse objeto será o belo, o conjunto das chamadas categorias estéticas (belo, bonito, gracioso, trágico etc.), um tipo especial de sensibilidade, o julgamento do gosto, a arte em geral, as formas<sup>29</sup> (Ibid, 1995: 27).

Somente com a publicação da obra *Aesthetica*<sup>30</sup> de Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1750, a estética adquiriu autonomia e *status* de disciplina autônoma, embora Platão e Aristóteles já tivessem feito, em suas considerações sobre a literatura, referências ao belo e à beleza. Da proposta inicial de Baumgarten predominam duas tradições filosóficas: a do *belo* e a da *poética* (ou *Crítica literária*).

A primeira se manifesta nas discussões a respeito dos efeitos gerados pelo objeto estético sobre o receptor; a segunda, antes preocupada especificamente com questões da forma literária, expande-se ao longo da história, também em direção aos problemas das artes não-literárias (KIRCHOF, 2003b: 32).

<sup>28</sup> Cf. LIMA, Luiz Costa. *Estruturalismo e teoria da literatura*. Petrópolis, Vozes, 1973:13.

<sup>29</sup> Cf. Souriau, Etienne. *Chaves da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973. p: 27-51.

<sup>30</sup> A Estética.

Nesta viagem, proponho uma aproximação com as duas tradições filosóficas trazidas à discussão por Alexander G. Baumgarten e descritas por Kirchof (2003b), pois pretendo abordar as questões da estética atuando sobre um tipo especial de sensibilidade: a sensibilidade para com as diferenças e a diversidade existente em sala de aula - que pode ser intermediada pelo livro infantil - e não apenas questões que digam respeito à forma e ao conteúdo literário. Trata-se de um afastamento da proposta de outros estudiosos do século XVII, como Leibniz e Wolff (filósofos racionalistas), que pretendiam com seus estudos alcançar a essência do belo, através da identificação com o bom, tendo em conta os valores morais. Esses autores “consideravam a percepção um mero estágio obscuro e confuso em direção ao conhecimento lógico” (KUNH *apud* KIRCHOF, 2003a:21).

Mas qual a origem da palavra **estética**?

Estética se origina de *aisthesis*<sup>31</sup> e quer dizer, para os gregos, algo como a *percepção do mundo* sensível ou a sensação. Tatarwkiewicz recorda que, juntamente com *aisthesis*, os gregos também utilizavam o adjetivo *aisthetikos*, em oposição a *noetikos*<sup>32</sup>. Ao passo que o primeiro caracteriza o *estágio perceptivo* do conhecimento, tido como imaginativo e impreciso, o segundo, o seu *estágio intelectual*, tido como lógico e abstrato (KIRCHOF, 2003b: 27).

Alexander G. Baumgarten, mesmo tendo sido considerado o fundador da disciplina estética, acabou por tornar-se menos influente do que Immanuel Kant, que reformulou, de certa maneira, o projeto daquele, conferindo um novo sentido à *cognitio sensitiva*<sup>33</sup> e, em parte, refutou qualquer possibilidade de ligação entre *cognição* e *juízo estético* (KIRCHOF, 2003b.). Nasce, então, a *estética transcendental* (de Kant), que deixa de lado as questões relativas à poeticidade, à retoricidade e à beleza dos jogos estéticos introduzidas por Baumgarten e retorna à concepção grega do termo *aisthesis*: “[...] define o conceito estético somente a partir da sensação produzida pela intuição empírica do objeto” (KIRCHOF, 2003b: 30).

<sup>31</sup> Sobre a história do conceito *aisthesis* e sua tradução latina para *sensatio*, verificar, entre outros, Wladslaw Tatarwkiewicz, *A history of six ideas*, 1980:302.

<sup>32</sup> Id., *ibid.*, 1980:311.

<sup>33</sup> Conhecimento sensível.

Kant, na *Crítica da razão pura*<sup>34</sup>, conclui que o fenômeno estético é dotado de *matéria* (correspondente à sensação) e *forma* (suas relações), sendo a primeira *a priori* e a segunda *a posteriori*. Para Kant, a *estética transcendental* se define como a “ciência de todos os princípios da sensibilidade *a priori*”<sup>35</sup>. Porém, para este autor existe outra fonte de conhecimento que faz parte do espírito humano. Esta fonte é o *entendimento*, que tem a função de pensar o objeto da intuição visível. A ciência que se ocupa deste estudo é a *lógica*. Podemos dizer, portanto, que a *estética* e a *lógica* se complementam, pois é necessário que existam pensamentos com conteúdos e intuições com conceitos para que se realize o processo de percepção estética; “pensamentos sem conteúdo são vazios e intuições sem conceitos são cegas”<sup>36</sup> (KIRCHOF, 2003b:31).

Contudo, Kant, em sua terceira crítica, desenvolve um conceito radicalmente diferente de *estética*, baseado no *juízo*. Nesse novo contexto, o filósofo afirma existirem dois tipos de juízo: um subjetivo (*juízo estético*) e outro objetivo (*juízo teleológico*). O primeiro não possui a função de produzir conhecimento lógico ou objetivo, apenas evoca o sentimento de prazer ou de desprazer (desequilíbrio/desconforto/estranhamento) no momento em que o sujeito é afetado pela representação de um objeto. O segundo tipo teria a função de manifestar a finalidade objetiva e intelectual da representação.

Reconheço que existem outras correntes que pensam as questões da estética de maneira assemelhada à que pretendo utilizar nesta jornada. Por exemplo, a estética na perspectiva histórico-cultural, que parte de algumas idéias sobre a condição *humana* do homem, desenvolvidas por Vigotski (1994, 1997 e 2001), de diferentes modos, a partir de algumas das teses sobre as quais se debruçaram Marx e Engels (Pino, 2006). Uma maior aproximação com esta perspectiva histórico-cultural se fará evidente quando abordarmos o “sentido estético”.

---

<sup>34</sup> Cf. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, p.70. Nossas traduções da *Crítica da razão pura* se baseiam na versão de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. 4. ed.

<sup>35</sup> Cf. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, p. 70. Nossas traduções da *Crítica da razão pura* se baseiam na versão de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. 4. ed.

<sup>36</sup> Cf. Immanuel Kant, *ibid.*, p.98.

Vale dizer que nesta viagem utilizarei o conceito de estética como: o que afeta os sentidos (não vinculado ao belo/bonito) e que provoca prazer e/ou desprazer (desequilíbrio, desconforto/estranhamento), conforme o quadro abaixo:



Quadro 1.

O que gostaria de deixar claro, quando faço referência à palavra ‘desprazer’, é que acredito que nem toda obra literária provoca prazer; muitas podem nos desacomodar, causar estranhamento e desequilíbrio (que pode significar desprazer).

### 6.1. O “sentido estético”

Pino (2006), ao introduzir o termo “sentido”, opta por uma expressão que oferece diferentes interpretações, evidenciando uma escolha intencional que permite abrir três níveis de análise da questão estética:

- 1) orgânico (da sensorialidade – ligada aos sentidos ou órgãos receptores dos sinais advindos do mundo exterior; e o de participação passiva do verbo ‘sentir’ – que se refere às possibilidades de impressão produzidas pela percepção dos objetos ou acontecimentos da vida);
- 2) direcional (da indicação da direção que se quer seguir); e

### 3) semiótico.

Para o autor, esses são três indicadores de análise que se complementam, “*permitindo explicar o que se quer explicar*” (PINO: 2006:66). Ele parte da idéia de que entramos em contato com as “coisas” que formam a realidade do mundo através do corpo e que isso só é possível por causa da sensorialidade. De acordo com Pino, os órgãos sensoriais são essenciais para a percepção sensível, de tal modo que se não funcionam ou funcionam de modo deficiente por razões fisiológicas, anatômicas ou orgânicas, perdemos a percepção das coisas ou temos uma percepção distorcida delas (2006:66).

Segundo o autor, o quadro teórico-empírico que representa o que é entendido como “sentido estético” possui os seguintes elementos: 1) necessidade de educação sensorial (para obter um bom discernimento dos sinais e uma adequada representação perceptiva das coisas); e 2) necessidade de um trabalho de sensibilização dos sentidos (para captação das variações e detalhes das imagens que se formam na percepção sensorial). Na perspectiva histórico-cultural é a atuação destes dois elementos, concomitantemente, que fundamentam o “sentido estético”. Essa tese da dupla série de funções de que fala Pino (2006), baseado na teoria de Vigotski, pressupõe que uma “*percepção refinada das materialidades sensoriais (sons, luzes, sabores, tactos, odores) é fundamental para a constituição nelas das funções culturais (simbólicas)*” (2006:67), numa perspectiva muito próxima àquela do dialogismo de Bahktin.

Orientar os sentidos para *sentir* bem (segundo nível de análise do termo “sentido”) é procurar a forma de aperfeiçoar suas qualidades e atributos naturais para tirá-los do estado bruto – aquele em que talvez a *natureza* os formou – para levá-los ao refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a *cultura* é capaz de dar. Ao colocar a questão assim, não se pode esquecer que a transformação das funções biológicas em funções simbólicas sob a ação da cultura começa a operar instantes após o nascimento (PINO, 2005, apud PINO, 2006:67).

Ainda

[...] se os agentes culturais (parentes, meio social próximo, educadores etc.) não criarem condições favoráveis para uma progressiva educação sensorial e um também progressivo refinamento da sensibilidade, particularmente dos jovens, não é difícil

prever conseqüências negativas disso na vida das pessoas e na vida social. A experiência cotidiana mostra a verdade disso (2006:67).

Nesta viagem, a aproximação com as palavras de Pino se fará evidente quando discutirmos os paradigmas da teoria da estética da recepção na literatura infanto-juvenil. Aos poucos vou trazendo a discussão essas questões. Conforme o navio se afasta do porto. Olha, estamos agora em alto-mar...

No alto-mar  
A Luz escorre  
Lisa sobre a água.  
Planície infinita  
Que ninguém habita

(Fragmento do poema *No Alto-mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, 2004:39)

## 6.2. No alto-mar (ou reflexões sobre a estética da recepção e a literatura infanto-juvenil)

Iniciaremos essa discussão refletindo primeiro a respeito das questões que envolvem a literatura infanto-juvenil. Mesquita (2008) diz que precisamos pensar a literatura infantil<sup>37</sup> como uma obra de arte que exerce influência sobre as crianças. E que, à medida que as crianças vão tendo contato com os livros infantis, elas vão experienciando um processo que chamo de *empoderamento*, ou seja, vão aumentando seu conhecimento de mundo e ampliando suas possibilidades de interagir com a realidade que as cerca. Sei que outros teóricos estudam esta palavra e dão a ela outros sentidos que não esse, mas na perspectiva adotada nesta viagem, não vejo real necessidade de aprofundar mais esta idéia. Mas a literatura infantil não se restringe a exercer influência sobre as crianças.

Para além disto, tem ainda a função de arrear<sup>38</sup> as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las, como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação (MESQUITA, 2008:2).

E mais adiante, Mesquita afirma:

<sup>37</sup> Lembro que Mesquita utiliza em seu texto o termo "literatura infantil" que designa a mesma faixa etária compreendida pelo termo "literatura infanto-juvenil" utilizado nesta pesquisa. (Ver: Capítulo 2 – *Fazendo as malas*. p.16, nota de rodapé número 5).

<sup>38</sup> Transcrição literal do autor. 'Arrear' no sentido de acrescentar.

Nesta perspectiva, a literatura infantil é um conjunto de manifestações e de actividades que tem como base a palavra (com finalidade artística) que interessa à criança. O risco de interesse, suscitado na criança, insiste no aspecto de liberdade e na aceitação voluntária de elementos que, também, usará livremente para a construção da consciência da própria criança. A liberdade não exclui, logicamente, a motivação (Ibid.).

Concordo com o autor e identifico-me com sua idéia de que a literatura infantil está presente na consciência da criança.

Retomo Mesquita (2008), que afirma ser necessário reivindicar a autenticidade possibilitada pela fruição da literatura infantil, demarcar seus limites e eliminar possíveis formalidades de confusão. Não podemos simplesmente teorizar sobre ela, utilizando reducionismos infantilizantes, nem esquemas banais, uma vez que pretendemos a revalorização do discurso.

Revalorizá-lo para que a literatura infantil, num processo de fusão estética, se identifique como literatura sem incidências semânticas restritivas. Só assim se poderá recorrer a um itinerário sem limitações nem fronteiras (MESQUITA, 2008:3).

Temos necessariamente que refletir sobre as funções da literatura infanto-juvenil, que eram inicialmente moralizadoras e que adquiriram, no dias atuais, outros contornos.

Dentre os estudos teóricos da área da literatura, são apontadas como funções da literatura infantil: educar a sensibilidade da criança, pelo contato com a arte da palavra e da poesia; estimular a sua imaginação e atuar como um meio de contato com as problemáticas do ser humano, através dos temas abordados (PANOZZO, 2001:42).

A tarefa da pragmática literária infantil deve iniciar, portanto, considerando a posição que o sujeito receptor deve ocupar no discurso e promover, tanto quanto possível, uma coordenação entre os *paradigmas da psicopedagogia* e os *paradigmas da estética da recepção* (MESQUITA, 2008).

### **Sobre a experiência estética:**



## Estética da recepção

- A experiência estética se concretiza quando a obra estabelece um processo de comunicação com o leitor, possibilitando uma identificação;
- Está relacionada com a necessidade do ser humano de transcender os limites da realidade;
- Não é uma experiência pragmática, não se esgota na sua função;
- Faz com que exista uma interação entre leitor/texto.

Quadro 2.

### 6.3. Reflexões iniciais sobre o campo do conhecimento pedagógico da Psicopedagogia

Reconheço que existem certos conceitos necessários a esta jornada sobre os quais, em minha vida acadêmica, pouco me debrucei. E a necessidade de apropriação desses conceitos não-conhecidos vai emergindo à medida que o navio se move. A psicopedagogia, por exemplo, constitui uma referência em minha carta náutica não marcada.

E vou aproveitar esse momento para realizar um primeiro mergulho para visitar um navio naufragado chamado **Psicopedagogia**<sup>39</sup>. Dizem que o naufrágio ocorreu em meados da década de 1980.

Em seu redor as grutas de mil cores  
Tomam formas incertas quase ausentes  
E a cor das águas toma a cor das flores  
E os animais são mudos, transparentes.  
(Fragmento do poema **Navio Naufragado**,  
de Sophia de Mello Breyner Andresen)

Início fazendo uma breve retomada histórica. Os primeiros registros dão conta de que foi devido à dificuldade de definir “problema de aprendizagem”

<sup>39</sup> Psicopedagogia é um conceito utilizado para fazer referência a uma sub-área do conhecimento que integra a área da educação e faz referência ao processo de ensino/aprendizagem com atenção preferencial voltada às dificuldades presentes nesse processo.

que os marinheiros perderam o rumo e acabaram batendo em rochedos, fazendo com que o navio ficasse bastante avariado, “fazendo água<sup>40</sup>”. E data dos séculos XVIII e XIX a origem do enfoque orgânico que orientava a reflexão de educadores e terapeutas sobre a questão do conceito de “problema de aprendizagem”.

Esse enfoque surgiu por volta dos séculos XVIII e XIX com o grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da Psiquiatria. Datam dessa época os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, conduzidos em laboratórios anexos a hospícios, e a rígida classificação dos pacientes dessas instituições como “anormais”. Posteriormente, o conceito de “anormalidade” começou a ser transferido dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como “anormais escolares”, já que seu fracasso era atribuído a alguma anormalidade orgânica (Scoz, 2007:19).

‘Reza a lenda’ que foram incorporados alguns conceitos da Psicologia Clínica, com inspiração psicanalítica, na área médica, o que resultou em modificações na visão dominante de doença mental e também nas concepções correntes sobre as causas da dificuldade de aprendizagem. Isso significou uma mudança na terminologia utilizada para designar as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem de “crianças anormais” para “crianças-problema”.

Os instrumentos da Medicina, apoiados até então em anomalias genéticas e orgânicas, são substituídos por instrumentos da Psicologia Clínica, de inspiração psicanalítica, que buscava no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis (Scoz, 2007: 20).

Tentar entender a mudança que significou a entrada, neste processo, das idéias psicanalíticas que representavam uma mudança de foco, passando das questões hereditárias e orgânicas do desenvolvimento humano para as relações das crianças com os adultos, tem se constituído em um desafio para mim. Ainda mais quando penso que em nenhum momento a importância atribuída à dimensão orgânica como responsável pelos problemas de aprendizagem cessou.

---

<sup>40</sup> Fazer água significa começar a afundar.

Durante o mergulho e a análise dos artefatos encontrados e, depois dele, estudando na biblioteca os documentos recuperados do navio naufragado, várias vezes lembrei-me de um discurso inflamado e dolorido que uma colega, também pesquisadora, incontáveis vezes proferiu. Referia-se ela à medicalização generalizada. À existência de uma mentalidade clínica que rotulava, avaliava e diagnosticava as crianças. Mentalidade esta que, reforçada na década de 60 pela abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano, trouxe consigo as noções de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e de Dislexia (Scoz, 2007:20). Vale refletir se essa idéia de atribuir à dimensão orgânica a causa dos problemas de aprendizagem ainda se encontra presente no cotidiano escolar em nossos dias.

Sei que apenas um mergulho não foi suficiente para esclarecer minhas dúvidas sobre os “mistérios e segredos” da psicopedagogia. Tampouco possibilitou que eu pudesse entender quais são seus paradigmas. Mas esse mergulho inicial abriu novos caminhos, permitindo a ampliação de perspectivas que não se extinguem aqui, nesta primeira tentativa de escrever sobre esse assunto.

#### **6.4. A estética da recepção**

Para Mesquita (2008), esta teoria da estética da recepção apresenta algumas questões que devem ser melhor desenvolvidas, como: o desenvolvimento psicolinguístico das crianças, os eventos de letramento aos quais a criança está/foi exposta e a “manutenção” do imaginário infantil.



## Algumas questões a desenvolver:

- Evolução psicolingüística da criança;
- Eventos de letramento aos quais a criança está/foi exposta (TERZI, 2002); e
- Manutenção do imaginário infantil (SARMENTO, 2001 e 2003).

Quadro 3.

Para dar conta dessas questões, recorri à biblioteca do navio e encontrei cartas náuticas que continham as informações necessárias à continuidade de nossa viagem. Essas cartas náuticas me permitiram realizar algumas formulações, levando em conta as questões levantadas por Mesquita (2008), há pouco mencionadas.

Tem-se observado que a criança sofre uma evolução psicolingüística que se reflete na sua forma de se comunicar, através de elaborações mentais mais complexas, que a capacitam a realizar construções sintagmáticas mais estruturadas, tanto na fala quanto na escrita. Essa evolução psicolingüística se inicia na fase do balbucio, quando a criança é capaz de realizar sons e ruídos com o objetivo de chamar a atenção de seus pais e/ou adultos cuidadores, informando suas queixas, suas vontades ou simplesmente sua necessidade de afeto. O que, para Vigotski (1986), é fruto da necessidade de comunicação.

[...] do ponto de vista receptivo, inclui-se, também, a competência lingüística, como condição prévia e como desenvolvimento posterior. No entanto, esta competência ver-se-á acrescentada pela competência literária, como é lógico, e sem estabelecer mais dificuldades do que as da normal aprendizagem (MESQUITA, 2008:1).

A etapa seguinte, quando a criança passa do balbucio à oralização das primeiras palavras, já reflete um amadurecimento lexical e organizacional das estruturas orais da língua falada, processo esse que é realizado

inconscientemente pelas crianças. É importante salientar que, para que esse processo ocorra, as crianças precisam estar constantemente em interação com o meio em que vivem. Aos dois anos e meio de idade, em média, as crianças já possuem interiorizada a estrutura interna básica da língua portuguesa - SVO (sujeito + verbo + objeto), realizando sentenças curtas, que são facilmente entendidas pelos adultos. A partir dos quatro anos de idade, a criança realiza sentenças mais longas e organiza seu pensamento de maneira melhor estruturada.

Os resultados da actividade produtiva da competência literária da criança ganharão importância, se considerarmos que podem servir de avaliação do aspecto receptivo. Por exemplo, nos casos das narrativas orais, é sabido que, quando a criança escuta um conto, a sua mente está a produzir outro. Isto vem reforçar a idéia de que, por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória; desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global. Pois, escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias. (MESQUITA, 2008:1).

Com o início do processo de escolarização, a criança passa a ter contato com a alfabetização e começa a perceber que os conceitos internalizados durante sua evolução psicolingüística inicial têm uma nova função, que é a da escrita. Durante esse processo, a criança efetivamente tem contato mais direto com os eventos de letramento que, segundo Terzi (2002), ocorrem quando ela tem à sua disposição material em língua portuguesa escrita, como: livros, jornais, revistas, entre outros.

Estes eventos de letramento exigem ainda, segundo a autora, a mediação de outra pessoa capaz de interagir com a criança e com o texto. Quanto maior tiver sido a exposição da criança a estes eventos, maior terá sido seu desenvolvimento psicolingüístico. É a partir deles que a criança desenvolverá sua leitura que, em um primeiro momento, segundo Freire (1987), será leitura de mundo. Esta leitura de mundo precede a leitura da palavra que, por sua vez implica na continuidade da leitura de mundo.

Para Freire (1987), a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita e/ou da linguagem falada. Na verdade, vai além disso, desenvolvendo-se na “inteligência de mundo”. Ainda de acordo com o autor, é preciso que o leitor faça primeiro uma leitura de mundo

imediatos, levando em conta o contexto em que está inserido, para que ele possa ir compreendendo e apreendendo, reconhecendo que tudo está ligado a contextos mais amplos que este mundo imediato.

[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1987:11-12).

Continuando nesta linha de raciocínio e refletindo sobre a evolução psicolinguística da criança, podemos entender que, nesta etapa do desenvolvimento infantil (a partir dos quatro anos de idade), a alfabetização se constitui em um ato político, de reconhecimento – é, portanto um ato criador, onde o papel do alfabetizador está bem definido: ajudar a **não** anular a criatividade e o imaginário infantil.

#### ***Exercício do Imaginário***

Onde ergueram prédio  
Tenta enxergar a montanha  
Se te incomoda o tédio  
Confirma a visita à Espanha  
E, quando não houver mais remédio,  
Leva contigo aquela menina estranha  
(Rafael Vecchio<sup>41</sup>)

Vamos imaginar a seguinte situação: estamos todos instalados no mesmo navio, todos a bordo e ocupando cabines no mesmo andar, com a mesma localização. Agora vamos olhar pelas janelas e descrever, uns para os outros o que “estamos vendo”. Será que descreveremos as mesmas coisas, do mesmo modo, com as mesmas palavras? Com certeza algumas informações se aproximarão porque, de certa forma, nosso imaginário já está “contaminado” pelo nosso conhecimento de mundo, que nos restringe a certas possibilidades. Mas, mesmo assim, alguns de nós iremos descrever algo que não percebemos. Alguém pode estar se perguntando qual o objetivo de olharmos

<sup>41</sup> VECCHIO, Rafael Augusto. *Areias da Ampulheta: um convite à essência*. Novo Hamburgo: R.A. Vecchio, 1998.

pela janela e descrevermos o que estamos vendo. A resposta é simples: tomarmos consciência de que cada um de nós é um sujeito único e capaz de descrever uma percepção que também é única.

As ondas quebravam uma a uma  
 Eu estava só com a areia e com a espuma  
 Do mar que cantava só para mim.  
 (Sem título. Sophia de Mello Breyner Andresen)

Aproveitar a paisagem significa, então, se deixar levar pelas possibilidades que a teoria da estética da recepção nos possibilita em um navio, na vida, na sala de aula.

Alguns autores como Wunenburger e Araujo (2006), discutem a questão do imaginário há algum tempo. Estes autores afirmam que ‘uma’ teoria do imaginário pressupõe a necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens, que podem ser esboçados em pelo menos três níveis de formação, conforme quadro abaixo:

<b>Nível de formação da imagem</b>	<b>O que designa?</b>	<b>Como são representadas as imagens?</b>	<b>O que acontece?</b>	<b>Intencionalidade e tipo de saber:</b>
<b>Imagética</b>	Conjunto de imagens mentais e materiais que se apresentam como representações do real (apesar das distâncias e variações involuntárias ou voluntárias em relação ao referente).	Imagens fotográficas, cinematográficas, televisivas, o desenho publicitário, a pintura descritiva, etc., quando se apresentam como “coisas” representadas	A imagem duplica o mundo a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo.	Intencionalidade: Metaforizar Tipo de saber: semiologia.

<b>*Imaginário</b>	Engloba as imagens que se apresentam como substituição de um real ausente, desaparecido ou inexistente = campo de representação do irreal.	Campo de negação ou denegação do real, no caso da fantasia (imaginário <i>strictu sensu</i> ) ou como jogo de possibilidades.	A imagem permite a entrada no simbólico.	Intencionalidade: Imaginar Tipo de saber: ciências da fantasia e da ficção.  • <b>Literatura</b>
<b>Imaginal</b>	Remeteria a representações metafóricas = sobre-reais. Autônoma como objetos.	Imagens visuais, formas geométricas, imagens arquetípicas ou primordiais, parábolas e mitos.	A imagem proporciona conteúdo sensível aos pensamentos, impõem-se como rostos, fala-nos como mensagens.	Intencionalidade: Imaginalizar. Tipo de saber: iconologia simbólica.

Quadro 4: Elaboração baseada no texto de Wunenburger e Araujo (2006: 24).

#### Segundo Wunenburger e Araujo:

[...] uma concepção filosófica do imaginário parece ser capaz de arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual. Para além disso, o imaginário prolonga-se a montante e a justante, vindo imiscuir-se na percepção e prolongar-se nas actividades conceptuais. Conviria desde logo retirar as conseqüências de uma filosofia das imagens: a racionalidade, longe de se identificar com uma espécie de palácio de cristal das idéias claras e distintas, compreende contrastes de luz e sombra. A imagem enquanto sombra favorece na realidade uma profundidade das coisas e assegura uma melhor difusão da sua luminescência (2006:25).

Para Sarmiento (2003), o imaginário infantil é uma das características mais estudadas das formas específicas de relação das crianças com o mundo. É preciso ressaltar que as investigações que envolvem a literatura infanto-juvenil têm sido dominadas pelas correntes teóricas que constituem a Psicologia, dentre as quais destaque: a psicanalítica (freudiana) e a construtivista (piagetiana).

Para Sigmund Freud, o imaginário infantil tem correspondido à expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, fazendo do jogo simbólico uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura. Já para Jean Piaget, o jogo simbólico é a expressão do pensamento autístico<sup>42</sup> das crianças, progressivamente minimizado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional e abstrato.

Apesar das diferenças entre as diversas abordagens teóricas, existe um elemento comum inerente à própria concepção moderna da infância: o imaginário infantil é concebido como expressão de um *déficit*<sup>43</sup> – as crianças imaginam o mundo porque teriam necessidade de um pensamento objetivo ou ainda porque não têm perfeitamente formados seus laços racionais com a realidade.

Essa idéia de *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistemológico na construção social da infância na modernidade: “criança é o que não tem voz (*infans*), o que não tem luz (o *aluno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que não tem razão, etc.” (SARMENTO, 2003).

Porém, para o autor acima referido, uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o simbólico no jogo da criança e no jogo do adulto postula que, ao contrário da idéia de uma diferença radical, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações e que se exprime, por exemplo, tanto nas narrativas literárias quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo, assim, uma “capacidade estritamente humana” (HARRIS, 2002), a qual é expressa de forma exagerada pelas crianças. Isto faz com que seja da ordem da diferença, e não do *déficit*, o que foi dito sobre o imaginário infantil, em relação ao imaginário dos adultos.

É importante referir que isso acontece em um contexto social e cultural capaz de fornecer as condições e as possibilidades desse processo. Não podemos pensar nessas condições sociais e culturais como algo homogêneo; pelo contrário, são condições heterogêneas que incidem sobre uma condição

---

<sup>42</sup> Esta palavra é utilizada pelo autor no sentido de que a criança expressa seu pensamento de forma centrada nela mesma.

<sup>43</sup> Apesar de achar esta palavra muito forte e pesada, mantenho no texto por ter sido este o termo utilizado por Sarmento (2003).

infantil comum: que é a de uma geração que está, aparentemente, sob o controle de uma outra geração, adulta. Essa geração depende da outra para se desenvolver e crescer. E é essa dimensão simbólica que permeia o imaginário da criança.

[...] cada coisa, cada ser pode ter similaridade com outros, redescobrimo o princípio de correspondência que os integra no todo universal; nesse fugaz instante entre o dito e o não-dito. O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de *literatura infantil* investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada. Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como vida. (OLIVEIRA & PALO, 2006:11).

Precisamos pensar as crianças como construtoras de cultura, valorizando sua criatividade, sua capacidade imaginativa, sua ousadia e sua liberdade, que permitem a transposição das barreiras da realidade imediata para o imaginário.

Investe-se na inteligência e na sensibilidade da criança, agora como sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de aprender *do* e *com* o texto. Educação simultânea do par texto-leitor, ambos repertorialmente acrescidos e modificados no momento da leitura. É por isso que, ao se falar dos textos de *literatura infantil* sob a dominante da estética, põe-se em risco a própria categorização de *infantil* e, mais ainda, do possível gênero de *literatura infantil*, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas assim de operar com determinadas estruturas de pensamento – as associações por semelhança – comuns a todo o ser humano (OLIVEIRA & PALO, 2006:12).

A capacidade das crianças de interagirem com a sua percepção da realidade e com a fantasia faz com elas possam construir conceitos e, a partir disso, constituírem-se como sujeitos capazes de refletir e atuar nesta sociedade. Essa relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da sua evolução psicolinguística, dos eventos de letramento aos quais foram expostas e da manutenção do seu imaginário infantil, permite a aquisição e a aprendizagem dos códigos que refletem e configuram a percepção do real e sua utilização criativa. Segundo Sarmiento (2003:4):

[...] esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar.

Nesta viagem estamos preocupados com as questões que envolvem a literatura infanto-juvenil e, por conseqüência, estamos abordando questões que se referem ao imaginário a partir de sua relação com o texto escrito em linguagem verbal e não-verbal.

Ramos (2006) desenvolve algumas idéias a respeito da criação artística relacionando-as ao processo de criação de um texto escrito:

E descobri que ao escrever eu podia fazer exatamente o que fazia quando era pequena ao brincar: inventar mundos, pessoas, histórias. Ao escrever eu podia recriar o real. Inventar novas vidas, ser outras pessoas, viver outras vidas (p.40).

O mesmo se pode dizer sobre a leitura de um texto literário dirigido ao público infanto-juvenil (e por que não adulto?) se pensarmos que a/o criança/leitor realiza um processo semelhante ao descrito por Ramos quando lê uma história: imaginando, criando e re-criando essa história, seu personagens e os diferentes mundos e modos de representação, de acordo com seu conhecimento enciclopédico e, é claro, o contexto da narrativa. Para discutirmos essas questões, é necessário refletir (ainda que muito sinteticamente) sobre o processo de alfabetização e o papel do aluno.

O papel do aluno em fase de alfabetização é o de construir a linguagem e a leitura dessa linguagem. A alfabetização deve ser, portanto, a criação ou montagem escrita da expressão oral (FREIRE, 1987).

Um conceito mais abrangente de alfabetização, que enfoca a pluralidade das linguagens (visual, musical, dramática, entre outras), amplia as possibilidades de apreensão dos múltiplos aspectos constituidores da realidade (PANOZZO, 2001:17).

Não podemos, é claro, perder de vista que as grandes metas do processo de escolarização, na fase da alfabetização da língua, sempre foram a leitura e a escrita.

No entanto, ainda se constata a resistência aos esforços empreendidos pelos educadores em tornar os alunos brasileiros cidadãos leitores, capazes de constituir significados e compreender o mundo (FREIRE, 1987).

Cabe ressaltar que quando falamos em literatura infanto-juvenil, imaginário, letramento e evolução psicolinguística da criança nessa viagem, fazemos algumas escolhas que podem ser indicadoras do rumo que este navio está tomando.

Sei que poderíamos nos estender aqui por mais algum tempo. Mas nossa viagem tem de prosseguir...

NAVEGAR É PRECISO...

O menino caminha  
E caminhando chega no muro  
E ali logo em frente  
A esperae pela gente  
O futuro está...

E o futuro é uma astronave  
Que tentamos pilotar  
Não tem tempo, nem piedade  
Nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença  
Muda a nossa vida  
E depois convida  
A rir ou chorar...

## 7. SEGURANÇA A BORDO (ou selecionando os objetos de análise)

Caro leitor, chegamos naquele momento decisivo da viagem em que temos que definir algumas coisas. No nosso caso, temos de definir quais livros serão analisados dentre os vários volumes que trago comigo.

Tenho em minha cabine algo em torno de 78 volumes. Todos de literatura infanto-juvenil. Alguns datam de muito tempo, mas, na sua maioria, são livros jovens, 'recém' escritos, impúberes ainda. Tenho livros em: língua portuguesa; em Braille<sup>44</sup> e tinta (para deficientes visuais e videntes); em Braille, tinta e fontes aumentadas (para deficientes visuais, pessoas com baixa visão e videntes); em LIBRAS<sup>45</sup> (para deficientes auditivos) - estes livros têm escrita bilíngüe (português e *Sign Writing*<sup>46</sup>); livros com tradução simultânea para a LIBRAS (em CD); e, por fim, tenho junto a mim livros traduzidos para a língua portuguesa.

Mas não tenho, aqui comigo, nesta viagem - embora reconheça seu valor - clássicos infantis, fábulas, mitos, lendas, contos de fada (além dos já mencionados, escritos e adaptados para os sujeitos com deficiência auditiva).

Os títulos são muito variados e há uma temática em comum entre eles, um grande eixo que serve de ponte entre as idéias que trago para esta jornada: todos os livros abordam a questão da diversidade e/ou da deficiência.

Não tenho a pretensão de discutir todos esses 78 títulos (acredito que dois anos de viagem não seriam suficientes para tal empreitada). Na verdade, busco elencar critérios que me possibilitem optar por este ou aquele título.

---

<sup>44</sup> **Braille** é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/braille>> Acesso em: 29 abr. 2008.

<sup>45</sup> **A Língua Brasileira de Sinais** - LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil. Baseou-se primariamente na Língua de Sinais Francesa, apresentando semelhanças em relação a várias línguas de sinais européias e à norte-americana. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/LIBRAS>> Acesso em: 29 abr. 2008.

<sup>46</sup> O **Sign Writing** é mais ou menos como uma pictografia que permite registrar graficamente qualquer movimento, seja de humanos, insetos ou qualquer outro animal. Criado por Valerie Sutton nos anos 70. Disponível em: <<http://www.pr.senai.br/portaldelibras/FreeComponent5283content33477.shtml>> Acesso em: 29 abr. 2008.

Precisamos adotar o sistema de “Segurança a Bordo – SOLAS”<sup>47</sup>, para limitar as escolhas (os títulos).

Nesta viagem, uma situação de emergência se configura na necessidade de adequar o tempo de nossa jornada ao número de títulos que poderemos analisar.

Tomo emprestado de Amaral (1992) a idéia de delimitação do processo, ou seja, a necessidade de esclarecer o modo como esta pesquisa foi sendo realizada. Sinto necessidade de explicar como cheguei aos títulos que analiso. Quais as ações necessárias a essas escolhas. Esclarecer quem participou deste processo e de que modo contribuiu, visto que existe uma série de operações e sistematizações das primeiras (e segundas, e terceiras...) idéias que foram tomando forma nessa viagem.

### **7. 1. Pré-análise (ou explicitando os critérios de seleção dos livros)**

Assim como para Amaral (1992), a pré-análise neste contexto significa a fase inicial de organização desta pesquisa. Cabe destacar que este foi um momento inicialmente solitário. E que se constituiu em várias leituras flutuantes de muitos títulos. A busca era por um elo comum, capaz de dirigir e nortear as análises posteriores.

Recorro novamente a Amaral (1992) e adoto o que ela chama de Universo de Pesquisa – UP, ou seja, títulos e fontes de comunicação: *“O Universo de Pesquisa (UP) refere-se a todo o conjunto de produções (passível de ser localizado) que inclua o campo de estudo considerado na pesquisa”* (AMARAL, 1992:172).

Em nossa viagem, o UP diz respeito à produção literária brasileira destinada ao público infante-juvenil, que tenha como eixo condutor a temática das deficiências. Este é um tipo de literatura bastante jovem, bastante recente em nosso país, mas o número de títulos disponíveis no mercado editorial brasileiro já é significativo. Exemplo disso é o número de títulos que possuo: 78. Era imperativa uma maior delimitação de um segmento menor.

Mas isso não se mostrou um processo simples, já que a grande variedade de títulos e abordagens acabou por se constituir em um problema. O

---

<sup>47</sup> *Safety of life at sea*, algo como: “salvaguarda da vida humana sobre o mar”.

refinamento desse processo de escolha foi desenvolvido em uma dinâmica coletiva, tendo como base de interlocução o diálogo com o Grupo de Pesquisa – NEPIE/UFRGS<sup>48</sup> do qual participo.

O primeiro critério adotado (sugerido pelo grupo) foi o de separar, dentre os títulos que tinha, aqueles que traziam como temática a questão da diferença, já que nesta viagem busco a utilização de livros infanto-juvenis que abordem as questões das deficiências. Neste caso, 23 exemplares ficaram em minha cabine (esses títulos estarão explicitados no Livro de Registros do Navio, no final de nossa viagem). Restam-nos ainda 55. Este ainda é um número muito elevado para a análise.

Outras discussões com o grupo sucederam a primeira e, a partir delas, novos critérios de seleção foram sendo definidos. Assim, foram excluídos os livros que:

- eram adaptações dos contos de fada, clássicos infantis, mitos e lendas;
- continham uma resposta ou solução mágica para suas histórias (isso não significa que estas histórias não possam ter elementos mágicos em seu enredo);
- traziam em seu conteúdo um ideal moralizador/pedagogizante – recurso clássico da literatura infanto-juvenil mais tradicionalmente utilizada na escola; e
- tratavam a questão da deficiência como: obra do destino ou providência divina, passível de compensação; ou, ainda, de forma resignada.

Conseguimos diminuir nosso universo de pesquisa de 55 para 41 livros. É necessário pensarmos em outros pontos que possam auxiliar na redução da amostra.

A título de ilustração, informo os títulos que já foram excluídos de nosso UP, diferentes daqueles 23 disponíveis no Livro de Registros do Navio:

- a) *Rapunzel Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003);
- b) *Cinderela Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003);
- c) *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005.);
- d) *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005);
- e) *Vaca, Leitão & Pata* (MARTINS, 2004);
- f) *Cadeiras* (RIBEIRO; SZÉLIGA, 2006);

---

<sup>48</sup> NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar. Site: [WWW.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie](http://WWW.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie). Coordenado pelo professor Claudio Roberto Baptista.

- g) *Um peixinho especial* (MORATO; DINIZ, 2006);
- h) *Na minha escola todo mundo é igual* (RAMOS; SANSON, 2005);
- i) *Rodas, pra que te quero!* (CARNEIRO; CÁLAMO; CARDON, 2007);
- j) *O menino que via com as mãos* (AZEVEDO; GREGO, 1996);
- k) *A formigadinha* (RAMOS; SANSON, 2006);
- l) *O muro* (BRAZ; GIROTTO, 2003),
- m) *O giro da bailarina* (LOPES; RESTIVO, 2006); e
- n) *Benedito* (FERREIRA; BARZON, 2005).

No universo de pesquisa que compõe minha biblioteca pessoal, podemos perceber que a grande maioria dos livros infanto-juvenis que trazem em suas narrativas as questões da deficiência aborda, principalmente, a deficiência física e a deficiência visual. Do total de livros que possuo, 13 trazem personagens com deficiência física (cadeirantes ou com membros amputados) e nove trazem personagens com deficiência visual. Esse número significativo de títulos que abordam a deficiência física e visual pode ser justificado pelo fato de que a ‘marca’ da deficiência está mais explicitada no sujeito, pois aparece sob a forma de alteração corporal – anomalia. É possível compreender que aos olhos de um interlocutor, esses são considerados ‘os sujeitos’ com deficiência.

Tenho ainda nove livros que trazem personagens surdos em seu enredo (quatro deles adaptados dos contos de fada, já citados anteriormente), além de: “*Nós falamos com as mãos*”, de Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus (2006); “*Tibi e Joca*”, de Cláudia Bisol, Tibiriçá Maineri e Marco Cena (2001); “*O Canto de Bento*”, de Márcia Honora (2008) e “*A Família Sol, Lá, Sí...*”, também de Márcia Honora (2008). Apenas um título traz uma história curta intitulada “*O Guerreiro da Paz*”. Esse livro, em especial, é composto por pequenas histórias cujo tema versa em torno das questões das deficiências e das diferenças, como por exemplo, a história do relógio que faz Tac-Tic ao invés de Tic-Tac; e as diferenças conotativas, denotativas e sonoras das consoantes p e b nas palavras: pato e bato. Este livro chama-se “*Parece, mas não é!*”, de José Luiz Mazzaro e Willy (2004).

Em relação à deficiência mental ou transtornos globais de desenvolvimento – TGD<sup>49</sup>., tenho quatro títulos: “*Minha irmã é diferente*”, de Betty Ren Wright (1981); “*Pedro e Tina*”, de Stephen Michael King (1999); “*João Bobo*”, de Ana Maria Machado e Roberto Weigand (2004) e “*Doido Varrido*”, de Ronaldo Simões Coelho e Humberto Guimarães (1998). Vale ressaltar que diferentes enfoques são dados aos sujeitos destas narrativas e a deficiência mental ou os transtornos globais de desenvolvimento não são nominados, escritos. Ao contrário, existem nos textos sugestões da existência de limitações apresentadas pelos personagens e não há a presença de diagnósticos, sintomas e/ou tratamentos.

No que se refere à dislexia<sup>50</sup>, tenho um título: “*João, preste atenção!*”, de Patrícia Secco (2006). E dois títulos trazem à tona as questões do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. São eles: “*A Formigadinha*”, de Rossana Ramos e Priscila Sanson (2006) e “*Uma Tartaruga a Mil Por Hora*”, de Márcia Honora (2008). O primeiro livro não traz indicação da temática no título e é preciso ir acompanhando o desenrolar da história para que possamos entender do que trata a narrativa. Já no livro de Sanson fica sugerido, no título, que iremos encontrar uma tartaruginha diferente das outras, uma tartaruginha “a mil por hora”. No entanto, em ambos os casos a relação com o TDHA não fica explícita nesse primeiro contato com o livro. Assim como no caso dos livros que abordam a questão da deficiência mental e dos transtornos globais do desenvolvimento, é preciso acompanhar o desenvolvimento da narrativa para a compreensão das histórias.

Apenas um título aborda a questão do sujeito mudo, sem relação explícita desta característica com a surdez. Esta é uma abordagem bastante singular, uma vez que apresenta a desvinculação da idéia de que o sujeito com deficiência auditiva é também mudo, ou vice-versa, visto que o sujeito apresentado na história ouve, mas não tem a possibilidade de se expressar oralmente. Este livro intitula-se “*A Flauta do Sótão*”, de Lúcia Pimentel Góes e Rubem Filho (2003).

---

<sup>49</sup> TGD: envolve sujeitos com autismo e psicose infantil.

<sup>50</sup> Dislexia é um conceito que não é equivalente a deficiência. Trata-se de uma síndrome que envolve questões associadas a dificuldades de aprendizagem e comportamentais.

Um livro apresenta a questão da dificuldade de aprendizagem, sem vinculação com qualquer deficiência específica. O título: “*A Escola da Tia Maristela*”, de Márcia Honora (2008).

Dois livros abordam a temática das deficiências em geral (sensoriais, físicas e mentais); são eles: “*Ninguém é Igual a Você*”, de Andrea Filipecki e Miguel Carvalho (2008) e “*Criança Genial*”, de Cláudia Cotes e Dimaz Restivo (2007).

Sete títulos abordam a questão da Síndrome de Down; são eles: “*Dança Down*”, de Cláudia Cotes e Dimaz Restivo (2008); “*Meu Amigo Down em Casa*” (1994), “*Meu Amigo Down na Rua*” (1994), “*Meu Amigo Down na Escola*” (1994), os três de Claudia Werneck e Ana Paula; “*Uma Amiga Diferente*”, de Márcia Honora (2008); “*O Pequeno Rei Arthur*”, de Lúcia Cyreno e Semíramis Paterno (2007) e “*Juntos Somos Ótimos*”, de Franno-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus (2007), tradução e adaptação de Sâmia Rios. O aumento do número de produções infanto-juvenis que abordam esta temática tem sido significativo nos últimos dois anos. Uma importante questão trazida por alguns desses títulos é a dissociação entre deficiência mental e Síndrome de Down. Essa é uma idéia bastante recente e pouquíssimas pesquisas têm se debruçado sobre ela<sup>51</sup>. Podemos excluir da lista o livro que aborda as questões da dislexia (a opção por este título significaria uma nova viagem).

Como já havia dito, restam ainda 41 títulos, e este continua sendo um número muito audacioso. É preciso elencar outros critérios...

Segundo Amaral, o universo mais delimitado de pesquisa é chamado Universo de Conteúdo Elegível - UE (dentro dos títulos e fontes de comunicação). O universo de conteúdo elegível “(...) refere-se ao conjunto material que contenha virtualmente elementos referidos ao objeto de estudo delimitado pela pesquisa” (1992:173). No que diz respeito a esta pesquisa: livros infanto-juvenis que abordam a questão das deficiências em diversas acepções populares: o surdo, o cadeirante, o bobo, o louco, o mudo, o cego...

---

<sup>51</sup> O trabalho de Maria Sylvania Carneiro (2008), que foi desenvolvido sob a forma de uma Tese de Doutorado, aborda especificamente esta temática, analisando a necessária implicação da construção social no processo de instituição da deficiência mental em relação a esses sujeitos.

Logo, consideramos como UE o conjunto formado por narrativas, de histórias infanto-juvenis, que incluíssem situações e/ou personagens com deficiência em uma ou mais possibilidades:

- A) Como um elemento existente na narrativa, não necessariamente central;
- B) Cujas deficiência não tomasse maior proporção do que a própria história a ser narrada;
- C) Cujas narrativas (textual e imagética) permitissem aos leitores múltiplas possibilidades de leitura, com lacunas a serem preenchidas.

Restaram então, neste primeiro UE, 14 títulos, assim distribuídos: quatro deles abordavam as questões da **deficiência mental**:

- 1) *Minha irmã é diferente* (WRIGHT, 1981);
- 2) *Pedro e Tina* (KING, 1999);
- 3) *João Bobo* (MACHADO; WEIGAND, 2004); e
- 4) *Doido Varrido* (COELHO; GUIMARÃES, 1998).

Três abordavam a **deficiência visual**:

- 5) *Mãos de Vento e Olhos de Dentro* (GALASSO; CASSIANO, 2002);
- 6) *A Festa no Castelo* (DIAS; MARTINS, 2004); e
- 7) *Nós Os Cegos Enxergamos Longe* (HUANIGG; BALLHAUS, 2007).

Um livro abordava a **deficiência auditiva** – surdez:

- 8) *Nós Falamos Com As Mãos* (HUANIGG; BALLHAUS, 2006).

Um livro trazia a discussão sobre transtorno de déficit de atenção associado à hiper-atividade - **TDHA**:

- 9) *Uma Tartaruga a Mil Por Hora* (HONORA, 2008).

Dois títulos abordavam as questões que envolviam sujeitos com **Síndrome de Down**:

- 10) *Uma amiga diferente* (HONORA, 2008); e
- 11) *Juntos Somos Ótimos* (HUANIGG; BALLHAUS, 2007).

E, por fim, três títulos tratavam da questão da **deficiência física**:

- 12) *Esta É Sílvia* (WILLIS; ROSS (2000);
- 13) *O Menino e a Foca* (FOERMAN, 1996);
- 14) *Meus Pés São a Cadeira de Rodas* (HUAINIG; BALLHAUS, 2005).

Ainda assim, este era um número expressivo para a análise a que eu me propunha fazer...

Para um maior afinamento, desse primeiro UE retirei um segundo – UE2, excluindo os livros que tratam das questões da deficiência mental e do TDAH, por entender que a análise destes livros exigiria um maior aprofundamento, por parte desta marinheira/pesquisadora, dessas tipologias específicas, tanto na área da medicina, quanto, principalmente, na área da educação especial, envolvendo não só a competência para os diferentes diagnósticos (médico, educacional), como também a discussão em relação ao uso generalizado de medicação.

Nosso UE2 é composto, no momento, por nove títulos. Salta aos olhos que quatro títulos são dos mesmos autores, Huainigg e Ballhaus. Observamos ainda que os quatro livros contemplavam diferentes deficiências: física, visual, auditiva e ainda a Síndrome de Down. Como já foi enfatizado, não associamos Síndrome de Down à deficiência mental; por conseqüência, excluímos de nosso UE2 os livros que abordam essa temática (*“Juntos somos ótimos”* e *“Uma amiga diferente”*). Os outros três livros desses autores abordavam as temáticas já elencadas pela pesquisadora no momento da composição do UE. E, ainda, traziam como personagens de suas narrativas figuras humanas, e não animais.

Outro critério de exclusão de títulos adotado com o objetivo de reduzir um pouco mais o UE2, foi a não utilização do recurso da humanização dos animais, que passam a ter as mesmas atitudes, características e necessidades dos homens – antropomorfismo.

Restaram então três títulos que abordavam a questão da deficiência visual, três títulos que abordavam a deficiência física e um título que tratava da deficiência auditiva. Volto a lembrar que nesse universo de pesquisa, onde diferentes tipologias estavam representadas, existia, em cada uma das especificidades apontadas, um livro escrito por Huainigg e Ballhaus. E ressalto que nas discussões com o grupo de pesquisa, quando eu contava essas histórias, de forma bastante resumida, sempre ficávamos com a impressão de que havia algo de novo nas narrativas sobre a deficiência desses autores. Pareceu-nos lógica a opção pelos títulos dos autores citados acima, uma vez que já haviam chamado nossa atenção desde o início das discussões para estabelecimento dos objetos de análise.

Portanto, com vistas à depuração final, retiramos uma amostra (intencional) do UE2, composta por três dos sete títulos que restaram após os critérios de exclusão, optando por trabalhar com os livros escritos por Huainigg e Balhaus, configurando o que Amaral chama de Universo de Conteúdo Relevante – UR: “dentro dos títulos ou fontes de comunicação” (1992:175).

O UR, no nosso caso, foi composto pelos livros infanto-juvenis que narravam histórias que correspondiam também aos seguintes critérios:

- a) Presença da deficiência/diferença corporal; e
- b) Cujo caráter é não transitório.

**São objetos desta pesquisa os livros:**

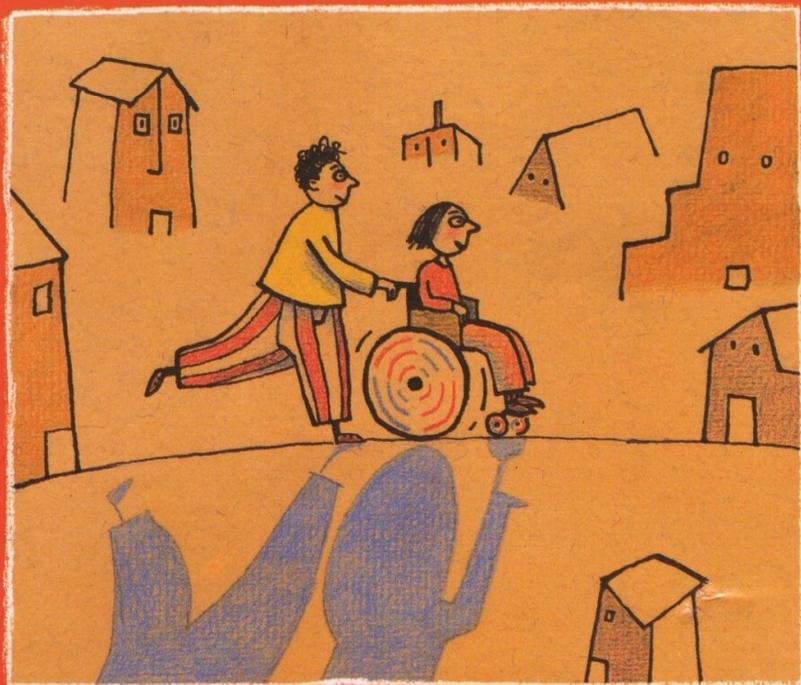
- 1) *Meus Pés São a Cadeira de Rodas*;
- 2) *Nós Cegos Enxergamos Longe*; e
- 3) *Nós falamos com as Mãos*.

Todos os livros são de autoria de Huainigg e Ballhaus, escritos em língua alemã, traduzidos para o português desde 2004 por Dennis Barbosa (*Meus Pés São a Cadeira de Rodas*) e Sâmia Rios (ou outros dois) e publicados pela Editora Scipione.

Uma particularidade relevante destes títulos refere-se ao fato de que o formato de publicação em língua portuguesa é exatamente o mesmo das versões originais da obra em língua alemã, mantendo-se, por exemplo: tamanho, espessura e cor. No capítulo 8 – O Devir Viagem (ou treinando os olhos) abordaremos essas questões de maneira mais aprofundada.

Vou apresentar a você os livros que selecionamos sobre os quais me debruçarei com olhar viajante logo em breve...

# Meus pés são a cadeira de rodas



Franz-Joseph Huainigg  
Verena Ballhaus

editora scipione

Figura 4

Obra: Meus Pés São a Cadeira de Rodas
Autor/es: Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus
Local: São Paulo
Editora: Scipione
Data da publicação: 2005
Número da Edição: 1ª Edição – 1ª Impressão
Número de páginas: 29 (história)
Obs.: Tradução e adaptação de Dennis Barbosa.

Quadro 5

### **Texto da Contra-capa**

- O que é “deficiente”? – pergunta Ana.
- É alguém que não pode andar, por exemplo – diz Maria.
- Em vez de caminhar, nós rodamos por aí – explica Jonas.

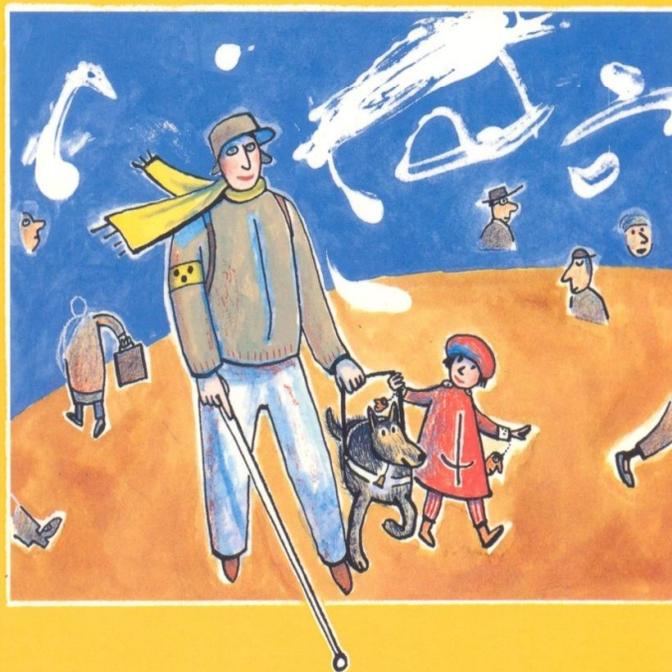
Jonas sobe na parte de trás da cadeira de rodas de Maria e os dois correm rua abaixo. As pessoas ficam olhando. Mas Maria não se importa.

Uma história sobre deficiência, diferença e tolerância.

A partir dos 8 anos.

Quadro 6

# Nós, os cegos, enxergamos longe



Franz-Joseph Huainigg  
Verena Ballhaus

editora scipione

Figura 5

Obra: Nós Os Cegos Enxergamos Longe
Autor/es: Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus
Local: São Paulo
Editora: Scipione
Data da publicação: 2005
Número da Edição: 1ª Edição – 1ª Impressão
Número de páginas: 29 (história)
Obs.: Tradução e adaptação de Sâmia Rios.

Quadro 7

**Texto da Contra Capa:**

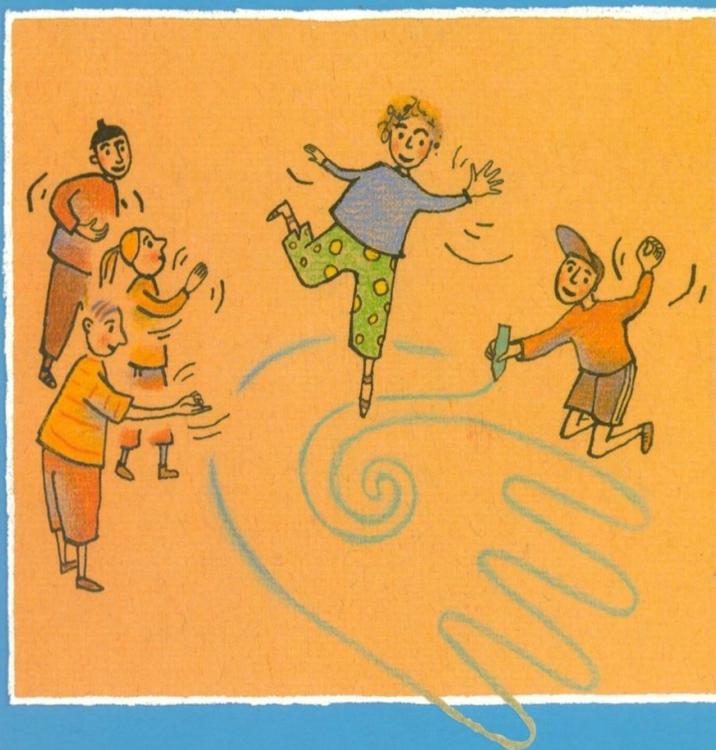
Era dia de liquidação de roupas e calçados na cidade. Catarina se perdeu dos pais na multidão e ficou chorando na frente de uma loja. Ninguém parecia ver a menina. De repente, um rapaz cego chamado Mathias se aproximou e se dispôs a ajudá-la.

Confusa e admirada, Catarina percebeu que, do seu jeito, Matias era capaz de “enxergar” melhor que muita gente. Mesmo sendo cego.

A partir dos 8 anos.

Quadro 8

# Nós falamos com as mãos



Franz-Joseph Huainigg  
Verena Ballhaus

editora scipione

Figura 6

Obra: Nós Falamos Com As Mãos
Autor/es: Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus
Local: São Paulo
Editora: Scipione
Data da publicação: 2006
Número da Edição: 2ª Edição – 1ª Impressão
Número de páginas: 28 (história)
Obs.: Tradução e adaptação de Sâmia Rios.

Quadro 9

**Texto da Contra Capa:**

Qual é o som do mundo? Qual é o som das estrelas, do mar ou da neve? Lisa sempre faz essas perguntas, pois é surda de nascença.

Mas muito mais do que poder escutar, Lisa deseja ter amigos que a aceitem como ela é. Um dia ela conhece Tomás, que consegue conversar com ele por meio de gestos.

Com eles, abrimos as portas desse mundo silencioso e aprendemos a compreendê-lo.

Este livro apresenta também esclarecimentos sobre o alfabeto gestual internacional e a linguagem gestual.

A partir dos 8 anos.

Quadro 10

Mas o que pretendemos analisar nestes livros, nesta viagem? Com relação ao conteúdo das histórias, serão analisados os seguintes aspectos/eixos:

- 1) Apresentação da obra.
- 2) Como as narrativas se mostram para os leitores? (capa e contracapa: imagens e reflexões possíveis)
- 3) Coleção e os objetivos declarados – Como o objeto livro se mostra?
- 4) História (enunciador, trama, época, ambiente, diferença como módulo temático);
- 5) Como são representados os personagens com deficiência nas narrativas? (características, atributos, tipo, ações. Quem é? O que é? Como é? O que sente? O que pensa? O que faz? Como faz?).
- 6) A história em textos e imagens – Como essas narrativas compostas por textos e imagens compõem essas histórias? Quais os possíveis efeitos desse diálogo?
- 7) O que é recorrente nas narrativas?
- 8) O que há de novo?

Tenho dado a você durante toda a jornada indicações de nosso percurso. Informei que não iria analisar os livros de literatura infanto-juvenil em relação à forma do texto, embora admitisse que não poderia prescindir da observação dos padrões que regem a palavra escrita. Apontei como possibilidades de análise o diálogo entre o texto verbal (escrita) e o texto não-verbal (ilustrações e figuras). Disse estar preocupada com a recepção das crianças a estes textos. Evidenciei uma preocupação com a estética que tem permeado esta viagem e esta nossa construção. E nesta perspectiva ajusto minhas lentes às possibilidades de fruição da literatura infanto-juvenil como Arte.

Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos  
Numa linda passarela  
De uma aquarela  
Que um dia enfim

Descolorirá

## 8. O DEVIR VIAGEM (ou treinando os olhos)

Olhar se enreda nos interstícios de extensões descontínuas; enfrenta um espaço aberto, fragmentado. Dilacerado; trinca e rompe a superfície lisa, se esquia à totalização, dá lugar ao lusco-fusco das zonas claras e escuras. O impulso inquiridor do olho nasce justamente da descontinuidade, desse inacabamento do mundo. O olhar acumula e não abarca, mas procura (CARDOSO, 1998:348).

Já apresentei os autores dos livros que pretendo analisar; agora busco evidenciar certa ordem que direciona essa análise. Tendo como referencial teórico desta parte metodológica da pesquisa Amaral (1992) e Melo & Ferreira (2006), busco subsídios capazes de possibilitar um olhar cuidadoso sobre os três livros – UR – desta viagem. Tomo as propostas metodológicas das autoras como inspiração criativa para a minha análise.

O artigo de Melo & Ferreira (2006), “*Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho*” propõe uma análise que se divide em seis tópicos (1. Coleção e os objetivos declarados; 2. As Capas; 3. A história em textos e imagens; 4. Sistematização do conteúdo gramatical; 5. Suplementos e atividades; e 6. Paradidáticos: a nova fórmula do velho). No que tange a essa viagem, abordarei os tópicos: 1, 2 e 3.

Amaral (1992) apresenta uma série de quadros (roteiros) elaborados pela autora para sistematização de algumas características dos livros infantis que foram objeto de análise daquela pesquisa. Vou utilizar alguns dos quadros propostos pela autora, adaptando-os para as especificidades desta jornada.

O primeiro roteiro (composto por dois quadros) apresentado por Amaral que reproduzo abaixo será utilizado na análise que proponho.

<b>HISTÓRIA</b>
Enunciador: narrador externo à trama / interno à trama.
Trama: aventura / policial / romanesca / vida cotidiana.
Época: passado / presente / futuro / indeterminada.
Ambiente: realista / fantástico.
Diferença como módulo temático: sim / não.

Quadro 11.

<b>PERSONAGEM / PERSONAGENS</b>
Características: faixa etária; sexo
Atributos: tipologia da deficiência
Tipo: protagonista / secundário
Ações: de modalidade física / social / interacional e de cunho afetivo / cognitivo; planejada / tentada / efetivada.

Quadro12.

De acordo com Amaral (1992:192): “*uma grade intermediária é montada em função dos Indicadores de Registro, com especial ênfase em características / atributos / ações da personagem enfocada [...]*”. No diagrama abaixo, sintetizo o que é indicado por Amaral.

<b>PERSONAGENS</b>	
Quem é	características
Como é	
O que sente	esfera psicológica (sentimentos e pensamentos)
O que pensa	
O que faz	esfera comportamental (ações da/s personagem/ns)
Como faz	

Quadro 12.1.

Segundo Amaral (1992:193), o universo psicológico das personagens pode ser esboçado através dos seguintes conflitos:

ponderação X impulsividade  
vigor X fragilidade  
passividade X agressividade  
alegria X tristeza  
otimismo X pessimismo  
espírito crítico X sugestibilidade

tolerância X baixo limiar de frustração  
 racionalidade X emocionalidade  
 utilização de potencial X desperdício de força

Ainda segundo essa autora, o universo comportamental das personagens pode ser esboçado através dos conflitos:

aproximação X afastamento  
 ataque X fuga  
 fuga X esquiva  
 comunicação X isolamento  
 trabalho X inércia  
 criatividade X ostracismo  
 independência X dependência  
 heroísmo X covardia  
 cordialidade X grosseria

Um terceiro ponto levantado por Amaral (1992:194) diz respeito aos campos de atribuição dos fenômenos correlacionados às deficiências, que podem ser esboçados através dos seguintes conjuntos:

- a) Causal para ETIOLOGIA/INSTALAÇÃO (por argumentação que inclua sentimentos/ações próprios ou de outrem, por exemplo, do tipo “condenáveis”; correlação com traços de caráter do próprio ou de outrem; correlação com eventos da natureza ou sociais; “feitiço” etc.);
- b) Causal para SOLUÇÃO/CURA (por argumentação que inclua sentimentos/ações próprios ou de outrem, do tipo “redentores”, “construtivos”; correlação com traços de caráter do próprio ou de outrem; correlação com eventos da natureza ou da sociedade; “magia” etc.);
- c) Causal para SOLUÇÃO/SUPERAÇÃO (idem ao conjunto anterior), sem “magia”.

Todos os pontos trazidos até aqui, neste capítulo, farão parte da análise dos objetos desta pesquisa. E serão apresentados na seguinte ordem, com o objetivo de responder às questões trazidas no final do Capítulo 7 – *Segurança a Bordo*, que reproduzo abaixo:

- 1) Apresentação da obra – Capítulo 7.
- 2) Como as narrativas se mostram para os leitores? (capa e contracapa: imagens e reflexões possíveis)

- 3) Coleção e os objetivos declarados - Como o objeto livro se mostra?
- 4) História (enunciador, trama, época, ambiente, diferença como módulo temático);
- 5) Como são representadas as personagens com deficiência nas narrativas? (características, atributos, tipo, ações. Quem é? O que é? Como é? O que sente? O que pensa? O que faz? Como faz?).
- 6) A história em textos e imagens - Como essas narrativas compostas por textos e imagens compõem essas histórias? Quais os possíveis efeitos desse diálogo?
- 7) O que é recorrente nas narrativas?
- 8) O que há de novo?

### **8.1. Delineando Caminhos (a análise em si)**

Farei agora a apresentação de cada livro individualmente, para que possamos pensar nas particularidades de cada narrativa em relação a cada um dos pontos de análise, para que depois, no capítulo final, possa apresentar os cruzamentos dos pontos levantados durante a pesquisa, respondendo as questões 7) e 8). Os livros serão analisados na ordem de apresentação trazida no Capítulo 7 em cada uma das questões, respectivamente.

## **2) Como as narrativas se mostram para os leitores?**

### **Primeiro livro: “*Meus pés são a cadeira de Rodas*”**

A primeira relação que estabelecemos com o livro é visual e tátil. Visual, porque mesmo à distância temos contato com o livro e podemos fazer leituras deste artefato cultural que se apresenta (RAMOS e PANOZZO, 2005). E tátil, porque no momento em que o tocamos podemos perceber detalhes de sua constituição física, suas dimensões gráficas e a espessura do papel, por exemplo.

A capa é composta por texto verbal e visual, tendo no centro uma figura destacada em plano geral (p.58), delimitada por linhas (molduras) onde são apresentadas duas personagens humanas, uma masculina (que empurra a cadeira de rodas) e uma feminina (que está na cadeira de rodas). A cor de fundo predominante é laranja-escuro. Há ainda o jogo de luz e sombra

(marcada pelo tom azulado) nas figuras desses personagens, o que permite a idéia de movimento e também de orientação temporal: é dia e faz sol. Podemos descartar a idéia de que a narrativa acontece à noite, visto que a imagem não traz nenhum elemento simbólico capaz de permitir essa suposição. Não são descritos, visualmente: postes elétricos, estrelas ou luar, por exemplo. Outra possibilidade permitida pelas sombras é a da dimensão destes personagens, uma vez que as sombras são bem maiores do que as figuras das quais elas se originam. Logo, nesta imagem introdutória da narrativa, já podemos inferir que será contada a história dessas duas personagens. As duas figuras estão de perfil e parecem estar sorrindo.

O ambiente onde se passa a ação apresentada na capa reproduz uma cidade, com casas e prédios que trazem uma singularidade na sua constituição: todos esses elementos gráficos têm olhos que estão focalizados nas personagens. Ainda, essas figuras estão coloridas pelos tons alaranjado e acinzentado desbotados, de maneira a conduzir o leitor para a imagem principal da capa – os personagens. Os elementos ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, são os elementos estáticos. Já as figuras humanas apresentadas na imagem são os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da história. Ambos são necessários à hipersignificação da narrativa. A relação entre os elementos estáticos e dinâmicos da figura possibilita uma intervenção de hipersignificação que resulta em um hipertexto (ocorrência inerente ao processo de significação).

[...] o hipertexto apresenta-se como sendo parcialmente criado pelo autor que o organiza e parcialmente pelo leitor que escolhe as ligações de sua preferência, conectando os dados informacionais que mais lhe interessam. Tais dados podem estar contidos não só em textos escritos, mas também em sons, imagens, animações bem como facilidades de interação e criações de realidade virtual (SNYDER, 1996: 9)

O tipo de papel da capa é de gramatura grossa, tipo capa dura, com leve relevo na região central onde está a imagem. Esta parte é plastificada e os contornos da figura lembram traços de giz ou lápis de cera brancos.

O título do livro, disposto de forma linear, em duas linhas, na parte central superior da capa acompanha o contorno da ilustração. De imediato podemos fazer inferências entre o título e a figura feminina que está na cadeira de rodas;

logo, a cadeira de rodas representa os pés desta figura feminina, da qual ainda não sabemos nada, além disso. O texto verbal, no tom verde-claro, mergulhado em um tom laranja-escuro, propicia um visual agradável. Essa primeira leitura estético-visual harmoniosa da capa é significativa e possibilita o primeiro elemento de sedução do leitor.

As informações sobre a autoria do livro estão dispostas logo abaixo da imagem. Não há referências sobre a autoria e a ilustração do livro. Tanto Franz-Joseph Huainigg, quanto Verena Balhaus estão nominados na capa, sem distinção. Existe, no entanto, uma certa ordem organizadora da disposição destes nomes: primeiro vem o de Huainigg e logo abaixo o de Ballhaus, mas não podemos afirmar que este é um indício de hierarquia em relação à autoria.

Para Ramos e Panozzo (2005:35): “*O conjunto de informações editoriais, as cores e a diagramação externas são os elementos do convite que orientam o leitor sobre o conteúdo da obra*”.

Logo em seguida aos nomes dos autores está a indicação da editora do livro – editora scipione – exatamente assim, em letras minúsculas. Mais nenhuma informação consta da capa.

A parte externa, a primeira e a última página do livro são da mesma cor da capa (laranja-escuro), propiciando ao leitor, segundo Ramos e Panozzo (2005:35): “*a segurança da continuidade*”.

Quando o leitor vira a primeira página é surpreendido pelo tom branco que servirá de fundo para quase todas as outras páginas da narrativa. A página 2 não traz nenhuma informação e a página 3 apresenta apenas o título da obra em um tom verde, mais claro do que o da capa. A página 4 contém a ficha catalográfica e outros dados técnicos referentes à impressão. Aqui existe a distinção entre o autor e a ilustradora do livro, bem como indicação da tradução e da adaptação feita por Dennis Barbosa. Na página 5 vemos a figura feminina, centralizada na parte inferior da página, sentada em uma cadeira de rodas, olhando (possivelmente) para o leitor, sorrindo. Ela está só. Pequenos tracejados pretos, localizados atrás da roda maior da cadeira de rodas dão indícios de movimento. O título está um pouco mais acima, centralizado, em tinta preta. Entre o título e a figura feminina existe a indicação da ilustradora e também do tradutor. Acima do título, em letras com outra formatação está o

nome de Franz-Joseph Huainigg. Abaixo da figura feminina, vemos o símbolo da editora e o nome, também em letras minúsculas, como na capa.

Não tivemos acesso aos exemplares em língua alemã de nenhum dos livros para fazermos uma comparação e saber se essa distinção entre autor e ilustradora é fruto do processo de editoração brasileiro ou segue a disposição gráfica do original do livro.

A contracapa é constituída também por texto verbal e visual (imagem). Vemos novamente as figuras feminina e masculina trazidas na capa, porém, desta feita, elas não estão emolduradas, e sim, dispersas no fundo laranja-escuro. Temos a impressão, se posicionarmos o livro bem na nossa frente, que os dois olham por sobre nosso ombro esquerdo, sem nos notar. Olham para alguém ou alguma coisa. A figura feminina traz nas mãos uma caixa (não sabemos de quê), um saco e umas bolinhas (ou será uma flor? Impossível precisar neste momento). A ilustração está localizada na parte superior da contracapa, centralizada. Pequenos traços pretos na roda da cadeira e atrás da figura masculina indicam movimento. Os cabelos da figura feminina, levemente levantados, confirmam isso.

Logo abaixo da ilustração vemos um diálogo que permite a identificação das personagens: masculina – Jonas, e feminina – Maria. Também introduz no discurso uma terceira personagem (feminina), chamada Ana, que pergunta: “- *O que é “deficiente”?*”. A resposta de Maria permite que o leitor se sinta convidado a percorrer as páginas da história para entender qual o contexto desta conversa.

Esta parte de texto termina com a sentença: “Uma história sobre deficiência, diferença e tolerância”. Insisto que não tivemos contato com a versão do livro em língua alemã, logo não podemos precisar se essa foi uma contribuição feita pela editora brasileira ou apenas uma tradução do que já existia originalmente na obra.

Existe também uma indicação etária a partir da qual seria destinado o livro: 8 anos, vale dizer que no mercado editorial brasileiro, este é um recurso ainda pouco utilizado quando tratamos de leitores infanto-juvenis. Livros destinados a pequenos leitores costumam trazer, mais freqüentemente, a indicação etária.

Reproduzo aqui parte do texto da contracapa, cuja autoria é de Huainigg e Ballhaus:

*“- O que é “deficiente”? – pergunta Ana.  
- É alguém que não pode andar, por exemplo – diz Maria.  
- Em vez de caminhar, nós rodamos por aí – explica Jonas.  
Jonas sobre na parte de trás da cadeira de rodas de Maria e os dois correm rua abaixo. As pessoas ficam olhando. Mas Maria não se importa”.*

Tais palavras, que integram o texto do livro e da história na sua totalidade – o que poderá ser confirmado pelo leitor durante a leitura – estimulam a leitura, uma vez que este curto diálogo abre margem para muitas discussões a respeito da deficiência. Esse é mais um elemento de sedução do leitor: ler a história para saber melhor o que ela conta e como conta.

Após a indicação etária da leitura, temos o código de barras (à direita do leitor), o símbolo e o nome da editora (em letras minúsculas) centralizados e à esquerda temos o símbolo da Coleção Igualdade na Diferença (reproduzido abaixo). Todos os livros analisados terão a mesma configuração estética da parte inferior da contracapa.

### **Segundo livro: “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”**

A capa é composta por texto verbal e visual, tendo no centro uma imagem destacada em plano geral, onde duas figuras humanas, uma masculina e adulta e a outra feminina e infantil, se destacam das outras figuras, apresentadas em close e de perfil. Essas outras figuras destacadas em close são três rostos masculinos e um feminino. Além de duas pernas com calçados, uma localizada bem à esquerda e na parte de baixo da imagem e outra bem à direita e também na parte de baixo da imagem. Vale dizer que uma é a perna esquerda e a outra é a perna direita, formando um par de pernas. Não há informações suficientes em nenhuma delas para que possamos afirmar se são pernas femininas ou masculinas. Ainda podemos observar que o sapato da perna mais à esquerda possui um olho. Existe outra figura humana nesta

ilustração que tem parte de seu corpo colorido e parte do corpo apenas contornado com lápis de cera ou giz branco, se misturando ao fundo azul-escuro (céu?). Todas estas outras figuras humanas estão coloridas com a cor marrom, quase camurça.

As duas figuras humanas em destaque, a do homem e a da criança, estão sendo acompanhadas por um cachorro que tem pendurada em seu pescoço uma sineta e usa uma coleira diferente. O cão tem a cor preta e dourada semelhante aos cães da raça pastor-alemão, o que seria muito lógico, visto que os autores da história são alemães. O homem e a criança estão vestidos com roupas de frio: luvas vermelhas, touca, boina, cachecol amarelo. A menina usa roupas vermelhas, que lembram as usadas pela Chapeuzinho Vermelho. E as luvas, que ela carrega presas aos punhos, têm olhos e boca, semelhantes às de um rosto humano. O Homem usa no braço direito uma faixa amarela e preta com pontos pretos, semelhantes aos pontos da escrita em Braille e tem nas mãos uma bengala comprida. Eles estão em movimento e a ponta da bengala na imagem extrapola os limites da moldura da ilustração, sugerindo que eles estão saindo daquela imagem. Estes são os elementos dinâmicos ligados à narrativa. O homem tem os olhos azuis e mira o horizonte, enquanto a menina olha para ele com olhar curioso.

As outras figuras da ilustração, com dimensões menores do que as do homem, da criança e do cachorro, não olham para eles. Parecem passar indiferentes, indo a diversas direções. Muito apressados, atarefados. O homem que aparece quase de corpo inteiro carrega na mão direita uma pasta igual a dos executivos. Todas estas pistas parecem encaminhar a narrativa para um tempo bem contemporâneo ao nosso.

A imagem que parece representar o céu é azul. Existem alguns traços brancos que poderiam ser: estrelas, disco-voador, nuvens, lua, balões, etc. que dão indícios de que a cena acontece à noite, embora estes traços não sejam muito definidos. Fazem-me lembrar o efeito conseguido nas aulas de artes quando usamos cola branca sobre desenhos feitos com lápis de cera. Esses são os elementos estáticos, ligados à descrição dos ambientes espaciais.

Existe uma linha que divide o que é chão/solo (de cor amarelo ocre) do que é céu (azul escuro). Há também uma dimensão circular desse solo que

sugere que eles caminham no Planeta Terra ou ainda na Lua (as nuances da pintura possibilitam várias interpretações).

Podemos então levantar algumas hipóteses apenas com a observação dessa imagem da capa sobre a história que será narrada: se passa num tempo contemporâneo ao nosso, num lugar frio, à noite e tem como personagens em destaque: um homem, um cachorro e uma menina.

As dimensões do livro, tipo de papel e disposição gráfica dos elementos na capa, são muito semelhantes àquelas descritas do primeiro livro analisado. Esta é uma característica que se repetirá em todos os livros.

No entanto, os contornos da figura não estão completamente fechados, como ocorreu na imagem da capa de "*Meus pés são a cadeira de rodas*", podemos observar que no local onde a bengala ultrapassa a linha desse contorno não há evidências da cor branca. Ao contrário, parece que esse limite foi 'apagado', permitindo ao leitor, bem como às personagens, extrapolar as dimensões da moldura.

O título do livro, disposto de forma linear, em duas linhas, na parte central superior da capa, acompanha o contorno da ilustração, assim como no primeiro livro. Podemos fazer inferências a respeito do título (*Nós, os cegos, enxergamos longe*), atribuindo a cegueira às duas personagens, porém tal suposição inclina-se muito na direção do homem, pelos elementos que o compõem. Mas e quanto à menina? Ela seria também cega? Podemos fazer muitas conjecturas sobre essa cena, mas para isso será necessário utilizarmos nosso conhecimento de mundo e acessarmos nossa memória enciclopédica.

Arrisco-me então a fazer algumas suposições: a faixa no braço do homem, amarela com pontos pretos lembra a escrita em Braille; o cão parece utilizar a coleira dos cães treinados para serem cães-guia e a sineta em seu pescoço serve para que seu dono saiba onde ele está e também para avisar aos outros que um cego se aproxima; a bengala na mão do homem serve para sinalizar os obstáculos do caminho. Conclusão lógica: o homem é cego. No entanto, outros instrumentos que normalmente identificam o sujeito com deficiência visual não são explicitados nesta ilustração, como por exemplo, óculos escuros. Só posso fazer essas suposições porque este não me é um ambiente estranho.

E não posso levantar senão hipóteses, com relação ao tipo de vínculo que a menina tem com este homem ou com este cachorro. Sei que aqui no Brasil as crianças com deficiência visual não costumam usar cães-guia para se locomover. Mas também não posso afirmar se a menina é cega ou que não é.

O texto verbal, em vermelho sob um fundo amarelo ouro se destaca e propicia um visual agradável aos olhos. Assim como no primeiro livro analisado, essa primeira leitura estético-visual harmoniosa da capa possibilita o primeiro elemento de sedução do leitor. A disposição das informações sobre a autoria do livro é a mesma do primeiro livro, como já referido. A contracapa de “*Nós, os cegos, enxergamos longe*” é da mesma cor da capa (amarelo-ouro); esta é outra característica que permanece em todos livros analisados: a cor da capa e da contracapa idênticas.

Este livro, assim como o anterior, já traz no título a idéia de que a deficiência (física no primeiro e visual, no caso deste) será abordada na narrativa e também apresenta algumas das personagens da trama, provavelmente as principais, já na capa. Mas para termos certeza dessas questões, é preciso realizar a leitura da narrativa.

A primeira e a última páginas do livro são de cor azul-escuro e não da mesma cor da capa, como no primeiro livro. Esse azul-escuro é muito semelhante à cor do céu presente na imagem da capa do livro. A sensação que temos ao virar a folha para a primeira página é de ruptura da continuidade, pois quebra a expectativa do leitor com relação à sedução inicial do colorido e dos detalhes da capa. Confesso que causa certo desconforto, no entanto, a curiosidade mobiliza. É preciso verificar se essa impressão permanece.

Outra leitura possível sobre as páginas em azul-escuro, percebida durante a sistematização da escrita destas impressões acima, é contrária ao que foi dito antes, ou seja, ao invés de ruptura, as páginas em azul escuro podem significar continuidade, uma vez que em muito se assemelham à cor azul do céu presente na imagem da capa. A leitura da narrativa irá confirmar ou não essa hipótese.

As páginas seguintes são brancas. A página 2 não traz nenhuma informação e a página 3 apresenta apenas o título da obra em vermelho. A página 4 contém a ficha catalográfica e outros dados técnicos referentes à impressão. Aqui existe a distinção entre o autor e a ilustradora do livro, bem

como indicação da tradução e da adaptação feita por Sâmia Rios. Ela será a tradutora dos outro livro analisado. Na página 5, vemos a figura da criança, sozinha, caminhando, com as luvas vermelhas vestidas, de perfil, sorrindo. Assim como Maria, a menina está só. Pequenos tracejados pretos, dispostos logo atrás da menina dão indícios de movimento. O título está um pouco mais acima, centralizado, em tinta preta. Aqui, ocorre processo semelhante ao do primeiro livro em relação à formatação das informações e disposição dos tipos sobre a página.

A contracapa é constituída também por texto verbal e visual (imagem). Vemos as figuras do homem e do cão, trazidas na capa. Porém, desta feita elas não estão emolduradas, e sim, dispersas no fundo amarelo ouro. Nesta figura fica evidente que o animal é guia e sua posição perfilada e alerta indica que sua atenção está direcionada para a condução do deficiente visual. Ainda sobre o cão, podemos dizer que a posição em três apoios, com uma pata levantada, indica que ele também se movimenta. O homem traz nas costas uma mochila marrom, que na imagem da capa podia ser entendida apenas como um detalhe de seu casaco. Um risco vermelho no chão, causado pela bengala sendo arrastada indica que ele também se move. As pontas do cachecol amarelo, esvoaçantes, levemente levantadas, confirmam isso. A ilustração está localizada na parte superior da contracapa, centralizada.

Logo abaixo da ilustração existem algumas informações sobre a narrativa. Um pequeno texto (reproduzido logo abaixo) que não chega a ser um resumo do livro, mas que é capaz de informar ao leitor alguns pontos da narrativa.

*“Era dia de liquidação de roupas e calçados na cidade. Catarina se perdeu dos pais na multidão e ficou chorando na frente de uma loja. Ninguém parecia ver a menina. De repente, um rapaz cego chamado Matias se aproximou e se dispôs a ajudá-la.*

*Confusa e admirada, Catarina percebeu que, de seu jeito, Matias era capaz de “enxergar” melhor do que muita gente.*

*Mesmo cego”.*

A primeira informação escrita dá conta de que era dia de liquidação de roupas e de calçados na cidade. O que pode explicar a leitura que fizemos da

imagem da capa onde as pessoas passavam apressadas, sem perceber a menina e o homem.

A segunda informação trazida neste texto diz respeito ao nome da menina: Catarina e também esclarece a questão do vínculo dela com o homem. Na verdade, ela se perdeu dos pais, em meio à multidão e ficou chorando em frente a uma loja. Quem percebeu essa situação foi um rapaz, cego, chamado Matias que se dispôs a ajudá-la, e não outra pessoa.

Esta parte do texto termina com a frase: “*Confusa e admirada, Catarina percebeu que, do seu jeito, Matias era capaz de “enxergar” melhor do que muita gente. Mesmo sendo cego*”. Não podemos, outra vez, precisar se essa foi uma contribuição feita pela editora brasileira ou apenas uma tradução do que já existia originalmente na obra.

Como no primeiro livro analisado, existe também neste uma indicação etária a partir da qual seria destinada a leitura: 7 anos.

Igualmente a “*Meus pés são a cadeira de rodas*” as últimas frases desta contracapa, incitam o leitor a suspeitar das intenções dos autores em relação à narrativa, uma vez que abre margem para várias discussões a respeito da deficiência, e do próprio ‘enxergar’ o outro. Esse é um terceiro elemento de sedução do leitor, ler a história para saber melhor o que ela conta e como conta.

Algumas diferenças percebidas em relação ao outro livro dizem respeito à alternância de posição entre os sujeitos dessa narrativa nas imagens da capa (Catarina, cão e Matias), contracapa (apenas Matias com o cão) e página 5 (apenas Catarina). No primeiro livro podemos pensar que Maria terá um lugar mais central na narrativa e Jonas um lugar secundário em relação a ela. No entanto, daquilo que foi dito até agora, não nos é permitido afirmar que haja uma suposta equivalência de importância das personagens em “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”. O que sabemos até agora, é que uma menina precisou do auxílio de um cego e parece que ele será a personagem principal. Ainda neste livro, as páginas em branco são alternadas com outras bastante coloridas.

As outras informações da contracapa são as mesmas do outro livro analisado e obedecem à igual disposição gráfica.

### **Terceiro livro: “*Nós falamos com as mãos*”**

A capa deste livro é composta por texto verbal e não-verbal. No centro encontramos uma imagem, delimitada por margens brancas, cujo contorno lembra lápis de cera ou giz branco, muito semelhante aos outros dois títulos. A perspectiva utilizada por Ballhaus na ilustração é a do plano médio (p.58), onde as figuras humanas são destacadas, apresentadas de corpo inteiro e, geralmente, de perfil.

São representadas cinco figuras humanas infantis: duas meninas e três meninos. A figura no centro da ilustração é a de uma menina, vestida com moletom/suéter azul jeans, calças verdes com bolas de cor laranja e sapatilhas vermelhas. Ela é ruiva e tem os cabelos cacheados. Parece dançar sobre um desenho em forma de mão, de cor azul, desenhado por um garoto de boné vermelho. A parte central desta figura que ele desenha tem a forma de um espiral e é sobre este lugar que a menina ruiva dança. Esta figura, assim como a bengala na capa do segundo livro, extrapola os limites gráficos da ilustração da capa. Neste livro, é o desenho do menino que passa sobre a margem branca. Um risco sobre o outro. Como este é um desenho vazado, continuamos vendo os dois campos da figura. Já no livro *“Nós, os cegos, enxergamos longe”*, a figura da bengala é mais sólida, dando a impressão que o limite da moldura foi apagado. Na leitura que faço, a primeira coisa que chama a atenção não são as crianças brincando, e sim, a figura da mão.

O garoto está ajoelhado, à direita da figura da menina ruiva, vestido de bermuda cor de vinho listrada e com uma blusa de mangas compridas na cor vermelha, usa tênis amarrados vermelhos. Ele está olhando para a menina e sorrindo.

Alguns traços desenhados em preto, localizados próximos às mãos da menina e também das mãos do menino, dão idéia de movimento focalizado nas mãos.

À esquerda da menina ruiva estão três outras crianças. Há um menino loiro, de cabelos curtos, usando bermudas vermelhas e camiseta laranja com listras também vermelhas. Esta figura está de perfil e faz movimentos com o braço e a mão direitos, evidenciados pelos traços em preto próximos destes membros. Não olha para a menina ruiva, e sim, para baixo. A seu lado uma menina, também loira, com cabelos compridos presos em um rabinho de cavalo. A menina está vestida com uma blusa de mangas compridas, de cor

laranja e usa uma calça vermelha e, assim como o menino, está de perfil. Ela olha para a menina ruiva e faz também movimentos com a mão direita, evidenciados pelo tracejado na cor preta. A terceira figura, que pode ser observada nesta parte esquerda da ilustração da capa é a de um menino com traços orientais, cabelos curtos e negros, com uma espécie de rabo de cavalo bem curto, preso na parte superior da cabeça. Esse modo de arrumar os cabelos lembra o dos antigos samurais. Este menino usa tênis, na cor vermelho escuro, calças tipo capri (pescador) na cor vinho e uma blusa de mangas compridas na cor vermelha. Também gesticula com a mão direita. Seu rosto está quase em close e ele olha para a menina ruiva.

A imagem nos leva a pensar que as crianças estão se divertindo bastante. Uma leitura possível é a de que as outras crianças estão torcendo e incentivando a menina ruiva, que dança no centro da imagem da mão. Também fiz inferência com a brincadeira de amarelinha, onde cada vez uma criança participa desta parte mais central da brincadeira. Nesse caso, a inferência que fiz substitui o contorno da amarelinha pelo desenho da mão feito pelo menino. Estes são os elementos dinâmicos das figuras.

Com relação ao ambiente onde se passa a ação, não temos maiores referências, pode ser em: uma escola, uma rua, uma praça, por exemplo. Também com relação às condições climáticas, a ilustração traz poucas indicações.

Apesar de não haver uma indicação clara com relação ao espaço/tempo em que ocorre a cena, podemos descartar o turno da noite, uma vez que dificilmente vemos crianças brincando dessa maneira, sozinhas à noite, e que também não existem na ilustração outros indicativos simbólicos capazes de dirigir nosso olhar para o período noturno. Ao contrário, a cor de fundo da ilustração, mostarda, parece indicar que tudo ocorre durante o dia e que este parece ser um dia ensolarado, embora a inexistência de sombras nas figuras das crianças não contribua para esta conclusão. Estes são os elementos estáticos da ilustração.

Assim como os outros dois livros, este tem a capa dura e de gramatura grossa do papel, com um leve relevo na parte central da capa onde é apresentada a ilustração que a compõe. Esta parte é plastificada.

O título do livro está disposto de forma linear, em duas colunas, exatamente como os outros dois livros, na parte central superior da capa, e acompanha o contorno da ilustração. O título dá indícios da narrativa; no entanto, não podemos saber se as crianças representadas na ilustração são todas surdas ou apenas uma o é. Ou duas, ou três...

Diferente de “*Meus pés são a cadeira de rodas*”, onde pudemos inferir – guiados pela ilustração da capa e pelo título do livro – que a história abordaria uma personagem principal sobre a qual a história se desenvolveria, em “*Nós, os cegos, enxergamos longe*” e “*Nós falamos com as mãos*” a impressão é de que a narrativa contará a história de várias personagens. Isto pode ser percebido na utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do plural: ‘nós’, nos dois títulos acima.

O texto verbal, no tom amarelo sobre a cor azul-acinzentado da capa, se destaca do fundo e chama a atenção do leitor na intenção de seduzi-lo. Assim como nos dois livros analisados anteriormente, as informações sobre autoria estão dispostas logo abaixo da imagem e não há referências explícitas diferenciando autor e ilustradora. Da mesma forma, na lombada deste livro estão dispostas informações sobre autoria, título da obra e símbolo da editora.

A cor de fundo da capa e da contracapa é azul-acinzentado, muito parecida com a cor da blusa da menina ruiva. Podemos inferir que essa relação não é aleatória e começar a pensar que Ballhaus pretendia, com essa aproximação das cores, dirigir nosso olhar para aquela que seria a personagem central da narrativa. No entanto, neste momento, esta é apenas uma possível especulação.

O verso da capa, a primeira página, o verso da contracapa e a última página são da cor marrom e trazem ilustrações que representam as letras do *Alfabeto Manual Internacional* e duas figuras humanas infantis: um menino e uma menina, diferentes dos apresentados na capa do livro. As crianças estão localizadas na página 1, no canto inferior direito. Ele está vestido com bermuda laranja, com pequenos pontos pretos na lateral, tênis vermelho e blusa com tons que variam de vermelho a laranja. Tem os cabelos curtos, castanho-claros, está de perfil e olha para o alfabeto. Suas mãos estão unidas e dispostas sobre os quadris, evidenciando uma posição de atenção. A menina tem cabelos ruivos, presos em um rabo de cavalo, veste uma blusa alaranjada

com um pequeno círculo avermelhado próximo ao pescoço e uma bermuda vermelha. Usa uma espécie de sapatilha, sem cordão. Está meio de perfil, toca o menino com a mão esquerda e com a direita protege o rosto (do sol?), e também toca com o dedo indicador sua cabeça, parecendo sinalizar. O gesto feito pela menina é muito parecido com o gesto utilizado para pensar em LIBRAS. O verso da contracapa e a última página do livro trazem as mesmas figuras, com os mesmos detalhes, e apresentam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Assim como no segundo livro, não há a sugestão de continuidade. Isto mais uma vez desacomoda o leitor, que pode se perguntar: por que esses alfabetos? Por que neste lugar? Não tenho respostas a estas questões, apenas gostaria de saber se o mesmo ocorre na edição original em alemão, claro, em relação ao Alfabeto Manual Internacional. Porque com relação à inclusão da LIBRAS nas páginas finais, é certo que esta foi uma opção da edição brasileira do livro.

As páginas seguintes são, na sua maioria, brancas. A página 2 contém a ficha catalográfica e outros dados técnicos referentes à impressão. Na página 3 existe a distinção entre o autor e a ilustradora do livro, bem como indicação da tradução e da adaptação feita por Sâmia Rios, como ocorreu no segundo livro analisado. Nesta página vemos a figura da menina ruiva sozinha, caminhando, com as mesmas roupas apresentadas na capa e na contracapa. Assim como Maria, a menina está só. Pequenos tracejados pretos, dispostos logo atrás da menina dão indícios de movimento. E traços pretos ainda menores, localizados próximos à mão direita da menina ruiva indicam que ela está sinalizando. O braço direito, flexionado em direção ao peito e o dedo indicador estendido, mantendo os outros fechados, parece indicar que a história será sobre Lisa e que ela sabe disso. A perna direita flexionada para trás evidencia que a menina está se deslocando de um lugar para outro. Ela mantém os olhos abertos e uma expressão facial que transita entre o sorriso e a seriedade. A disposição do título e das outras figuras desta página obedece à formatação dos dois livros anteriores.

A contracapa é também constituída por texto verbal e visual. Vemos a imagem da menina ruiva e do menino que fazia o desenho da mão na capa. Eles estão vestidos com as mesmas roupas da outra imagem; no entanto,

desta vez a menina carrega debaixo do braço esquerdo uma bola verde-limão. Podemos ver que o menino usa meias vermelhas e que o tênis, que antes parecia ser vermelho, é marrom. Nos pés da menina não temos mais a impressão de que ela calçava sapatilhas, e sim, sandálias vermelhas. Traços em preto dispostos ao lado das mãos das figuras indicam movimento dos membros superiores. Também a posição dos membros inferiores dos dois indica que eles caminham. Com o braço flexionado, em um ângulo aproximado de 90°, a menina ruiva sinaliza convidando o menino para jogar com ela e ele, também sinalizando, responde que sim: “OK!” no Alfabeto Manual Internacional. Não sabemos ainda se os dois são surdos ou se apenas um dos sujeitos é.

Essas imagens não estão limitadas por nenhuma moldura, mas dispostas na parte central da página cujo fundo é azul-acinzentado. Diferente dos outros dois títulos, a figura aqui está ‘emoldurada’ pelo texto verbal que está disposto na página abaixo e acima da ilustração.

O texto localizado na parte superior da contracapa, acima da ilustração, traz alguns questionamentos sobre o som das ‘coisas’ (do mundo, das estrelas, do mar, da neve), levando o leitor a refletir sobre isso. Em seguida apresenta a menina ruiva, que se chama Lisa, e explica que ela é surda de nascença. Sabemos agora que Lisa é surda, mas e o menino? O pequeno texto não faz referência a ele, ainda.

Um pouco mais adiante é apresentado o conflito da narrativa: Lisa, mais do que escutar, deseja amigos que a aceitem. Podemos pensar que será a partir dele que a narrativa se desenvolverá. Segue o texto informando que um dia a menina conhece Tomás (este é o nome do menino), que consegue conversar com Lisa através dos sinais. Não há referência à possibilidade ou não de Tomás ser surdo. O leitor é convidado a acompanhar o desenvolvimento da narrativa com vistas ao preenchimento desta e de outras lacunas.

Com relação aos sinais, existe no texto a seguinte afirmação: “*Com eles, abrimos as portas desse mundo silencioso e aprendemos a compreendê-lo*”. Mas o que de fato isto significa? Mais uma lacuna a ser preenchida pelo leitor durante a leitura da história.

Logo abaixo das ilustrações, há outra frase que explica que o livro trará esclarecimentos sobre o *Alfabeto Manual Internacional* e a linguagem de sinais. Embora pudéssemos perceber – nas contracapas dos dois primeiros livros descritos – certo encaminhamento do olhar e das atitudes para com as pessoas com deficiência através de possíveis reflexões, não havia em nenhum deles (nos aspectos analisados até agora) o anúncio de esclarecimentos sobre as diferentes tipologias abordadas. Reproduzo abaixo o texto da contracapa do livro:

*“Qual é o som do mundo? Qual é o som das estrelas, do mar ou da neve? Lisa sempre faz essas perguntas, pois é surda de nascença.*

*Mas muito mais do que poder escutar, Lisa deseja ter amigos que a aceitem como ela é. Um dia ela conhece Tomás, que consegue conversar com ele por meio de gestos.*

*Com eles, abrimos as portas desse mundo silencioso e aprendemos a compreendê-lo.*

*Este livro apresenta também esclarecimentos sobre o alfabeto gestual internacional e a linguagem gestual”.*

Aproveito essa pausa para informar que as impressões gráficas dos três livros que compõem o *corpus* desta pesquisa trazem um conteúdo que chamo de ‘Caderno Suplementar’, composto por duas ou quatro páginas dispostas ao final da história, que não serão objeto de análise desta pesquisa. E que a primeira impressão de *“Meus pés são a cadeira de rodas”*, publicada em 2005 no Brasil, não tinha este suplemento. Daí a desconfiança com relação à inclusão destes suplementos, que pode ter sido feita pelos tradutores brasileiros, ou ainda pelos autores alemães no momento de revisão das edições, levados pelos movimentos políticos referentes à discussão dos direitos das pessoas com deficiência. Ressalto que o que nos interessa nesta viagem são as narrativas verbais e não-verbais e suas possíveis relações.

Assim como nos outros dois livros, este apresenta, após a indicação da faixa etária da leitura, o código de barras (à direita do leitor), o símbolo e o nome da editora (em letras minúsculas) centralizados e, à esquerda, temos o símbolo da *Coleção Igualdade na Diferença*.

Após ter descrito como as narrativas se mostram para os leitores (capa e contracapa: imagens e reflexões possíveis), podemos continuar a análise pensando sobre alguns elementos que se repetem na disposição gráfica e estética dos livros apresentados. Características que permitem pensar em Coleção.

### **3) Coleção e os objetivos declarados - Como o objeto livro se mostra?**

Pelas capas dos livros analisados é possível, de imediato, defini-los como pertencentes a uma mesma coleção. Todas as obras possuem o mesmo tamanho e forma. O projeto gráfico encaminha para uma estrutura de diagramação muito semelhante, na qual título, ilustração e nome dos autores estão distribuídos pela página nos mesmos lugares e ocupam os mesmos espaços na capa de cada livro.

Todas as obras têm ilustrações coloridas, capazes de chamar a atenção do leitor, delimitadas por molduras, permitindo que uma remeta à outra, visto que há uma relação gráfica entre elas. Podemos pensar que o uso de figuras humanas infantis como personagens de livros destinados às crianças é uma estratégia que objetiva chamar a atenção do leitor-alvo, que se identifica com as personagens da obra já neste primeiro contato com a capa.

As capas podem ser confundidas com quaisquer outras que pertençam ao gênero literatura infantil, pois harmoniosamente atraentes e estrategicamente pensadas em seu jogo de cores, imagens e letras em tamanhos diferentes, não antecipam o conteúdo gramatical da história, mas fazem um convite ao seu leitor infantil (FERREIRA e MELO, 2006:201).

Outra particularidade nesta coleção é que todos os livros têm os mesmos autores, o que possibilita ao leitor verificar certa semelhança e proximidade dos traços.

O convite feito pelas capas dos objetos desta análise é para a leitura de histórias que trazem ilustrações e títulos que não apresentam ligação com qualquer disciplina escolar, através dos quais podemos adiantar quais serão os personagens envolvidos em cada uma das histórias e qual a temática abordada. Nos três livros analisados, tanto as ilustrações quanto os títulos, de

forma não redundante, orientam o leitor para a construção de um determinado sentido e interpretação das narrativas.

As capas internas dos livros não identificam de modo significativo o conteúdo das histórias. Outro aspecto que contribui para o entendimento de coleção diz respeito ao número de páginas de cada livro, que flutua entre os números 28 e 29.

Além dos aspectos levantados até o momento, que caracterizam os três livros analisados como de uma mesma coleção, há outro indicador, esse mais explícito, que caracteriza um projeto de coleção: o símbolo “*Igualdade na Diferença*” trazido pelos livros na parte inferior esquerda da contracapa. O “*Projeto Igualdade na Diferença*” tem como meta a inclusão social.



Outro destaque necessário diz respeito à forma dos livros dos autores que são objeto de análise nesta pesquisa. Eles seguem exatamente a mesma composição gráfica dos exemplares em língua alemã dos quais se originam, permitindo a inferência de que, antes de fazerem parte deste Projeto da Editora Scipione, os títulos analisados já compunham uma coleção. Uma clara evidência desta afirmação pode ser percebida na forma como se apresentam seis títulos de Huainigg e Ballhaus, quatro já traduzidos para o português e dois ainda não traduzidos para a língua portuguesa, cujas capas reproduzo abaixo:

#### **4) História (enunciador, trama, época, ambiente, diferença como módulo temático)**

O objetivo do atual momento deste relato é demonstrar, com exemplos retirados dos livros, cada um dos pontos a serem destacados nesta parte da análise com relação à história: enunciador, trama, época, ambiente, diferença como módulo temático.

---

Traz consigo o pressuposto de uma sociedade que admite a convivência de todas as pessoas sem qualquer preconceito. Isso quer dizer que todos têm igualmente o direito a uma cidadania plena. As diferenças, sejam quais forem – culturais, étnicas, físicas, religiosas, etc. – deveriam servir apenas para ressaltar a riqueza da diversidade, e não ser motivos de discriminação.

Os três livros analisados respondem às questões em relação à história, trazidas no Quadro 4, da mesma maneira. Opto então por apresentar apenas uma vez o quadro que sintetiza essas respostas.

A categorização da <b>HISTÓRIA</b>
Enunciador: narrador externo à trama, em 3ª pessoa, onisciente.
Trama: vida cotidiana.
Época: presente - contemporânea.
Ambiente: realista.
Diferença como módulo temático: sim.

Quadro 13

**Sobre o enunciador:** em todos os livros temos um narrador que sabe de tudo (onisciente) sobre o que trata a narrativa e suas personagens, podendo ou não apresentar seu posicionamento acerca da história, como podemos perceber no exemplo a seguir:

Todos os dias, Maria acorda às sete horas da manhã. Ainda sonolenta senta-se na cama e começa a se vestir sozinha. Ela tem dificuldade para calçar os sapatos. Com as mãos, mal consegue alcançar as pontas dos pés” (Meus pés são a cadeira de rodas, p. 6).

No texto acima, é o narrador quem nos introduz na rotina de Maria; ele sabe a hora em que ela acorda e também anuncia alguns aspectos presentes na vida desta personagem, como: a dificuldade que ela tem para calçar os sapatos e alcançar as pontas dos pés. Este tipo de comentário é chamado de interferência, caracterizando o narrador que, além de saber tudo sobre a trama, ainda emite sua opinião sobre fatos e personagens. Neste caso, ele é chamado de *narrador onisciente intruso*.

Em “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”, a presença do narrador se faz notar, assim como no primeiro livro, na primeira página da narrativa. É ele quem introduz os acontecimentos da trama, como mostra o trecho a seguir:

Naquele sábado, muitas pessoas foram ao centro da cidade aproveitar a liquidação de inverno. [...]

As pessoas brigavam e discutiam, subiam e desciam a rua, na ânsia de encontrar pechinchas que ainda pudessem comprar antes dos outros.

Ninguém viu a menininha que chorava desesperadamente ao lado da cabine telefônica (p. 6 -7).

Nos dois livros analisados, a questão da deficiência é apresentada já nas primeiras páginas. E os pequenos textos trazidos até o momento, extraídos dos livros, possibilitam a discussão sobre necessidades, dificuldades, competências e habilidades das pessoas com deficiência.

No livro “*Nós falamos com as mãos*”, a introdução é semelhante à dos outros títulos: o narrador, em primeiro lugar, nos apresenta os pensamentos de uma menina, Lisa, que achava que a mãe tinha poderes mágicos, porque sempre abria a porta de entrada do apartamento como se adivinhasse que havia alguém lá.

**‘Minha mãe tem poderes mágicos!’**, pensava Lisa, quando era bem pequena. Sempre que a mãe ia até a entrada do apartamento e abria a porta, lá fora estavam o tio Max, a tia Nina, vovô, vovó ou papai (p.4).

E somente na página 7 o narrador introduz o conflito da narrativa de forma mais explícita, descrevendo a situação que ocorre com a menina no playground:

De repente, seus pensamentos são interrompidos. As crianças agitam as mãos e gritam alguma coisa. Lisa não entende o que elas querem. Um garoto que nunca a tinha visto vai até ela e grita, irritado:

- Por que você não chuta a **bola** de volta para nós?

- Deixe essa menina pra lá! Ela é boba, não entende nada! – diz uma garota.

“Eu não ouvi vocês nem vi a bola”, diz Lisa com suas mãos. É claro que as crianças não entendem.

- Estão vendo? Ela é uma boba e só sabe fazer esses sinais esquisitos – repete a menina (p.7).

**Sobre a trama:** ao fazermos a análise sobre o enunciador, de certa forma, também permitimos algumas conclusões em relação às tramas das narrativas. No primeiro livro pesquisado, temos informações que mostram que a narrativa se passa em uma manhã, no período de férias escolares de Maria, e conta o que acontece com a menina desde a hora em que ela acorda (às 7 horas da manhã) até o momento em que ela ‘saí rodando por aí’ com Jonas. A

referência em relação ao recesso do período escolar é feita na página 10: *“Maria gosta de ouvir o barulho e o movimento da rua. Ainda mais agora, nas férias, quando há crianças brincando por toda a parte”*.

No segundo livro, a narrativa se passa durante um dia inteiro, um sábado de inverno, e termina quando já é noite. A primeira frase da narrativa confirma parte desta afirmação: *“Naquele sábado, muitas pessoas foram ao centro da cidade para aproveitar a liquidação de inverno”* (p. 6). Lembro que as liquidações sempre acontecem antes do término da estação. E as informações sobre o período em que a história se encerra, período noturno, são marcadas pelas seguintes passagens retiradas do texto: *“Já havia escurecido quando os dois se puseram a caminho novamente. E: Quem caminha sob a luz do luar sente o frescor noturno”* (p. 25).

Em *“Nós falamos com as mãos”*, a história compreende o período de dois dias. O primeiro dia é aquele em que Lisa conhece as crianças no *playground* e vive uma série de novas experiências com eles, como podemos ver no trecho: *“Hoje Lisa resolveu ir ao playground. Lá sempre há muitas crianças e talvez ela encontre alguém que brinque com ela”* (p.6). E as evidências de que a narrativa ocorre no período compreendido por mais de um dia podem ser verificadas no trecho a seguir: *“No dia seguinte, Lisa pega a sua mãe pela mão e a leva até a porta de entrada”* (p.26). Neste livro não há indicação do período do ano em que a narrativa se desenvolve tampouco algum indício que permita fazer qualquer relação com a escola.

Temos, então, uma narrativa que faz referência explícita à escola: *“Meus pés são a cadeira de rodas”* e duas narrativas que não o fazem: *“Nós, os cegos, enxergamos longe”* e *“Nós falamos com as mãos”*.

Segundo Amaral (1992), a alta incidência de tramas voltadas para a vida cotidiana pode significar uma área de cruzamento com a questão da ‘vocação didática’ da literatura infanto-juvenil:

[...] na concretude das ações e eventos familiares, a possibilidade maior de compreensão e assimilação de padrões e valores desejáveis. Ou seja, quanto mais próximo o universo ficcional do universo cotidiano, mais (ou maior) probabilidade de identificação do leitor com os personagens “ideais”, com as circunstâncias possíveis etc. (AMARAL, 1992:324).

Portanto, nos livros analisados nesta pesquisa as circunstâncias são, de uma forma ou de outra, conhecidas do leitor. Podemos ainda pensar que neste tipo de contexto há certa tendência à diluição do impacto que a diferença causa.

Pensando sobre a **época** das histórias, podemos dizer que todas as narrativas se passam numa época contemporânea. Isto pode ser verificado através de pistas dadas pelos autores quando fazem referência ao tempo 'presente'. Não quero com isso dizer que as narrativas se passam 'hoje', mas sim, em um período de tempo muito próximo ao nosso, embora reconheça que em dois livros algumas diferenças possam ser percebidas.

No primeiro livro, na cena em que Maria está na cozinha com a mãe, podemos observar uma série de utensílios domésticos modernos, como fogão elétrico e aspirador de pó (p.8 – 9). Já na página seguinte, vemos crianças andando de *skate* e bicicleta (p.10 – 11), e na página 18, a menina chega ao 'supermercado'. Todas essas referências permitem a relação com um tempo muito próximo ao que nos encontramos.

No segundo livro, além da referência da 'liquidação', temos a indicação de alguns dispositivos eletrônicos de última geração utilizados por Matias para se locomover com segurança, e outros, que permitem ao rapaz cego maior autonomia, como: um *laptop* com linhas escritas em braile (p. 22), os botões do elevador no metrô também em braile (p. 26) e a faixa em alto-relevo na plataforma da estação (*idem*).

Já no livro "*Nós falamos com as mãos*", as referências à época da história são mais sutis no início da narrativa, quando somos informados de que a menina, Lisa, mora em um apartamento (p. 4). Conforme a história vai se desenvolvendo, vamos percebendo indícios da modernidade, por exemplo: a campainha que além de fazer um som também acende uma luz ofuscante (que permite que os pais do menino, que são surdos, saibam quando tem alguém à porta) (p. 22); a referência ao telefone e ao despertador que também funcionam com uma luz de flash, e ao telefone celular, que permite a comunicação por e-mails e mensagens de texto (p. 23).

Também fizemos algumas colocações em relação ao **ambiente** em que se passam cada uma das narrativas. Os três livros têm suas histórias

desenvolvidas em ambientes externos e internos: casa de Maria, rua, supermercado – “*Meus pés são a cadeira de rodas*”; rua, lojas, feira, *cybercafé*, posto de polícia e casa de Catarina – “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”; e apartamento de Lisa, playground, rua, e casa de Tomás – “*Nós falamos com as mãos*”.

Nos *corpus* analisado, a questão da **diferença como módulo temático** é mais explícita nos três livros e, em todos, apresenta uma clara relação com a deficiência. Desde o título, somos informados de que as narrativas vão abordar questões que envolvem personagens com deficiências: física, visual e auditiva, respectivamente.

### 5) Como são representadas as personagens com deficiência nas narrativas?

Primeiro livro: *Meus pés são a cadeira de rodas*

PERSONAGEM - <b>Maria</b>
Características: criança (podemos supor 12 ou 13 anos de idade); sexo: feminino.
Atributos: menina com paraplegia.
Tipo: protagonista.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se vestir sozinha;</li> <li>- ir ao supermercado fazer compras: a menina tem dificuldades para se locomover nas ruas por causa das barreiras arquitetônicas;</li> <li>- atravessar a rua: Maria precisa de ajuda para subir na calçada porque não há rampas;</li> <li>- conversar com Jonas, com Ana e com o guarda de trânsito;</li> <li>- tomar café com a mãe;</li> <li>- ficar amiga de Jonas;</li> <li>- se incomodar com os olhares e comentários de outras personagens da trama;</li> <li>- se sentir só no supermercado;</li> </ul>

- ficar magoada porque não pôde escolher as maçãs que iria comprar;
- conhecer Jonas;
- deixar de se incomodar com os olhares e comentários de outros personagens da trama; e
- reverter a situação de conflito apoiada pelo novo amigo.

**Ações planejadas:**

- se vestir sozinha; Maria leva uma hora para realizar esta tarefa;
- tomar café com a mãe: é Maria quem serve o café da mãe;
- ir ao supermercado sozinha para comprar um litro de leite e seis maçãs;
- atravessar a rua sozinha;
- percorrer a distância entre a casa e o supermercado;
- entrar no supermercado pela frente;
- pegar a caixa de leite;
- escolher as maçãs;
- voltar para casa com as compras.

**Ações tentadas:**

- atravessar a rua: a menina não consegue subir na calçada porque não há rampas;
- entrar no supermercado pela frente: Maria não consegue entrar pela porta da frente porque existem barreiras arquitetônicas (escadas). Para o acesso, ela utiliza uma rampa lateral;
- pegar a caixa de leite; e
- escolher as maçãs: ela não tem oportunidade de escolher as maçãs, porque o rapaz que trabalha nesta ilha alcança prontamente o saco para ela. .

**Ações efetivadas:**

- se vestir sozinha;
- servir o café da mãe;
- percorrer a distância entre a casa e o supermercado; e
- voltar para casa com as compras.

## Quadro 14

De acordo com Amaral (1992:192): *“uma grade intermediária é montada em função dos Indicadores de Registro, com especial ênfase em*

*características / atributos / ações da personagem enfocada [...]*". No quadro abaixo, sintetizo o que é indicado por Amaral.

<b>PERSONAGENS - Maria</b>
<p><b>Quem é e como é?</b> Maria é uma criança com deficiência física. Que utiliza uma cadeira de rodas para se locomover.</p> <p><b>O que sente e o que pensa?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>ponderação X impulsividade</p> <p>vigor X fragilidade</p> <p>alegria X tristeza</p> <p>otimismo X pessimismo</p> <p>racionalidade X emocionalidade</p> <p>espírito crítico X sugestionabilidade</p> <p><b>O que faz e como faz?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>aproximação X afastamento</p> <p>ataque X fuga</p> <p>comunicação X isolamento</p> <p>trabalho X inércia</p> <p>independência X dependência</p> <p>heroísmo X covardia</p>

Quadro 14.1

Um terceiro ponto levantado por Amaral (1992:194) diz respeito aos campos de atribuição dos fenômenos correlacionados às deficiências, que podem ser esboçados, no caso da personagem Maria, através do conjunto:

C - Causal para SOLUÇÃO/SUPERAÇÃO (por argumentação que inclua sentimentos/ações próprios ou de outrem, do tipo "redentores", "construtivos"; correlação com traços de caráter do próprio ou de outrem; correlação com eventos da natureza ou da sociedade.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Maria** no quadro abaixo:

Personagem: protagonista.
Como é: menina, paraplégica.
Sentimentos e pensamentos: frustração, fragilidade, ponderação, tristeza, emocionalidade, racionalidade, espírito crítico, vigor, alegria, pessimismo e otimismo.
Ações: afastamento, isolamento, aproximação, comunicação, inércia, trabalho, independência, dependência, ataque.
Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 15

Algumas passagens do texto que evidenciam os sentimentos, pensamentos e ações de **Maria**:

Frustração: “- *Eu não pedi para ele me dar o leite!*” (p. 18).

Fragilidade: “- *O que é que eu faço agora?*” (p. 18).

Ponderação: “- *Quero pegar minhas maçãs sozinha, como todo mundo!*” (p. 18).

Tristeza: “- *As pessoas me tratam como se eu fosse a pessoa mais desajeitada, ignorante e desamparada que já viram na vida!*” (p. 20).

Emocionalidade: “- *O senhor gostaria de saber o que aconteceu comigo? Encontrei um amigo, estou feliz!*” (p. 22).

Racionalidade: “- *Sou paraplégica desde que nasci!*” (p. 20).

Espírito crítico: “- *Não! Você e eu somos como todos os outros – diz Maria!*” (p. 20).

Vigor/trabalho/ataque: “- *Desculpe, senhor – ela diz a um policial que está multando os carros estacionados em locais proibidos. – Ali no semáforo a calçada é alta e não consigo subir sozinha!*” (p. 25).

Alegria: “- *Com prazer!* – alegre-se a filha” (p. 9).

Pessimismo: “- *Pobrezinha, tão jovem!*” (p. 17).

Otimismo: “Mais uma vez, as pessoas ficam olhando. Especialmente o homem do café e a moça que vende jornal. Mas agora Maria não se importa mais com isso” (p. 29).

Afastamento/isolamento/inércia: “Maria desce pela guia rebaixada e atravessa a rua o mais rápido que pode. De repente, depara com uma calçada alta e não consegue subir. Sem saber o que fazer, olha à sua volta. Ninguém lhe dá atenção” (p. 14).

Aproximação/comunicação/dependência: “- *E eu me chamo Maria* – ela sorri, aliviada. – *Por favor, pise no apoio aí atrás*”, (p. 15).

Independência: “- *E o que eu devo trazer?* – pergunta a menina, animada” (p. 9).

<b>B) PERSONAGEM - Jonas</b>
Características: criança (podemos supor 12 ou 13 anos de idade); sexo: masculino.
Atributos: menino obeso.
Tipo: secundária.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- brincar na pracinha;</li> <li>- conversar com Maria no supermercado;</li> <li>- ajudar Maria a atravessar a rua;</li> <li>- se tornar amigo de Maria;</li> <li>- sofrer com a ironia dos outros garotos na pracinha que gozam porque ele é diferente dos demais (obeso);</li> <li>- ficar amigo de Maria;</li> <li>- ajudar a menina a se posicionar frente aos outros e lutar pelos seus direitos;</li> <li>- deixar de se incomodar com os olhares e comentários de outros personagens da trama; e</li> <li>- reverter a situação de conflito apoiando Maria.</li> </ul> <p><b>Ações planejadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajudar Maria a superar as dificuldades em ser vista pelos outros, incentivando-a a solicitar ajuda para transpor as barreiras arquitetônicas e atitudinais;</li> </ul>

- deixar de se incomodar com os olhares e comentários de outros personagens da trama.

**Ações efetivadas:**

- Jonas conseguiu realizar as duas ações planejadas.

Quadro 16

**PERSONAGENS - Jonas**

**Quem é e como é?** É um menino obeso.

**O que sente e o que pensa?**

Conflitos possíveis:

ponderação X impulsividade

vigor X fragilidade

alegria X tristeza

otimismo X pessimismo

racionalidade X emocionalidade

espírito crítico X sugestionabilidade

**O que faz e como faz?**

Conflitos possíveis:

aproximação X afastamento

ataque X fuga

comunicação X isolamento

trabalho X inércia

independência X dependência

heroísmo X covardia

Quadro 16.1

Como Maria, **Jonas** busca a solução/superação de sua situação frente a uma característica que o marca como diferente.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Jonas** no quadro abaixo:

**Personagem: secundária.**

**Como é: menino, obeso.**

Sentimentos e pensamentos: ponderação, vigor, alegria, otimismo, racionalidade, espírito crítico.

Ações: aproximação, comunicação, trabalho, independência, ataque, heroísmo.

Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 17

Alguns trechos da narrativa podem ser utilizados para demonstrar os sentimentos, pensamentos e ações de **Jonas**:

Ponderação: “- *É por causa da cadeira de rodas – diz o menino*” (p. 20).

Alegria/independência: “- *Em vez de caminhar, nós rodamos por aí – explica Jonas*” (p. 27).

Racionalidade/ espírito crítico: “- *Mas você usa uma cadeira de rodas. E eu sou mais gordo que os outros. Você e eu temos algo especial!*” (p. 20).

Aproximação/comunicação: “- *Oi, eu sou o Jonas. Posso ajudar?*” (p. 15).

Trabalho/ataque/vigor/otimismo: “- *Você já consegue fazer muita coisa sozinha. Mas de vez em quando, precisa de ajuda. Assim como todo mundo – diz o menino. – Pergunte a alguém se pode ajudá-la a subir na calçada*” (p. 24).

Heroísmo: “- *Oi, eu sou o Jonas. Posso ajudar?*” (p. 15).

Existem nesta e nas outras histórias algumas personagens que aparecem com menor intensidade na trama, são coadjuvantes da história. Não tenho, na análise, a intenção de discutir o papel de cada uma delas.

Por isso, estaremos dando visibilidade àquelas personagens que tem um papel de protagonistas das narrativas ou participam da história contribuindo para a resolução do conflito vivido pela personagem principal; a estas personagens chamaremos de secundárias.

**Segundo livro: Nós, os cegos, enxergamos longe**

<b>B) PERSONAGEM - Mathias</b>
Características: adulto; sexo: masculino.
Atributos: deficiente visual.
Tipo: protagonista.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- andar sozinho pelas ruas, guiado por um cão-guia;</li> <li>- interagir com o animal;</li> <li>- encontrar a menina perdida;</li> <li>- conversar com a menina e ajudá-la a procurar seus pais; e</li> <li>- ficar amigo da menina que estava perdida.</li> </ul> <p><b>Ações planejadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ficar amigo da menina;</li> <li>- ajudar a menina a encontrar os pais, indo aos diferentes lugares em que a menina lembrava ter estado.</li> </ul> <p><b>Ações tentadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- encontrar os pais de Catarina.</li> </ul> <p><b>Ações efetivadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ficar amigo de Catarina;</li> <li>- ir até a polícia para avisar que a menina estava perdida; e</li> <li>- encontrar os pais de Catarina.</li> </ul>

Quadro 18

Abaixo, apresento a grade intermediária do personagem **Mathias**:

<b>PERSONAGENS - Mathias</b>
<p><b>Quem é e como é?</b> Adulto, deficiente visual que utiliza uma bengala e um cão-guia (cadela) para se locomover.</p> <p><b>O que sente e o que pensa?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>ponderação X impulsividade</p> <p>vigor X fragilidade</p> <p>alegria X tristeza</p> <p>otimismo X pessimismo</p>

racionalidade X emocionalidade  
 espírito crítico X sugestionabilidade  
 utilização de potencial X desperdício de força

**O que faz e como faz?**

Conflitos possíveis:

aproximação X afastamento

ataque X fuga

comunicação X isolamento

trabalho X inércia

criatividade X ostracismo

independência X dependência

heroísmo X covardia

Quadro 18.1

**Mathias** procura ajudar Catarina a encontrar seus pais. Para isso, primeiro terá que convencer a garota de que sua deficiência não é limitadora desta ajuda.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Mathias** no quadro abaixo:

Personagem: principal.

Como é: adulto, deficiente visual que utiliza bengala e cão-guia para se locomover.

Sentimentos e pensamentos: ponderação, vigor, alegria, otimismo, racionalidade, espírito crítico, utilização de potencial.

Ações: aproximação, comunicação, trabalho, independência, ataque, heroísmo.

Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 19

Veja abaixo, algumas frases retiradas do texto que exemplificam os sentimentos, pensamentos e ações de **Mathias**.

Vigor/trabalho/ataque: “- *Sim, os cegos podem ler. O francês Louis Braille inventou uma escrita que consiste em seis pontos em relevo combinados de diferentes formas. Cada letra corresponde a uma disposição de pontos. ‘Quem é cego não lê com os olhos, mas sim com os dedos’*” (p. 23).

Alegria/Otimismo/ponderação: “- *As pessoas são mesmo cegas – disse o jovem rindo. – Mas você não passou despercebida por minha cadela e por mim. A propósito, eu me chamo Mathias*” (p. 9).

Racionalidade: “- *É claro que você pode perguntar isso. Eu sou cego de nascença*” (p. 12).

Espírito crítico: “*E o que você acha que eu não posso fazer? – perguntou Mathias*” (p. 12).

Utilização de potencial: “*Engano seu. Eu gosto muito de ir ao cinema e também costumo assistir filmes na televisão. Só acho chato quando os atores não dizem nada nas cenas de maior suspense*” (p. 14).

Aproximação/comunicação: “- *O que houve com você? – perguntou o rapaz que segurava a cadela com um arco*” (p. 8).

Heroísmo: “- *Se você quiser posso ajudá-la procurar por eles – disse o jovem*” (p. 8).

<b>B) PERSONAGEM - Catarina</b>
Características: criança; sexo: feminino.
Atributos: -
Tipo: secundária.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- perder-se de seus pais;</li> <li>- ficar chorando desesperadamente ao lado da cabine telefônica;</li> <li>- ser encontrada por Mathias;</li> <li>- conversar com o rapaz que a ajudará a procurar seus pais; e</li> <li>- ficar amiga do rapaz que se propõe a ajudá-la.</li> </ul> <p><b>Ações planejadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ficar amiga do rapaz cego;</li> </ul>

- encontrar seus pais.

**Ações efetivadas:**

- ficar amiga de Mathias;
- ir até a polícia para avisar que estava perdida; e
- ir para casa.

Quadro 20

Abaixo, apresento a grade intermediária do personagem **Catarina**

<b>PERSONAGENS - Catarina</b>
<p><b>Quem é e como é?</b> Criança.</p> <p><b>O que sente e o que pensa?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>ponderação X impulsividade</p> <p>vigor X fragilidade</p> <p>alegria X tristeza</p> <p>otimismo X pessimismo</p> <p>racionalidade X emocionalidade</p> <p><b>O que faz e como faz?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>aproximação X afastamento</p> <p>comunicação X isolamento</p> <p>trabalho X inércia</p> <p>independência X dependência</p>

Quadro 20.1

**Catarina** pretende encontrar seus pais, para isso precisará da ajuda de Mathias. Durante o tempo em que a menina estiver na companhia do rapaz cego irá aprender que a deficiência dele não é limitadora desta ajuda.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Catarina** no quadro a seguir:

Personagem: secundária.

Como é: criança.

Sentimentos e pensamentos: fragilidade, impulsividade, tristeza, pessimismo, emocionalidade, ponderação, racionalidade.

Ações: afastamento, isolamento, comunicação, trabalho, dependência.

Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 21

Assim como fizemos com as outras personagens analisadas até agora, listo a seguir algumas frases que explicitam os sentimentos, pensamentos e ações de **Catarina**.

Fragilidade/tristeza/afastamento/isolamento: “Ninguém viu a menininha que chorava desesperadamente ao lado da cabine telefônica” (p. 7).

Impulsividade/racionalidade/ponderação: “- *Obrigada, mas... acho que você não pode me ajudar. Essa faixa amarela em seu braço significa que você é cego. Como poderia me ajudar então a encontrar meus pais?* – disse a menina” (p. 8).

Comunicação: “- *Eu sou Catarina* – apresentou-se a menina, pegando a mão que o rapaz lhe estendia” (p. 9).

Trabalho: “- *Vejam!* – gritou Catarina, levando as mãos de Mathias até os botões. – *No painel também há sinais em braille*” (p. 26).

Dependência: “- *Nós também procuramos vocês* – disse Catarina. – *Este é meu amigo Mathias. Ele é cego, tem um computador que fala e uma cadela que lê o mapa das ruas*” (p. 28).

Emocionalidade: “- *Vocês nem imaginam! Tenho tanta coisa para contar...*” (p. 28).

### Terceiro livro: *Nós falamos com as mãos*

#### B) PERSONAGEM - Lisa

Características: criança; sexo: feminino.

Atributos: deficiente auditiva.
Tipo: protagonista.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer amigos;</li> <li>- se comunicar com as crianças através de sinais;</li> <li>- aprender o 'truque' da mãe;</li> <li>- ficar amiga de Tomás e das outras crianças;</li> <li>- conseguir se comunicar com as crianças através de sinais; e</li> <li>- não se sentir mais só.</li> </ul> <p><b>Ações planejadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ficar amiga das crianças; e</li> <li>- se comunicar com elas.</li> </ul> <p><b>Ações efetivadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lisa conseguiu realizar todas as ações planejadas com a ajuda de Tomás.</li> </ul>

Quadro 22

Abaixo, apresento a grade intermediária do personagem **Lisa**

<b>PERSONAGENS - Lisa</b>
<p><b>Quem é e como é?</b> Criança.</p> <p><b>O que sente e o que pensa?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>ponderação X impulsividade</p> <p>vigor X fragilidade</p> <p>alegria X tristeza</p> <p>otimismo X pessimismo</p> <p>racionalidade X emocionalidade</p> <p><b>O que faz e como faz?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>aproximação X afastamento</p> <p>comunicação X isolamento</p> <p>trabalho X inércia</p> <p>criatividade X ostracismo</p> <p>independência X dependência</p>

Quadro 23.1

**Lisa** pretende conseguir fazer amigos que a entendam, busca a solução/superação da situação de conflito que é falar uma língua que não é entendida por todos. A menina se sente só. **Tomás** será o primeiro amigo da menina a se comunicar com ela através de sinais.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Lisa** no quadro a seguir:

Personagem: protagonista.
Como é: criança, deficiente auditiva.
Sentimentos e pensamentos: impulsividade, fragilidade, tristeza, emocionalidade, ponderação, vigor, alegria, otimismo e racionalidade.
Ações: aproximação, comunicação, trabalho, criatividade, independência, ataque.
Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 24

Algumas passagens do livro que demonstram o que Lisa sente, pensa e faz estão abaixo:

Impulsividade/fragilidade/tristeza: “A menina senta-se num banco e fica olhando algumas crianças que jogam futebol. Mas ninguém repara que ela está ali” (p. 6).

Racionalidade/ponderação: “*Eu sou surda de nascença*’, explica Lisa” (p. 12).

Vigor/alegria/otimismo/emocionalidade: “Lisa sorri para Tomás. Eles tinham combinado, em segredo, de se encontrar pontualmente às 15 horas...” (p. 26).

Aproximação/comunicação: “*Eu me chamo Lisa*’, apresenta-se” (p. 9).

Trabalho/ataque/criatividade/independência: “*Podemos inventar nomes bem divertidos para os amigos em língua gestual*” diz a menina” (p. 10).

<b>B) PERSONAGEM - Tomás</b>
Características: criança; sexo: masculino.
Atributos: -
Tipo: secundária.
<p><b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jogar com as crianças na praça;</li> <li>- se comunicar com Lisa através de sinais;</li> <li>- ficar amigo de Lisa;</li> <li>- levar as crianças até sua casa para conhecerem seus pais que são surdos; e</li> <li>- mostrar como é a vida de pessoas surda.</li> </ul> <p><b>Ações planejadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ficar amigo de Lisa;</li> <li>- se comunicar com ela;</li> <li>- ensinar às outras crianças o Alfabeto Internacional de Sinais; e</li> <li>- mostrar que pessoas surdas podem levar uma vida comum.</li> </ul> <p><b>Ações efetivadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomás conseguiu efetivar todas as ações planejadas.</li> </ul>

Quadro 24

Abaixo, apresento a grade intermediária do personagem **Tomás**:

<b>PERSONAGENS – Tomás</b>
<p><b>Quem é e como é?</b> Criança, menino.</p> <p><b>O que sente e o que pensa?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p> <p>ponderação X impulsividade</p> <p>vigor X fragilidade</p> <p>alegria X tristeza</p> <p>otimismo X pessimismo</p> <p>espírito crítico X sugestionabilidade</p> <p>racionalidade X emocionalidade</p> <p>utilização de potencial X desperdício de força</p> <p><b>O que faz e como faz?</b></p> <p>Conflitos possíveis:</p>

aproximação X afastamento
ataque X fuga
comunicação X isolamento
trabalho X inércia
criatividade X ostracismo
independência X dependência
heroísmo X covardia

Quadro 24.1

**Tomás** procura solucionar o conflito fazendo com que as outras crianças consigam se comunicar com **Lisa**. Será o primeiro amigo da menina a se comunicar com ela através de sinais.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Tomás** no quadro a seguir:

Personagem: secundário.
Como é: homem, jovem.
Sentimentos e pensamentos: vigor, alegria, otimismo, espírito crítico, utilização de potencial e racionalidade.
Ações: aproximação, comunicação, trabalho e criatividade.
Sentido das ações: solução/superação.

Quadro 25

Algumas frases que exemplificam o que Tomás pensa, sente e faz são reproduzidas abaixo:

Vigor/alegria/otimismo: “- *Este é o gesto para Tomás. Um bumbum, porque sou muito preguiçoso e adoro ficar sentado*” (p. 10).

Espírito crítico/utilização de potencial/racionalidade:

Aproximação/comunicação: “*Oi, eu sou Tomás. Sou novo aqui no bairro*” (p. 8).

Trabalho/criatividade: “ ‘ Olá. Será que a feiticeira pode me acompanhar ao playground?’, diz Tomás” (p.26).

Ao concluirmos esta parte da análise, procuramos sistematizar as informações sobre as personagens de cada história nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Protagonistas

Personagem	Tipo	Como é	Sentimentos	Ações	Sentido das ações
<b>Maria</b>	Protagonista	Criança Deficiente física  “Sou paraplégica desde que nasci” (p.20).	Frustração Vigor Fragilidade Ponderação Tristeza Emocionalidade Racionalidade Espírito crítico Alegria Pessimismo Otimismo	Afastamento Isolamento Aproximação Comunicação Inércia Trabalho Independência Dependência Ataque	Solução/superação
<b>Mathias</b>	Protagonista	Adulto jovem Deficiente visual  “Eu sou cego de nascença” (p.12).	Ponderação Vigor Alegria Otimismo Racionalidade Espírito crítico Utilização de potencial	Aproximação Comunicação Trabalho Independência Ataque Heroísmo	Solução/superação
<b>Lisa</b>	Protagonista	Criança, menina Deficiente auditiva  “Lisa sempre se faz essas perguntas, pois é surda de nascença” (contracapa).	Impulsividade Fragilidade Tristeza Emocionalidade Ponderação Vigor Alegria Otimismo racionalidade	Aproximação Comunicação Trabalho Criatividade Independência Ataque	Solução/superação

Tabela 2 – Secundárias

Personagem	Tipo	Como é	Sentimentos	Ações	Sentido das ações
<b>Jonas</b>	Secundário-protagonista	Criança, menino Obeso	Ponderação Vigor Alegria Otimismo Racionalidade Espírito crítico	Aproximação Comunicação Trabalho Independência Ataque	Solução/superação
<b>Catarina</b>	Secundária-protagonista	Criança, menina	Fragilidade Impulsividade Tristeza Pessimismo Emocionalidade Ponderação racionalidade	Afastamento Isolamento Comunicação Trabalho dependência	Solução/superação
<b>Tomás</b>	Secundário-protagonista	Criança, menino	Vigor Alegria Otimismo Espírito crítico Utilização de potencial Racionalidade	Comunicação Trabalho Criatividade	Solução/superação

Nas duas tabelas, podemos observar que cinco personagens são crianças e apenas um é adulto (jovem adulto). Quanto à participação modesta de adultos nas narrativas, podemos supor que é uma estratégia muito utilizada pelos autores dos livros analisados, porque existe a idéia de que o leitor se identifica mais facilmente com as personagens infantis. Há, portanto, uma identificação do leitor presumido com essas personagens.

De qualquer forma, é possível que estejamos, mais uma vez, confrontando-nos com a questão básica de o processo identificatório (no universo infantil) ser facilitado por objetos simbólicos – como já amplamente discutido por autores que se voltaram para o estudo dos contos-de-fada, como Bettelheim, Von Fraz, Coelho e outros (AMARAL, 1992:328).

E continua a autora:

[...] entendendo de qualquer forma que a personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou imaginada em algum lugar; amplificação ou síntese das possibilidades do Homem ou da condição humana) transportada para o plano da realidade estética [...] (AMARAL, 1992:208).

Mas quem é esse leitor que se ‘vê’ representado nas narrativas que compõem o *corpus*? Com base nos dados coletados até o momento, podemos dizer que os leitores presumidos dos livros analisados são as crianças em idade escolar.

Podemos pensar que as personagens com deficiência fazem parte de um conjunto cuja preponderância das deficiências é funcional em relação àquelas remetidas a deformações.

Aqui é possível que estejamos frente à deficiência entendida, fundamentalmente, em conexão com o aspecto de desvantagem (handicap) e, portanto, ao aspecto mais significativo do ponto de vista da leitura sócio-cultural (AMARAL, 1992:329).

E que, nos livros “*Meus pés são a cadeira de rodas*” e “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”, o uso de equipamentos pelas personagens protagonistas (cadeira de rodas, bengala e cão-guia) deixa mais evidentes as marcas que configuram a diferença. Para Amaral (1992), esses equipamentos que marcam as personagens evidenciam uma visão cujo enfoque se dá nas ‘possíveis’ limitações funcionais desses sujeitos que têm de provar sua capacidade, habilidade e competência em “[...] *um mundo onde o ‘fazer’ tem poder hegemônico*” (1992:329).

No caso das personagens com deficiência apresentados nos três livros, vale dizer que predomina “*uma forma naturalista de referência à gênese das diferenças* [...]” (Hessel, 2003:6), como podemos observar nos exemplos:

*Meus pés são a cadeira de rodas*: “- *Sou paraplégica desde que nasci*” (p. 20).

*Nós, os cegos, enxergamos longe*: “- *Eu sou cego de nascença*” (p. 12).

*Nós falamos com as mãos*: “*Lisa sempre se faz essas perguntas, pois é surda de nascença*” (contracapa) e “*Sou surda de nascença*” (p. 12).

Ainda em relação ao universo das personagens analisadas, podemos pensar que é alta a frequência de personagem-caráter que, segundo Coelho (1987), é aquele que representa comportamentos ou padrões morais.

Os pensamentos, impulsos ou ações que as movem na trama narrativa revelam sempre aspectos do caráter, da estrutura ética ou afetiva que a caracterizam (1987: 70).

Segundo Amaral (1992), a incidência desse tipo de personagem-caráter se deve a dois conjuntos de fatores:

- 1º) à vocação pedagógica da literatura infanto-juvenil; e
- 2º) a deficiência se constituindo como elemento privilegiado de condição de exemplaridade expressa por idéias de ponderação, humildade, cortesia... – opondo-se a idéias de impulsividade, agressividade, egoísmo... – que costumam caracterizar os vilões nas histórias.

Outra singularidade observada no *corpus* é a de que os sujeitos com deficiência são nomeados, numa ruptura com o movimento usual de muitos livros sobre essa temática, onde há a expansão da diferença para a totalidade do ser. Essas são algumas reflexões permitidas pela análise.

Até agora, procuramos sistematizar aspectos presentes no *corpus* desde a apresentação da obra até os personagens, respondendo às questões:

- 1) Apresentação da obra – Capítulo 7.
- 2) Como as narrativas se mostram para os leitores? (capa e contracapa: imagens e reflexões possíveis)
- 3) Coleção e os objetivos declarados - Como o objeto livro se mostra?
- 4) História (enunciador, trama, época, ambiente, diferença como módulo temático);
- 5) Como são representadas as personagens com deficiência nas narrativas? (características, atributos, tipo, ações. Quem é? O que é? Como é? O que sente? O que pensa? O que faz? Como faz?).

As questões 6, 7 e 8, explicitadas a seguir, serão respondidas através de uma articulação mais dinâmica entre o conjunto de histórias e essas questões (reproduzidas abaixo), neste e no capítulo final da viagem:

- 6) A história em textos e imagens - Como essas narrativas compostas por textos e imagens compõem essas histórias? Quais os possíveis efeitos desse diálogo?
- 7) O que é recorrente nas narrativas?
- 8) O que há de novo?

## Era uma vez... ou quase

Parodiando Hessel (2003), não tenho uma preocupação maior de amostragem em relação à totalidade de títulos editados no Brasil que tenham como temática a deficiência. E acolhi (e não escolhi) para análise os três livros que sobreviveram aos critérios de exclusão elaborados. Essas obras têm circulação nacional, mesma autoria e são publicadas pela mesma editora. Também têm características externas que as configuram como coleção.

Já falamos sobre muitos aspectos que compõem esses livros como: personagens e tipo de narrador, por exemplo. E neste momento, nos permitimos viajar com as possibilidades trazidas pelos diálogos entre as imagens e o texto dos livros, ou, entre os textos verbais e os textos não-verbais.

Vale dizer que ao iniciar esta viagem, empreendi uma busca sistemática por outros textos que tratassem de literatura infantil e infanto-juvenil, evidenciando preocupação com as questões da escrita e da ilustração, fossem eles: livros, artigos em revistas, dissertações e/ou teses. E que encontrei um número significativo de autores que abordavam esta temática; no entanto, não encontrei muitos autores que se ocupavam da análise dos textos verbais e não verbais da literatura infantil e infanto-juvenil. Na verdade, há a predominância de estudos sobre um dos enfoques referidos.

Corso e Corso (2006) preocuparam-se em analisar as figuras da literatura infantil a partir das reflexões que fazem sobre o livro de Bettelheim (2001) numa perspectiva psicanalítica. Panozzo (2000 e 2001) ocupou-se das imagens numa perspectiva de análise semiótica gramisciniana. Ramos e

Panozzo (2006) também estavam preocupadas com a questão da imagem, ainda na perspectiva da análise semiótica. Hessel (2003) e Cunha (2006) analisam as imagens. Costa (2007), embora reconheça a importância das narrativas visuais, se debruça sobre a análise do texto verbal preocupada com questões estruturais e formais da língua escrita. Amaral (1992) faz em sua Tese uma análise voltada para as possibilidades trazidas pelo texto escrito, realizando uma pesquisa extensa onde esclarece muitos pontos adotados nesta viagem, mas não faz a análise de ilustrações. Zilbermann (2005) prioriza a análise da escrita, mas introduz nessa análise reflexões sobre as imagens dos personagens e ambiente dos livros analisados. Klein (2007) também se ocupa das questões formais, da análise do texto escrito. A autora evidencia preocupação com as narrativas sobre a diferença nos textos de literatura infantil, permitindo uma aproximação com a análise que ora apresento. Klein (2007) faz uma análise dos momentos político e editorial brasileiros em relação à produção literária destinada ao público infantil e infanto-juvenil.

Coelho (2006) sistematiza os autores de literatura infantil e infanto-juvenil brasileiros apontando características que marcam a autoria, a forma e as correntes literárias às quais estão filiadas cada um dos escritores. Neste caso, o enfoque do estudo se dá mais sobre esses sujeitos do que sobre a análise de sua produção.

Fernandes (2007), ao discutir as relações entre leitura, literatura-infanto-juvenil e escola, evidencia preocupação com aspectos estéticos e formais dos livros, ou seja, analisa os textos verbais e não-verbais. A autora faz uma análise que engloba aspectos: sintático-analítico (ligados à forma verbal); de conteúdo (também ligados à forma verbal); e semióticos (ligados à forma não verbal), embora também exista um predomínio da análise textual sobre a análise imagética, semiótica. Faria (2006) focaliza as questões que envolvem o uso da literatura infantil em sala de aula, pesquisando tanto a forma verbal quanto a forma não-verbal do texto. Essas duas autoras focalizam o ensino de literatura na escola e seus possíveis efeitos.

E Mesquita (2008) evidencia preocupação com a análise das imagens e dos textos que compõem essa literatura e os possíveis efeitos nos ambientes de aprendizagem. As esferas da produção, da distribuição e da recepção também são mencionadas pelo autor; no entanto, é sobre a teoria da estética

da recepção na literatura infantil que ele investe. Os efeitos de sentido estético, portanto, são pontos significativos para o autor, bem como a recepção das obras.

Preocupo-me em fazer essa introdução, explicitando o ponto de vista (o foco) de alguns dos autores estudados nesta pesquisa, pois entendo que as análises propostas neste capítulo refletem a internalização de muitos desses conceitos e a opção, mais explícita, de adesão ao pensamento de um desses autores. No que tange à presente pesquisa, como já foi evidenciado no capítulo 6, há uma aproximação evidente com Mesquita (2008) e com a Teoria da Estética da Recepção.

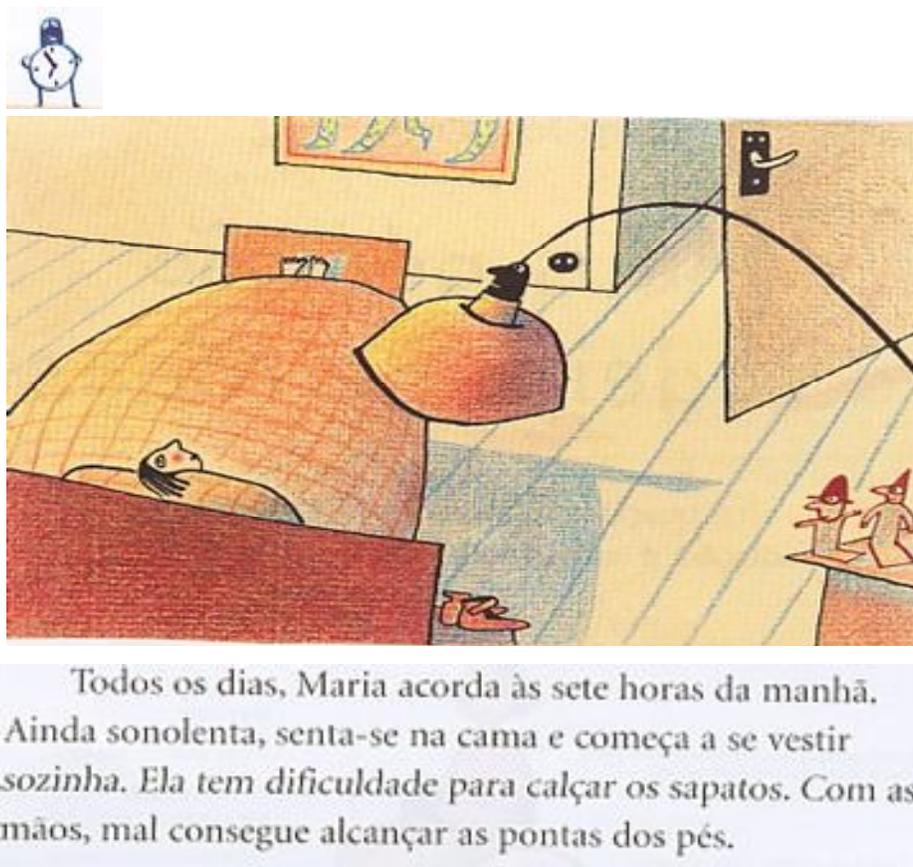
Outra ressalva necessária a esta viagem diz respeito ao tipo de análise que será feita sobre a resposta à questão: 6) A história em textos e imagens - Como essas narrativas compostas por textos e imagens compõem essas histórias? Quais os possíveis efeitos desse diálogo? Opto por dar um tratamento analítico mais detalhado a apenas um dos livros pesquisados por entender que muito do que será dito sobre ele também pode ser aplicado aos demais.

## **Era uma vez...a história em textos e imagens**

Em "*Meus pés são a cadeira de rodas*", a relação entre texto e imagens na disposição espacial da folha se dá da maneira tradicionalmente usada na literatura infanto-juvenil. Esclareço melhor o que tento explicar. É comum, em livros de literatura infanto-juvenil, a mancha gráfica do texto vir disposta na parte inferior da página embaixo da imagem ou, ainda, na parte superior da página, acima da imagem. E quando a mancha gráfica do texto aparece sobreposta à imagem, ela costuma ser apresentada dentro dos limites de uma caixa de texto cujo fundo, normalmente, não segue os padrões de coloração da imagem.

Ao observarmos a figura da página 6, iremos perceber que as imagens e o texto dialogam, possibilitando uma ampliação da leitura, permitindo lacunas

que devem ser preenchidas pelo leitor. E conferimos que a disposição gráfica da mancha textual se localiza abaixo da imagem.



Fig

ura 8 - Página simples de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p.6)

Uma possível análise desta página parte da nossa percepção em relação às dimensões de Maria e da cama. Esta tem tamanho exagerado em relação à menina, que parece pequena e frágil. Na figura, os sapatos aos pés da cama sugerem que a menina costuma usá-los. Esses indícios são dados por Ballhaus, que trabalha a favor do texto.

Ainda, se analisarmos a figura colorida em primeiro plano, iremos perceber a presença de olhos no lustre, na maçaneta da porta e nos bonequinhos sobre a mesa. Podemos pensar sobre a razão disto. E quanto ao quadro na parede em frente à cama? Bem, não temos como afirmar que o

quadro reproduza pessoas de corpo inteiro, mas ele apresenta pares de pernas e pés. Por que, se a menina é cadeirante e, portanto, não caminha, são pés e não outras figuras representadas no quadro? O que é proposto já nesta primeira ilustração? Notem que ainda não estamos comentando o texto, estamos apenas olhando com mais profundidade as figuras e refletindo sobre elas.

E o relóginho sobre a cena principal desta página? O que ele representa com as “mãozinhas na cintura”? Alguém que se posiciona frente a algo que está acontecendo? Por que ele não é colorido como Maria? O que posso inferir é que Huainigg & Ballhaus propõem, já no início do livro, um ‘outro’ olhar sobre a pessoa com deficiência.

Nesta cena o narrador nos introduz, através do texto, na rotina de Maria, explicando a hora em que ela acorda e a dificuldade que ela tem para se vestir sozinha e alcançar as pontas dos pés; não emite nenhum comentário ou julgamento sobre a menina.



Figura 9 – página simples de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p.7)

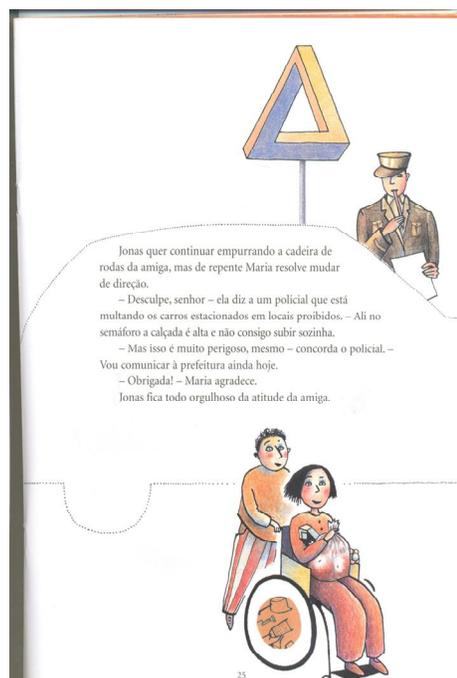
Nesta página, o narrador informa no texto que Maria leva quase uma hora para se vestir e avisa ao leitor que: “*segurando as pernas ela se arrasta até a borda da cama*”. Os movimentos realizados por ela para colocar as calças, as meias e os sapatos evidenciam o esforço que ela faz, colaborando com o discurso do narrador. Pense que para uma pessoa paraplégica as pernas têm ‘peso morto’ e que manter-se na posição sentada, sem apoio para as costas, é uma tarefa hercúlea. Ao lado da cama temos a cadeira de rodas. Sobre a mesa há um lápis, um caderno e um pente, que indicam que a menina sabe escrever e costuma realizar tarefas cotidianas com independência.

Como na outra página, o lustre tem olhos e na janela, no canto direito da imagem, temos um cachorrinho que, assim como a menina, precisa de rodas para se locomover. Sob a imagem, em perspectiva de janela, um pequeno relógio caminha observando o trabalho de Maria. Outro aspecto que gostaria de destacar diz respeito à reprodução da imagem do tronco e das pernas de Maria sobre a cama se movimentando para vestir as roupas. Note que as calças só passam a ter cor quando são alcançadas pela menina. Esta técnica de colorir e dar visibilidade ao que passa a fazer parte da narrativa quando é tocado por Maria será utilizada por Ballhaus em outros momentos da trama, como na página 24.

Essa disposição do texto verbal na parte superior ou inferior da página ocorre em grande parte do livro analisado, com exceção da página 25, onde o texto aparece disposto na parte central da página, delimitado por uma caixa de texto onde pequenos pontos pretos fazem o contorno de um carro.

Na imagem da página 25 temos a figura de um triângulo, posicionada na parte superior da página, e parece estar apoiada na caixa de texto em forma de carro. A figura desse triângulo lembra a representação de um sinal (uma placa) de trânsito que indica ‘atenção’. Ao lado temos a figura um homem, que usa quepe e farda que o caracterizam como policial. Ele está próximo à caixa de texto e à ‘placa’, tendo nas mãos uma folha de papel branco e um lápis. O quepe cobre um dos olhos do policial e a posição do lápis apoiado na boca dele permite a inferência de que ele está pensando.

Figura 10 - página simples de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p. 25)



O texto confirma as hipóteses trazidas até agora sobre a imagem e também contribui com a narrativa, esclarecendo aspectos e contextualizando a situação. Jonas quer continuar empurrando a cadeira de Maria, mas é ela que resolve mudar de direção e conversar com o guarda.

A menina explica a ele sua dificuldade de superar sem ajuda a barreira arquitetônica, que é a calçada alta. O policial concorda com ela e avisa que estará comunicando à prefeitura sobre esse fato ainda hoje. Esta é a síntese do diálogo, porém o texto tem outras informações relevantes sobre a cena. Por exemplo, a indicação feita pelo narrador de que o policial multava carros estacionados em locais proibidos. O que está implícito nesse discurso é a valorização da atividade do policial que multa e percebe os infratores (no caso, aqueles que estacionam onde não é permitido), cujas infrações resultam em valor agregado à prefeitura. São evocadas ações que dizem respeito ao direito de ir e vir de pessoas com limitações físicas (idosos, operados, por exemplo) e também de pessoas com deficiência, que têm como limitadoras de seus

direitos de locomoção, por exemplo, as calçadas altas e a inexistência de rampas.

Temos ainda nesta página as figuras de Maria e Jonas, logo abaixo da caixa de texto. Os dois estão em plano geral e olham por sobre nosso ombro direito como que a esperar de alguém, que não sabemos quem, uma confirmação do que está sendo dito. Maria traz o leite, o saco de maçãs e vários pirulitos na mão. Ambos estão imóveis. O que chama atenção nesta parte da imagem são os artefatos de cozinha desenhados na parte interna da roda maior da cadeira de rodas de Maria: panela, escumadeira, ralador e funil. Uma interpretação possível para essas figuras e sua presença na cena é a da intencionalidade dos autores de mostrar que a menina, naquele momento, agrega a si dimensões da vida cotidiana através da evocação de objetos que fazem lembrar a casa e o ambiente doméstico e são pressupostos no ato de ir às compras no supermercado.

Com o exemplo da página 25 busco mostrar que, diferente das páginas 6 e 7 do livro, onde o texto verbal parece ter papel menor do que a imagem, nesta página é a análise do texto verbal que amplia as possibilidades de leitura.

As páginas 11, 14, 15, 16, 17, 18 e 24 do livro também apresentam situações em que Maria tem de enfrentar barreiras arquitetônicas ou atitudinais. São elas: falta de rampa para acesso à calçada e necessidade de ajuda para subir a calçada (p. 14, 15 e 24); escadaria que dá acesso ao supermercado (p. 18).

Na página 15, Maria num primeiro momento se vê na pista de rolamento do trânsito, sozinha, impossibilitada de subir na calçada porque não há rampa. A imagem traz várias figuras humanas cujas pernas são representadas em dimensões maiores que a da menina. Essas figuras permitem ao leitor perceber o que Maria sente na cena descrita: solidão, fragilidade e 'inferioridade'. Uma grande maioria dos pés representados na imagem, com exceção de Jonas, tem olhos – outra pista dos autores em relação ao sentido da narrativa.

O carro que transita pela via tem suas proporções aumentadas em relação ao tamanho de Maria na imagem e tem olhos e boca. Ele olha a menina com o olho direito, mas sua expressão permite oscilar entre o medo e a surpresa, não caracterizando uma expressão de tirania e perigo.

Para solução do conflito que aparece nesta parte da narrativa, é necessária a participação de outra personagem: Jonas. O menino aparece e oferece ajuda a Maria. É ela quem informa o modo como gostaria e poderia ser ajudada. Essa é uma informação textual importante trazida por Ballhaus e Huainigg, e diz respeito ao tipo de abordagem que costumamos fazer as pessoas com deficiência. Nossa tendência é, por exemplo, pegar o braço de um cego para ajudá-lo a atravessar a rua e não perguntar como podemos fazê-lo. Ou ainda de falar alto com um deficiente auditivo ou não olhar para ele quando nos comunicamos, e sim, para o intérprete que faz a mediação entre as diferentes linguagens utilizadas durante a comunicação. Essas idéias trazidas à discussão pelos autores permitem várias reflexões.



Figura 11 – página dupla de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p.14-15)

Outra estratégia adotada por Ballhaus é a de colorir mais fortemente a cena das páginas 14 e 15. Como é uma situação de aparente perigo, ela utiliza o vermelho como cor principal em toda a imagem. Apenas alguns detalhes são marcados pelo branco, como a faixa de pedestres que Maria usa para se deslocar de um lado ao outro na via. Também poderíamos pensar que o fato da menina estar atravessando a rua na área destinada aos pedestres pode ser percebido pelos leitores.

Na página 24, a menina atravessa a rua no mesmo local mostrado na imagem das páginas 14 e 15, dentro dos limites da faixa de segurança, ao fazer o caminho de volta para sua casa.

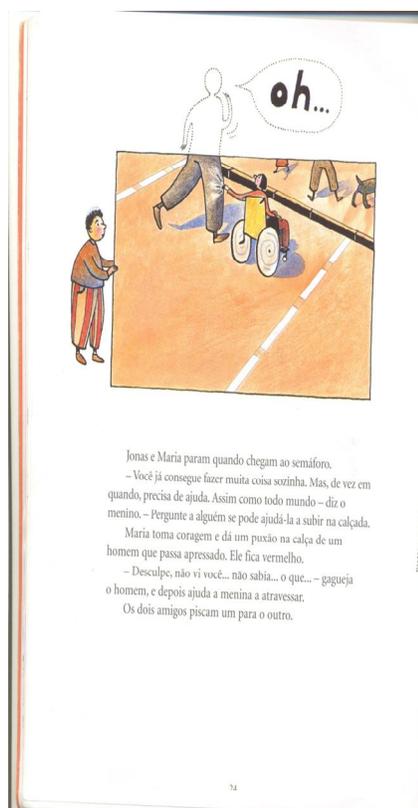


Figura 12: Página simples de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p.24)

Algumas idéias sobre a pessoa com deficiência são trazidas à discussão nas narrativas, como por exemplo: a pressuposição de ausência de recursos na pessoa com deficiência, seus conflitos em termos de imagem de si e sua percepção sobre o olhar do outro, como ocorre nas páginas: 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 28 e 29.

Nas páginas 12 e 13, Maria aparece se deslocando de sua casa para o supermercado. Ao percorrer as ruas, ela percebe que várias pessoas olham em sua direção. No início da cena, ela parece gostar disso – quem nos informa é o narrador – mas depois, começa a ficar incomodada. Quando uma menina pergunta sobre a cadeira de rodas e a mãe interfere dizendo: “- *Não se deve perguntar uma coisa dessas, Ana! Você só me faz passar vergonha...*”, Maria tem certeza de que aquelas pessoas acham que ela tem algum problema. O sentimento, nesse momento, é explicitado na referência que o narrador faz sobre o que ela estaria pensando: “*Mas eu sou normal como todas as outras crianças*” e também na sugestão que ele faz sobre o que ela estaria sentindo: “*Maria pensa com tristeza, e não entende por que a mãe de Ana age assim*”.

Darei ênfase a algumas dessas páginas citadas acima porque representam a mesma situação em duas fases distintas da narrativa. Inicialmente, apresentarei as páginas da cena que diz respeito ao que Maria faz, pensa e sente quando se dirige ao supermercado com relação ao modo como as pessoas olham para ela (p. 12 e 13). Em contraponto a esta, apresentarei na seqüência as páginas que reproduzem a mesma cena, com um desfecho diferente, quando da volta de Maria para casa (p. 28 e 29). A segunda situação sobre a qual irei me debruçar, neste momento, diz respeito ao encontro de Maria com um casal de idosos que tem ‘pena’ dela (p.16, 17, 22 e 23).

Ambas as cenas descritas são importantes na narrativa para a compreensão do que os autores pensam sobre ‘o modo como são percebidas as pessoas com deficiência’ pelos outros. E encaminham os leitores para uma discussão neste sentido.

As páginas 12 e 13 compõem uma ilustração em página dupla, de plano geral, onde além das personagens (protagonista, secundária e coadjuvantes), são representados outros elementos da cena. Duas caixas de texto delimitam o texto verbal. A caixa da página 12 parece estar pintada na lateral de um prédio,

como uma espécie de *out-door*. E a da página 13 lembra um vidro de grandes dimensões sendo carregado por dois homens que estão em movimento. Já fizemos referência sobre estes textos. Proponho a observação das imagens que complementam o que está dito. Nesta proposta considerarei a imagem como um todo e farei referência aos elementos da imagem sem destacar o número da página (12 ou 13), e sim, lado direito e lado esquerdo da imagem.

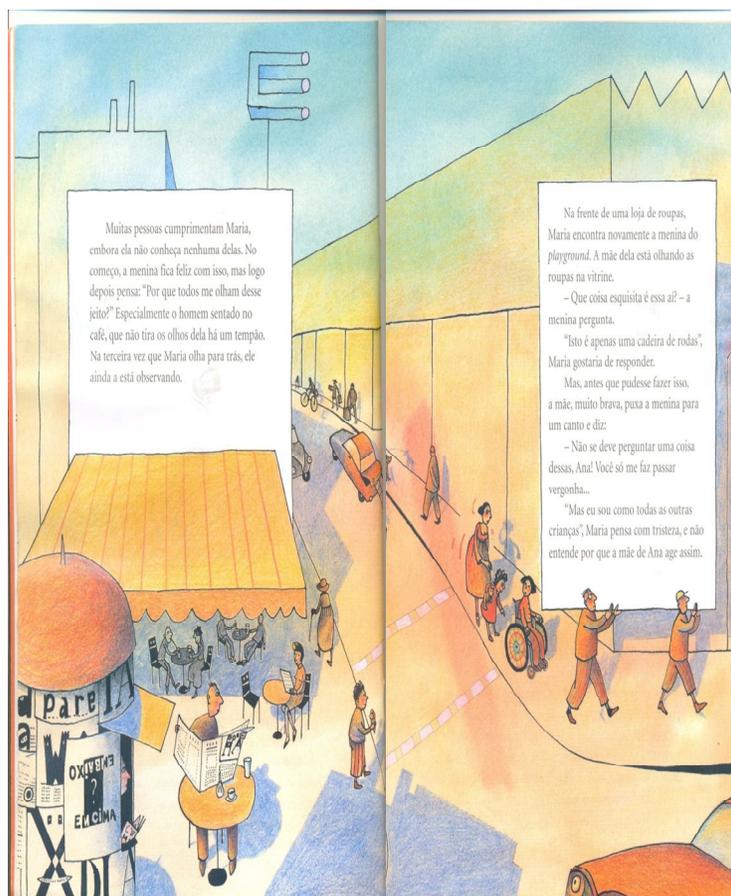


Figura 13: página dupla de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p. 12 – 13)

No lado esquerdo temos as figuras de alguns prédios e uma espécie de quiosque, em forma de torre, cuja pintura externa lembra páginas de jornal – é a Banca de jornal. À esquerda da Banca vemos um toldo, laranja, que cobre uma grande área externa onde várias pessoas estão sentadas, tomando café.

Algumas mesas estão embaixo do toldo, outras descobertas, ao ar livre. Algumas pessoas estão distraídas, conversando ou lendo o cardápio. Estão na cafeteria. Mas duas figuras em especial têm sua atenção voltada para a menina; são elas: a moça da Banca de jornal e o homem sentado no café “[...] *que não tira os olhos dela há um tempão. Na terceira vez que Maria olha para trás, ele ainda a está observando*”. Temos ainda, neste lado da imagem, as figuras de dois carros, um no sentido em que a menina se desloca e outro em sentido contrário. Ainda assim, os dois veículos têm olhos que focalizam a menina. Assim como eles outras figuras desta página têm olhos, como: as cadeiras, a letra ‘h’ do jornal do homem tomando café e alguns jornais pintados na parte externa da banca. E são estes olhares que desacomodam Maria. Porque olham em sua direção? Mais uma vez: o que está implícito e o que já está dito nesta cena descrita? Podemos responder a essa questão simplesmente dizendo que o olhar do outro sobre a pessoa com deficiência ainda é de estranhamento, curiosidade e pena.

Ainda no lado direito temos a figura de Jonas, parado em pé, próximo ao cordão da calçada; ele está tomando um sorvete colorido. Não olha para Maria, no entanto, mais adiante na narrativa, iremos saber que ele a estava seguindo.

Completando esta parte da imagem que estamos descrevendo, é possível ver, mais ao fundo, uma senhora caminhando de chapéu e bengala, um homem carregando uma mala, uma mulher segurando uma caixa e uma sacola, outro homem andando de bicicleta e uma espécie de lata de lixo com pernas e pés. Um outro elemento estático pode ser destacado nesta imagem, vindo a complementar a idéia dos olhares. É a letra ‘E’ localizada na parte de cima do prédio da cafeteria, suspensa no ar como uma antena. No caso da imagem analisada, a direção em que aponta a letra é a mesma de Maria. Ainda existe um jogo de luz e sombra, que permite a inferência de que a ação se passa numa manhã ensolarada. Podemos perceber, ainda, que na parte inferior da imagem existe um outro veículo, que está mais próximo a Maria e que também olha para ela.

No lado direito da imagem, temos uma grande construção sem janelas (pelas dimensões, lembra um shopping Center ou uma grande loja de departamentos) que ocupa uma quadra inteira. Esta figura inicia no lado direito e continua no lado esquerdo da página e é sobre a calçada que contorna esta

construção que estão várias pessoas, além de Maria, Ana e sua mãe. O texto confirma as impressões da leitura que fazemos da construção e informa que é uma grande loja de roupas. Ana está olhando para Maria, apontando para a cadeira de rodas e pergunta a ela o que é aquilo. A mãe da menina, com as maçãs do rosto enrubescidas, repreende a filha. Aquilo não era coisa para se perguntar. A cor avermelhada das maçãs do rosto, somada aos traços vermelhos ao lado do corpo da mulher, indicam que ela está envergonhada com a situação causada 'pela' filha. Maria apenas olha para as duas, não teve tempo de responder às questões, pois a mulher já foi logo chamando a atenção de Ana.

Na cena descrita vemos o quanto a figura do 'diferente' ainda chama a atenção do outro. Também podemos perceber como ainda são preconceituosas as atitudes e os pensamentos dirigidos a essa figura. A idéia de que não se deve perguntar sobre a deficiência é recorrente nos três livros analisados e a proposta de Ballhaus e Juainigg aponta para um caminho diferente onde as perguntas, as respostas e a própria deficiência podem ocorrer naturalmente.

As páginas 28 e 29 reproduzem em parte a cena descrita nas páginas 12 e 13, porém mostram essa situação após um período de tempo e uma série de acontecimentos significativos para a narrativa e para Maria, como: o encontro com Jonas; a experiência no supermercado e o segundo encontro com o menino; a tristeza e a frustração de Maria por não conseguir atravessar a rua; a conversa dela com o policial etc. Estas são as páginas finais do livro que concentram o desfecho da narrativa e apresentam um novo direcionamento dos olhares, dos sentimentos e das ações das personagens Maria, Jonas e Ana.

Assim como no exemplo das páginas 12 e 13, nas páginas a seguir temos a ilustração em página dupla, onde os textos aparecem diluídos no fundo branco das páginas. Não há, neste caso, uma delimitação visível das caixas de texto, o que pode ser lido como uma possibilidade de ampliação do espaço do texto, assim como da visão do outro sobre o diferente, que não deve/pode ficar estanque, presa a preconceitos.



Figura 14: página dupla de Meus pés são a cadeira de rodas (p. 28 – 29)

Vemos o homem que lia jornal e a moça da Banca em posição semelhante às da página 12. Desta feita, a moça tem a mão sob o queixo e olha diretamente para Maria sem disfarçar, como fazia antes. Tem um ar contemplativo e os olhos abertos, surpreendidos pela ação de Maria e Jonas. O homem que olhava para a menina com ‘pena’, escondendo-se atrás do jornal, agora o faz de forma mais explícita, com curiosidade.

Diferente dessas personagens que mantêm o olhar sobre Maria e Jonas, alguns pares de olhos que apareceram nas páginas 12 e 13 que estavam voltados para Maria, agora aparecem como um olho só. Outros elementos da cena também trazem essa configuração, como as botas que a mãe de Ana carrega. Os traços laterais próximos a estas figuras indicam movimento. Poderíamos entender como um movimento que ajusta o foco sobre a pessoa com deficiência e passa a perceber suas possibilidades e não mais suas limitações?

As figuras de um homem e de uma criança, sentadas na cafeteria olhando para Maria e Jonas e sorrindo, dão indícios de que a situação de conflito da narrativa foi resolvida.

Ao contrário do que foi apresentado na página 13, a mãe de Ana não atrapalha a comunicação da menina com Maria e ela (Ana) não se limita a observar a passagem de Jonas e Maria na cadeira de rodas. Ao contrário, vai atrás deles correndo com a mãe seguindo a menina logo atrás. Ana tem apenas um dos pés calçados com uma bota preta sobre os sapatinhos vermelhos. Podemos pensar: quem é o diferente nesta cena? Nota-se certa ironia na imagem, sugerida pela análise dos pequenos detalhes, como o uso de apenas um pé do calçado por Ana. Esse é um recurso que dá leveza ao texto verbal e também ao não-verbal, enriquecendo a narrativa. Completando a cena estão Jonas e Maria, “rodando por aí” na cadeira de rodas, sem se importar com o olhar dos outros.

Nas páginas 16-17 e 22-23 de *“Meus pés são a cadeiras de rodas”*, vemos Maria passando pela praça em dois momentos distintos da narrativa. Nas páginas 16 e 17 a menina está a caminho do supermercado e se encontra com um casal de idosos que diz ter pena dela. O cenário em que se desenvolve a ação é organizado, tudo está dentro do padrão. Maria se incomoda com a fala da senhora e responde com raiva que não é diferente das outras crianças.

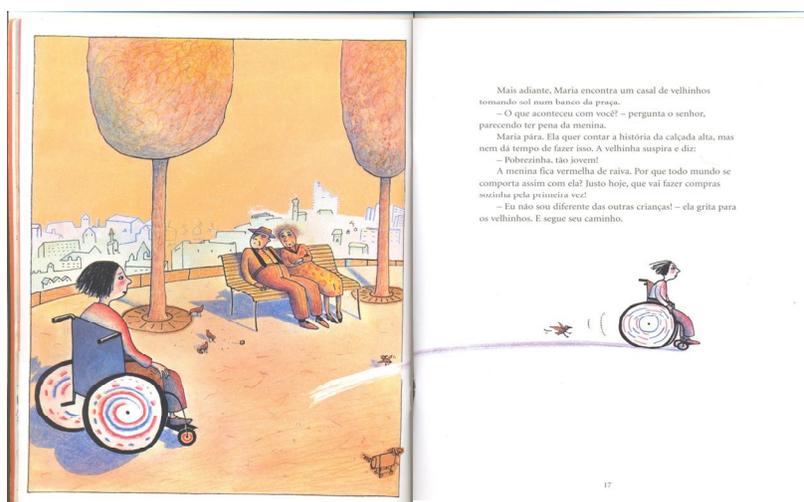


Figura 15: página dupla de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p. 16 – 17)

Já nas páginas 22 e 23 Maria está voltando do supermercado com Jonas e há uma inversão da situação. Desta vez é Maria quem diz ter pena do casal de idosos. Ela e Jonas passam pela cena desconstruindo a idéia de padronização e normalidade, criando um ambiente onde a transgressão se faz visível em cada um dos elementos. Há um re-direcionamento da percepção que Maria e Jonas têm sobre si mesmos, que só foi possível graças a seu encontro um com o outro, e também uma proposta de mudança que é resultado desse encontro, que não anula a deficiência de Maria ou a diferença de Jonas (obesidade), mas permite que o sujeito se reconheça em sua singularidade, como podemos observar nas páginas 16 e 17.

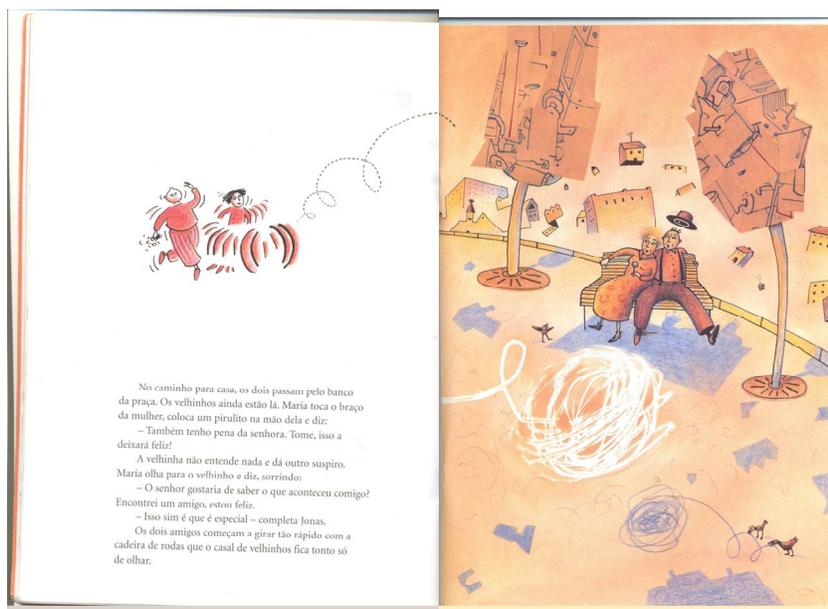


Figura 16: página dupla de *Meus pés são a cadeira de rodas* (p. 22 – 23).

A idéia de pressuposição de ausência de recursos na pessoa com deficiência, seus conflitos em termos de imagem de si e a percepção da imagem feita pelo outro, ocorre também nos outros livros analisados. Em “*Nós*,

os cegos, enxergamos longe” isso pode ser observado nas páginas: 8, 12, 14 e 17. Como pode ser observado no exemplo a seguir:

Porque você é cego? Ou não se deve fazer uma pergunta dessas de jeito nenhum? – disse Catarina depois de algum tempo.

- É claro que pode perguntar isso. Eu sou cego de nascença.

- Mais isso é muito ruim – disse Catarina. – Sem enxergar, não se pode fazer absolutamente nada.

- E o que você acha que eu não posso fazer? – perguntou Matias.

- Ah, brincar, por exemplo. Eu sempre brinco com meu pai de “Adivinhe o que eu estou vendo” (p.12).

E em “*Nós falamos com as mãos*” a referência a essa ausência é feita por Lisa (que é deficiente auditiva) e pelas outras crianças (p. 12, 13, 14, 18 e 19, 21,22 e 24), como no exemplo abaixo:

Marcos fica pensativo e depois pergunta:

-Por que é que vocês falam em língua gestual?

“Eu sou surda de nascença”, explica Lisa. “E quando a gente não ouve a própria voz, é muito difícil usá-la para falar”.

- Claro, se a pessoa fala com as mãos é porque não pode escutar. Mas Tomás escuta muito bem. Por que aprendeu a língua gestual? – admira-se Lúcia (p.12).

Nos livros analisados há uma trama evidenciadora do conflito principal de cada narrativa. Em “*Meus pés são a cadeira de rodas*”, Maria quer aproveitar o momento em que sua mãe, pela primeira vez, permite que ela vá sozinha ao supermercado fazer compras. No entanto, as dificuldades encontradas pela menina no trajeto e no próprio supermercado desencadeiam uma série de ações que fogem à sua expectativa. A presença e a amizade de Jonas, menino obeso, sensível, com o qual Maria se encontra várias vezes na narrativa e que se torna ao longo do tempo seu amigo, permitem a resolução do conflito principal e de uma série de outros pequenos conflitos da trama. Jonas atua como mediador das situações dos conflitos entre a menina e outras personagens e entre a menina e o que ela pensa em relação a suas próprias limitações, resultando essa mediação em uma saída para o conflito que não cancela a deficiência, mas abre espaço para a ressignificação.

No segundo livro, o conflito que desencadeia a narrativa é o fato de Catarina ter se perdido de seus pais. No entanto, o conflito principal da narrativa inicia quando a menina é encontrada por Mathias, jovem cego, e não por qualquer outra pessoa. Catarina desconfia das potencialidades de Mathias

e não acredita que ele poderá ajudá-la a encontrar seus pais. Nesta narrativa, o papel de mediador é feito pelo próprio Mathias que aos poucos contribui para a solução do conflito principal, apresentando a Catarina questões sobre a deficiência visual. Essa mediação, assim como no livro anterior, resulta em uma solução que não cancela a deficiência, mas abre espaço para a ressignificação. Em outras palavras, assim como os autores propõem em “*Meus pés são a cadeira de rodas*”, esta história permite um novo olhar sobre a deficiência.

Em “*Nós falamos com as mãos*”, o conflito é apresentado na página 6, onde o narrador formalmente nos apresenta a Lisa, que é surda de nascença, indicando que ela se sente só. A menina gostaria de ter amigos para brincar, por isso sai de sua casa e vai até o *playground* e fica olhando muitas crianças que jogam futebol, mas que não percebem que ela está ali. Este é o conflito desencadeador da narrativa: a solidão de Lisa e sua vontade de ter amigos e brincar. Outros, no entanto, de menores proporções, estarão elencados na narrativa quando a menina descobrir que a comunicação com as outras crianças, no início, pode ser difícil. Tomás, um menino cujos pais são surdos, será o mediador do conflito principal da história, através da desmistificação de conceitos e idéias que as crianças e também Lisa têm sobre o sujeito com deficiência auditiva, abrindo espaço para a ressignificação da deficiência.

Ao observarmos atentamente as ilustrações dos três livros analisados, é preciso que façamos a distinção sobre o modo como são apresentados os textos verbais e não-verbais em cada um deles. Já fizemos isso em relação ao primeiro livro, no entanto, os outros dois têm algumas características de disposição gráfica diferentes daquele.

Em “*Nós, os cegos, enxergamos longe*” há a alternância das molduras que ora podem vir limitando o texto, ora podem vir limitando as imagens ou, ainda, podem não vir limitando nenhum dos dois. Como vemos nas páginas 12, 14 e 23, respectivamente.



Figura 17: três páginas de *Nós, os cegos, enxergamos longe* (p. 12, 14 e 23)

Já em “*Nós falamos com as mãos*” acontece algo semelhante ao segundo livro quanto à disposição do texto verbal e não-verbal nas páginas; porém, a essas possibilidades são acrescentadas outras, de caráter essencialmente visual e estético. Isso é resultado de um olhar dos autores que reconhece que para os deficientes auditivos, as imagens têm um peso maior no processo de significação e de comunicação. A estratégia de chamar a atenção no livro para as múltiplas possibilidades de interpretação, não só dos deficientes auditivos, como também dos ouvintes, resulta em uma construção imagética que permite aproximações com o universo lúdico das crianças de maneira singular.

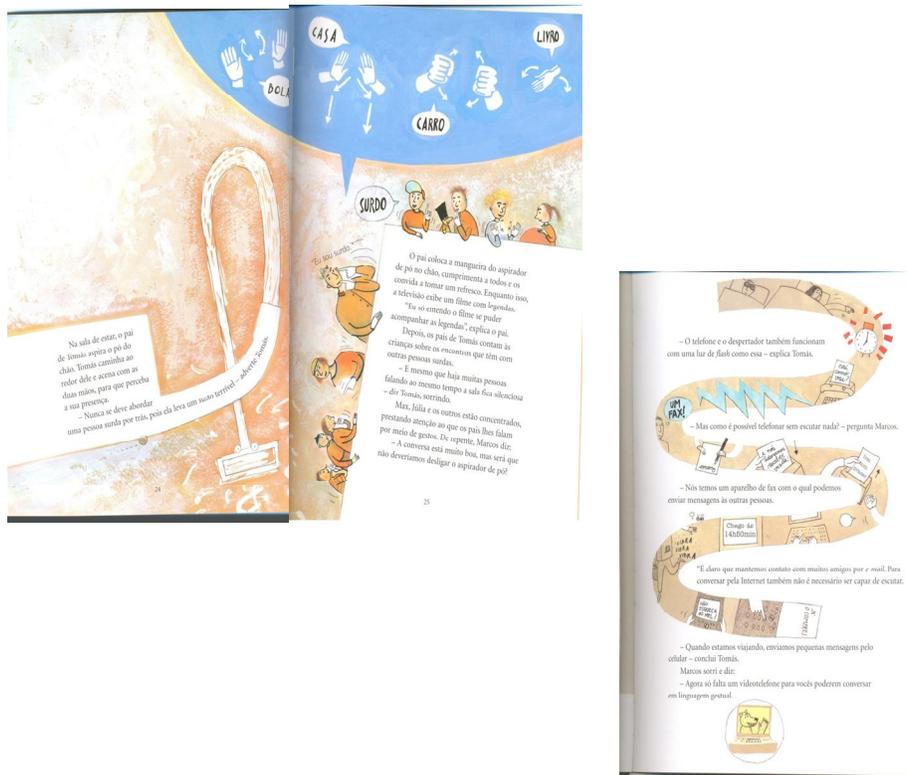


Figura 18: três páginas de *Nós, falamos com as mãos*

Há, portanto, um uso mais divertido do texto nas imagens dos livros que se referem a pessoas que dependem mais dessas imagens para se comunicar.

Foi apresentada nesta parte da viagem, uma série de informações sobre: a pressuposição de ausência de recursos na pessoa com deficiência; seus conflitos em termos de imagem de si e a percepção da imagem feita pelo outro; a existência de uma trama evidenciadora do conflito; e a percepção de que há um mediador que atua junto à personagem protagonista, permitindo a resolução do conflito de um modo que não cancela a deficiência, e sim, abre espaço para a resignificação.

Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
    (Que descolorirá!)  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo  
    (Que descolorirá!)  
Giro um simples compasso  
    Num círculo eu faço  
        O mundo  
    (Que descolorirá!)

**Nas águas da inclusão escolar:  
algumas considerações finais...**

Durante nossa jornada percorremos um caminho diversificado, cujas possibilidades permitem alinhar algumas considerações, compartilhar sensações, dúvidas e esperanças. Penso não ser possível 'uma conclusão'...

Algumas pistas, isso sim, encaminham para certos meandros dos caminhos que levavam ao veio – finalmente encontrado – como, por exemplo: pensar que a literatura infanto-juvenil, como todas as produções humanas, traz a marca de seu criador, que traz a marca de seu grupo de referência que, por sua vez, traz a marca de sua cultura; e também pensar que ela é fruto da mentalidade de uma época (no caso do *corpus* analisado) contemporânea à nossa, cujas narrativas infanto-juvenis são, simultaneamente, seu retrato e suas possibilidades de transgressão.

Acredito ter podido delinear outras formas de exploração do *corpus*, esse rico material que pode ser, ao mesmo tempo, fonte de

encantamento e fonte de prazer, reflexão e crítica. E que ao pesquisar, ainda que sinteticamente, a vida dos autores dos livros, alguns desdobramentos se tornaram possíveis. Refiro-me, por exemplo, à constatação da deficiência física de Huainigg, que deve ter contribuído para que ele escrevesse narrativas cuja caracterização das personagens e o desenvolvimento das histórias se mostram de maneira sensível e impactante. Ballhaus conseguiu, igualmente, com suas intervenções, provocar efeitos de sentido estético que podem ser percebidos pelos leitores através de uma leitura que contempla os textos verbais e não verbais. Portanto, é preciso pensar na literatura infanto-juvenil em uma perspectiva mais abrangente que compreenda a leitura da palavra e a leitura da imagem.

Quando estamos praticamente com 'as malas prontas', saliento alguns aspectos da estética da recepção que precisam ser considerados durante a viagem, como: a ênfase no papel do leitor como co-produtor do sentido no texto; o intertexto (relação do texto com outros textos orais ou escritos) e a

competência literária (lingüística, enciclopédica, cultural e/ou social). Segundo Mesquita (2008), o processo evidenciado pelos aspectos descritos acima permite o que esse autor chama de “leitura pessoal”, na qual o leitor evidencia um contínuo contraste entre o texto e seus conhecimentos prévios, numa espécie de comparação recorrente que permite a identificação de dados e posterior valoração compreensivo-interpretativa do texto.

Com referência à articulação entre imagem e literatura em uma perspectiva dialógica, ao estudarmos a literatura infanto-juvenil, temos em mente que esta literatura se constitui de textos (linguagem verbal) e de imagens (linguagem não-verbal), e que estas linguagens podem ser: complementares; e/ou agir como elementos de oposição – numa relação de mútua interferência. No capítulo 8, quando analisamos a relação texto e imagens nos três livros, restou perceptível que os autores trabalham alternadamente essa articulação, ora tendo maior visibilidade o texto verbal, ora o texto não-verbal. Ainda sobre essa idéia, podemos dizer que não existe uma regra rígida adotada por Ballhaus e Huainigg nos três livros analisados,

que caracterize a opção por este ou aquele tipo de relação imagem/texto. No entanto, é possível destacar que existe uma afinidade entre essas duas linguagens na proposta de cada narrativa e uma intencionalidade estética que organiza e dirige o olhar do leitor.

Demos, nesta jornada, especial atenção a essa relação entre texto verbal e não-verbal e percebemos que, nos livros analisados, as ilustrações vêm a complementar as mensagens que eram produzidas por intermédio dos textos, dando ênfase ao conteúdo do texto escrito, explicando detalhes de cada cena, permitindo lacunas para além dele, acrescentando novas idéias e apresentando outras características e especificidades das personagens e do contexto das narrativas. Nos três livros, percebemos a predominância das imagens no plano geral, mas outras técnicas também são utilizadas, como vimos em “*Era uma vez... a história em textos e imagens*” – plano médio e close, por exemplo.

Ao observarmos o quadro idealizado a partir das idéias de Wunenburger e Araujo (2006) sobre o imaginário que evidencia três níveis de formação e representação das imagens, podemos perceber que o

*corpus* analisado está inserido no nível de formação da imagem compreendido pelo ‘imaginário’, que engloba as imagens que se apresentam como substituição a um real ausente. Essas imagens são representadas no campo da negação ou denegação ou como jogo de possibilidades, permitindo a entrada no campo simbólico. A intencionalidade dessas imagens parece ser ‘o imaginar’, e o tipo de saber envolvido mostra-se como aquele ‘das ciências da fantasia e da ficção’ – literatura. Como nesta viagem estivemos preocupados com as questões que envolvem a literatura infanto-juvenil, abordamos as questões que se referem ao imaginário a partir de sua relação com o texto escrito em linguagem verbal e não-verbal.

## **Reflexões a partir de Era uma vez...**

A alta incidência de tramas voltadas para vida cotidiana evidencia certa intersecção com a questão da “vocação didática” da literatura infanto-juvenil. A maneira como são desenvolvidas as narrativas e a

rela o dialógica entre texto verbal e texto não-verbal nos três livros permitem a reflexão de que Huainigg e Ballhaus têm a inten o de formar no leitor um certo modo de pensar o mundo em rela o   pessoa com deficiência, provocando o leitor para outras leituras. Para isso, entretanto, foi preciso reproduzir, nas narrativas, comportamentos previsíveis dos outros em rela o a estes sujeitos com deficiência e, a partir da compara o com estes comportamentos, propor outras soluçoes para os conflitos.

A proximidade entre os universos ficcional e cotidiano nas obras analisadas possibilita uma maior probabilidade de identifica o do leitor com as personagens das narrativas. Portanto, nos livros desta pesquisa, as circunstâncias são de alguma maneira ‘conhecidas’ do leitor. Outro destaque que pode ser feito ao pensarmos no contexto das narrativas,   que há certa tendência   dilui o do impacto que a diferença causa.

Sobre a época das narrativas, observamos que no *corpus* analisado há uma recorrência, pois todas as narrativas acontecem num espaço temporal contemporâneo ao nosso. E as histórias são desenvolvidas no

espaço de um dia (“*Meus pés são a cadeira de rodas*” e “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”) e de dois dias (“*Nós falamos com as mãos*”).

Há, na literatura analisada, uma preponderância do discurso específico sobre a deficiência como modo temático – como podemos observar nos títulos dos livros – essa explicitação da deficiência que seria tema de cada narrativa pode ter facilitado a “visibilidade” das personagens que seriam protagonistas da tramas.

Informações sobre o ambiente das narrativas (externo e interno) em todas elas são dadas pelo texto e pelas imagens, o que permitiu estabelecer os locais onde acontece cada uma das ações das narrativas, os quais puderam apenas ser suspeitados nas capas e contracapas dos livros.

No primeiro livro, a narrativa acontece em: uma cidade que, já na capa, parece acercar as personagens da trama; no apartamento de Maria; na rua, a caminho do supermercado; no próprio supermercado; e outra vez na rua.

No segundo livro, a narrativa se desenvolve na rua e as personagens transitam por alguns ambientes fechados em busca dos pais da

menina perdida. O desfecho da história acontece no apartamento da menina, onde ela – Catarina – e a personagem que faz a mediação do conflito (Mathias) se reúnem com os pais da menina para contar as experiências vividas naquele dia.

E no terceiro livro, a trama inicia no apartamento de Lisa e depois se desloca para a pracinha (*playground*). No desenvolvimento da narrativa, as personagens Lisa e Tomás, acompanhadas por outras personagens coadjuvantes da trama, transitam, assim como Catarina e Mathias, por vários lugares, encerrando a narrativa no mesmo local em que inicia: apartamento de Lisa.

A situação inicial de “*Nós, os cegos, enxergamos longe*” é preponderantemente de tensão, permitindo a hipótese de espelhamento da realidade, ou seja, é inerente à questão da diferença. O leitor, assim como a menina, é levado a pensar: Como pode ter sido Mathias, um rapaz cego, quem encontrou a menina, e não outra pessoa?

Em relação à predominância de personagens infantis na trama, podemos ser confrontados com a questão básica de que o processo

identificatório (no universo infantil) é facilitado pela presença dessas personagens infantis nas narrativas, permitindo uma identificação dos leitores com essas personagens.

Podemos observar que em cada história há um par de personagens que atuam juntos para a solução do conflito, com exceção de “*Nós, os cegos, enxergamos longe*”. Os livros trazem duas crianças nestes papéis centrais da narrativa: Maria (protagonista, deficiente física) e Jonas (secundária) em “*Meus pés são a cadeira de rodas*”; e Lisa (protagonista, deficiente auditiva) e Tomás (secundária) em “*Nós falamos com as mãos*”. No outro livro analisado, as personagens são: Mathias (principal, jovem cego) e Catarina (secundária). Nos dois primeiros exemplos são as personagens secundárias que atuam como mediadoras dos conflitos, e no outro título é Mathias, a personagem com deficiência visual, quem atua para a solução do conflito vivido pela menina que se perde. Essa idéia de que o sujeito com deficiência pode atuar como mediador na narrativa é uma idéia nova trazida pelos autores.

Vimos, no capítulo anterior, uma série de informações sobre a pressuposição de ausência de

recursos na pessoa com deficiência; seus conflitos em termos de imagem de si e a percepção da imagem feita pelo outro; a existência de uma trama evidenciadora do conflito; e a percepção de que há um mediador que atua junto à personagem protagonista, permitindo a resolução do conflito de um modo que não cancele a deficiência, e sim, abra espaço para a sua resignificação.

A partir de tudo o que foi visto, podemos arriscar algumas conclusões:

- Existe a proposta de superação da idéia de ausência de recursos da pessoa com deficiência, voltando o olhar para uma nova possibilidade de percepção de si e também do outro;

- A existência de conflitos mostra como as personagens com e sem deficiência se vêem e como elas vêem o outro, processo que tende a ser desencadeado também nos leitores;

- Sob o ponto de vista educativo, o que permanece como evidência é uma poderosa pista de configuração de novos sentidos associada à possibilidade de superação dessa ausência de recursos, desse esvaziamento do outro, da pessoa com deficiência;

- Observa-se a idéia de que o contraste entre as imagens que temos de nós mesmos e dos outros pode ser enriquecedor e que não há saída para o conflito sem o encontro entre o 'eu' e o 'outro' diferente;

- A interação entre os diferentes mostra-se imprescindível para a solução dos conflitos;

- É possível perceber a valorização de uma pluralidade de espaços vivenciais propiciadores dos encontros, o que nos remete à crítica aos mecanismos cerceadores do acesso da pessoa com deficiência aos diferentes espaços ocupados pelas demais pessoas;

- Há, nas obras analisadas, uma valorização do enfrentamento de desafios e possíveis conflitos, sem que seja reafirmada a idéia de que a existência de um conflito garanta sua superação;

- As obras mostram a importância de um mediador dos conflitos existentes para que possa

haver uma evolução e uma conseqüente construção de novos sentidos nos ambientes de aprendizagem;

- A personagem mediadora permite o deslocamento do olhar em relação à imagem que o outro tem sobre a pessoa com deficiência, permitindo um ângulo novo de visão, abrindo espaço para a ressignificação da deficiência;

- A idéia de movimento rompe com a pressuposição de imobilidade e esvaziamento em relação à deficiência; e

- ...

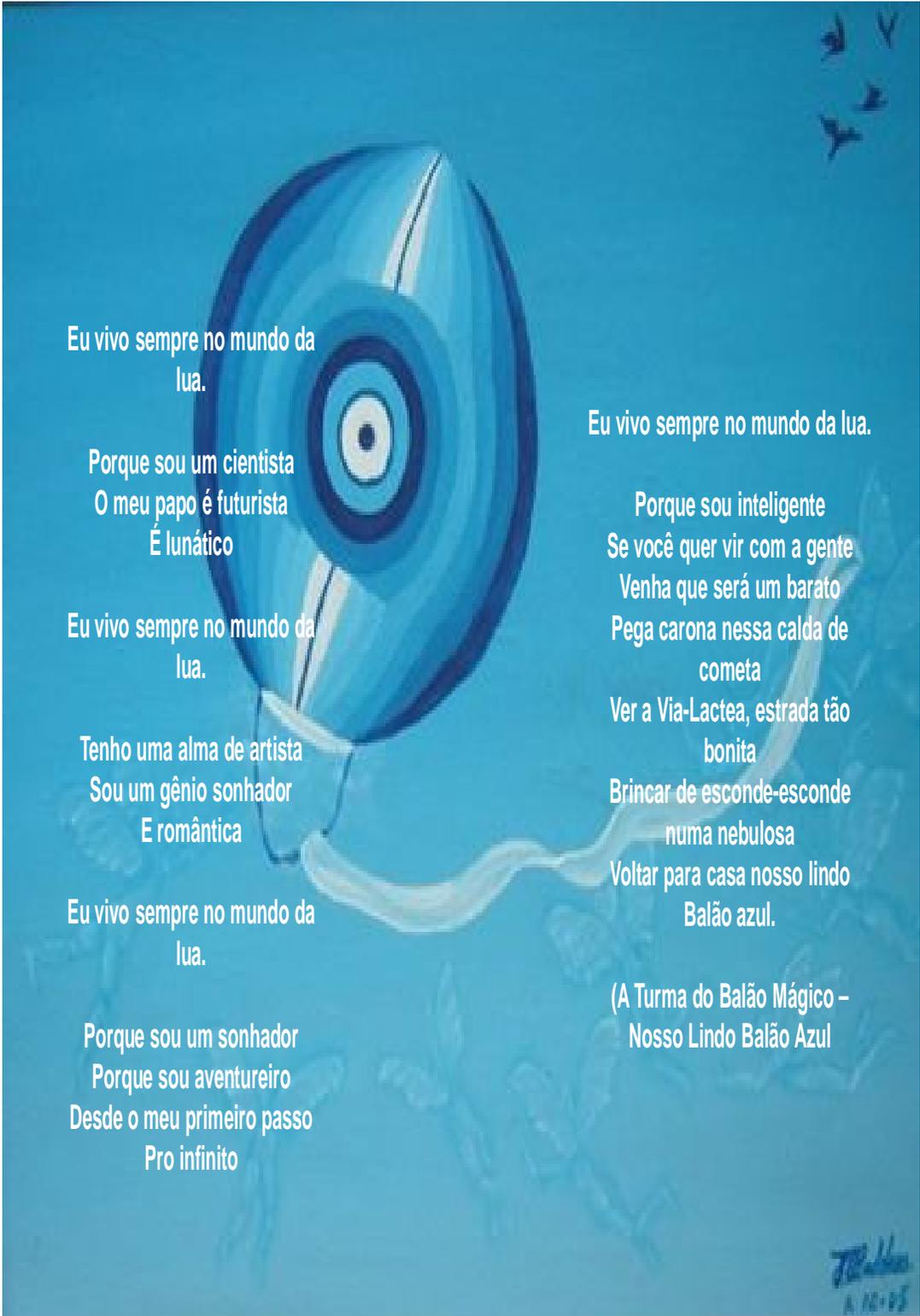
Essas são apenas algumas reflexões possíveis. Não esgotam o que podemos inferir a partir dos livros analisados. Não pretendem o imobilismo, o fechamento das possibilidades. Não completam todas as lacunas. Não encerram, definitivamente, as possibilidades da viagem...

Nasce

um

**Novo**

**Desejo...**



Eu vivo sempre no mundo da  
lua.

Porque sou um cientista  
O meu papo é futurista  
É lunático

Eu vivo sempre no mundo da  
lua.

Tenho uma alma de artista  
Sou um gênio sonhador  
E romântica

Eu vivo sempre no mundo da  
lua.

Porque sou um sonhador  
Porque sou aventureiro  
Desde o meu primeiro passo  
Pro infinito

Eu vivo sempre no mundo da lua.

Porque sou inteligente  
Se você quer vir com a gente  
Venha que será um barato  
Pega carona nessa calda de  
cometa

Ver a Via-Lactea, estrada tão  
bonita

Brincar de esconde-esconde  
numa nebulosa

Voltar para casa nosso lindo  
Balão azul.

(A Turma do Balão Mágico –  
Nosso Lindo Balão Azul

*JBalão*  
A 10-95

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-juvenil**. São Paulo: USP, 1992. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ANDERSEN, Sophia de Mello Breyner. **Poemas escolhidos**. Organização Vilma Arêas. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Mesquita. **A literatura, o chamado “universo infantil” e a vida mesmo**. Disponível em: <<http://www.proler.br.br>> Acesso em: abr. 2008.

BAPTSITA, Claudio Roberto. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. **Projeto – Revista de Educação: inclusão**, Porto Alegre, Projeto, v.5, n.7, 2003. p.25-30.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995. – 7. Ed.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética. A teoria do romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BRASIL, 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pde](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pde). Acesso em: 02/02/2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. O Conto de Fadas: o imaginário infantil da educação. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, Brasília, n.38, p.12-15, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev-crian-38pdf>> Acesso em: abr. 2008.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 46).

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein. Em defesa das ilustrações. **Norte – cultura no mundo**, Porto Alegre, n.7, p. 14 -15, Nov/dez. 2008.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Carla Ravena Sena Carvalho. **Imagens de crianças ou crianças sem imagem: a infância através da literatura infantil, um universo que se perdeu no tempo**. Trabalho apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, Campinas/SP, 2007.

DACANAL, José Hildebrando. **Era uma vez a literatura...** Porto Alegre: ed. Da universidade/UFRGS, 1995.

**Dicionário de Latim-Português**. 2.ed. Porto Editora: Porto/Portugal, 2001:524.

DURAND, M. & Bertrand, G. **L'image dans livres pour enfants** Paris: L'Ecole des loisirs, 1975.

ECO, Umberto. **Leitura do Texto Literário**. Lisboa, Presença, 1983.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

**ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999. v.8.:1936.

ESCAPIPT, Denise. **La literatura infantil y juvenil en Europa**. Trad. Diana Flores, México, Fondo de Cultura econômica, 1981.

FARACO, Carlos Albert; *et al* (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção como usar na sala de aula).

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, Literatura Infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua Portuguesa**. Nova edição revista e ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. COLEHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; Elizabete Amorim de Almeida Melo. Livros paradigmáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. **Pro-Posições**, Campinas, SP: v. 17, n. 2, p. 195 - 210, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção tópicos).

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção tópicos).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 1987, 50;87.

FREITAS, Mari Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin: psicologia e educação – um intertexto**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico – explicitações das normas da ABNT**. 13ª ed. Porto Alegre, 2005.

GERALDI; João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

HARRIS, Paul (2002). *Penser à ce qui aurait pu arriver si.Enfance Vol 54 (Lê monde fictif de l'enfant): 223-239.*

HESSEL, Rosa Maria Silveira. **Nas tramas da Literatura Infantil; olhares sobre personagens “diferentes”**. In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e movimentos sociais: identidade, diferença e mediação, II.,2003, Florianópolis.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Mini Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. e aum -Rio de Janeiro: Editora Objetiva,2004.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: 2004.

\_\_\_\_\_. Palestra de Encerramento. *In: II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos, novembro, 2005.

KLEIN, Madalena. **Discursos sobre a diferença nos textos da literatura infantil: produção de sentidos nos espaços escolares**. 2008. Trabalho apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED/Sul, Itajaí/SC, 2008.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **A Estética antes da Estética: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003a.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e Semiótica de Baumgarten e Kant a Umberto Eco**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, Exclusão e a Construção de Identidades. In: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joanildo de A. (Orgs.) **Inclusão social**,

**identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social.** São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-66.

MARQUES, Maria Celeste Said. Vozes Bakhtinianas: breve diálogo. **Primeira Versão**, Porto Velho, Ano I, n. 36, p. 2 – 5, ago. 2001.

MERIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESQUITA, Armindo. **A estética da recepção na Literatura Infantil.** Disponível em: <<http://www.alfarrábio.di.uminho.pt/vercial/infantil/armindo.rtf>> Acesso em: dez. 2008.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula.** Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

MOREIRA, Carlos André. Os livros que não lemos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 jan. 2008. Segundo Caderno, p.8.

OLIVEIRA, Maria Rosa D.; PALO, Maria José. **Literatura Infantil: voz de criança.** São Paulo: Editora Ática, 1986. – (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: voz de criança.** 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006. – (Princípios; 86).

OLIVEIR, Rui de. Literatura em Imagem. **Discutindo Literatura – Edição Especial: Literatura Infantil e Juvenil**, São Paulo, Ano 1, v. 3, p.52 – 59, 2008.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Diálogo Lúdico e Estético na Literatura Infantil: algumas relações na leitura de imagem.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Proposta de Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PESSOA, Fernando, 1888 – 1935. **Cancioneiro.** Organização, introdução e notas Jane Tutikian. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007. – (Coleção L&PM Pocket).

\_\_\_\_\_. 1888 – 1935. **Mensagem: obra poética I;** organização, introdução e notas Jane Tutikian. Porto Alegre: L&PM, 2007. – (Coleção L&PM Pocket).

\_\_\_\_\_. 1888 - 1935. **Poesias**. Fernando Antonio Nogueira Pessoa; organização de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM, 1996. – (Coleção L&PM Pocket).

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto: 2007.

\_\_\_\_\_. **Semiótica Visual; os percursos do olhar**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP: v. 17, n. 2, p. 47 – 70, maio/ago. 2006.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. 3ª Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

POSLANIEC, CH. & HOUYEL, CH. **Activités de lecture à partir dela littérature de jeunesse**, Paris: Hachette, 2002. (Encyclopaedia)

PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem literária** – Série Princípios: 7ª ed.. São Paulo: Editora Ática S.A., 2000.

QUINTANA, Mario. **Nova antologia poética**. 12 ed. - São Paulo: Globo, 2007. – (Coleção Mario Quintana).

RABAÇA, C.& BARBOSA,G. **Dicionário de Comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1987.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Petry. Literatura Infantil: um olhar através da ilustração. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, v. 13, n. 48, p. 34 – 38, mar/mai. 2005.

RAMOS, Ana Claudia. **Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2006.

REAL, Daniela Corte. **A Literatura Infanto-juvenil em Língua Portuguesa como um Dispositivo Facilitador do Processo de Inclusão Escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Papirus, 2004. – (Série Educação Especial).

RICKES, Simone Moschen. Educação e Inclusão: nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Programa Salas de Leitura: um desafio à escola brasileira? Relato de experiência.** Passo Fundo: Uiversidde de Passo Fundo, 1989.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTOS, Vera Regina dos. **Mulher Poeta** – Coletânea v.1 Porto Alegre: Editora Alcance, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na Condição Social e na Escolaridade, In: R. Leite Gracia (org.), **Em Defesa da educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2001:13-28.

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. IN: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A.B. (org), **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação.** Porto: Asa, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SERRA, Elizabth D'Angelo (Org.). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Global, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** – 21ª ed. Revista e Ampliada - São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1995. (Série Princípios).

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bahktin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Paipirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002:165.

VALVERDE, Monclar. **Experiência Estética e Recepção.** Bahia: Sentido e Plasticidade.

Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pos/monclar/sentid3.html>> Acesso em: 06 abr. 2008.

VECCHIO, Rafael. **Areias da Ampulheta: um convite à existência.** Rafael Augusto Vecchio: Novo Hamburgo: R. A. Vecchio, 1998.

VERÍSSIMO, José. **O que é literatura?** Introdução de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Landy Livraria Editora e Distribuidora, 2001.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil,** Brasília, n.38, p.10-11, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev-crian-38pdf>> Acesso em: abr. 2008.

VILELA, Fernando. Literatura e Imagem. **Discutindo Literatura – Especial: literatura infantil & juvenil**. São Paulo, Ano 1, n. 3, p. 52 – 52. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil na Escola**. 9ª ed. – São Paulo: Global, 1997.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia C. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1982.

WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

## OBRAS CONSULTADAS

ADLER, Mortimer J; VAN DOREN, Charles. **A Arte de Ler**. Tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não-verbal**. São Paulo: UNESP, 2004. – (Coleção Paradidáticos; Série Poder).

BAUMGARTEM, Claudia. Escola deve oferecer situações favoráveis à formação de leitores. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.21, n.83, p.15-16, jul/set. 2005.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Tradução Ana Maria Alves. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?** Tradução Rejane Janowitz. **Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.**

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As transformações da imagem na literatura infantil**. Texto digitado para conclusão da disciplina: A Educação do Olhar. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do rio Grande do Sul, 1996.

DARÓS, Janaina Silva. Como promover a inclusão social por meio da Literatura Infantil. **Revista do Professor**, Rio Pardo/RS, v.23, n.90, p. 20-23, abr/jun. 2007.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. **Concepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ENGELMAN, Selda. **K., W. & Cia**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bahktin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orfs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

FILIPOUSKI, Ana Mariza R.; ZILBERMAN, Regina. **Érico Veríssimo e a Literatura Infantil**. 2 ed. – Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1982.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 13ª ed. Revista e ampliada. – São Paulo: Contexto, 2005.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. Tradução Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. Mundos Imaginários: Elementos que ajudam na construção do patrimônio lúdico da criança. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.21, n.83, p.5-6, jul/set. 2005.

FURLANETTO, Maria Marta. Análise de Discurso e Lingüística Aplicada: refletindo sobre a relação teoria/prática no contexto da sala de aula. **Mathésis – Revista de educação**, Jandaia do Sul, Paraná, v.1, n.2, p.95-115, jul/dez. 2000.

GUIMARÃES, Adriana Braga. **“Cada um tem seu jeito”:** discutindo as diferenças na escola. UFRGS, 2005. Trabalho de conclusão de curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulric. **As Conseqüências da estética da recepção: um início Postergado**. Rio de Janeiro: IC & R, UERJ, 1998EL. \*Aline de Caldas Costa. Disponível em: <<http://www.uesc.br/icer/resenhas/alineresenhagumbrecht.htm.htm>> Acesso em: 04 abr. 2008.

LOPES, Cícero Galeno. **Literatura e poder: a contribuição da literatura de dissidência**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

MIRANDA, José Fernando. **Estória Infantil em Sala de Aula**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MURRAY, Roseana. **O Mar e os sonhos**. Ilustração Elvira Vigna. Belo Horizonte: Migüilim, 1996.

NERUDA, Pablo. **Cantos Cerimoniais**. Neflati Ricardo Reyes; tradução de José Eduardo Degrozia. Porto Alegre: L&PM, 2005. (Coleção L&PM Pocket).

NARVAES, André Becker. Imaginário Social e Infância. **Espaços da Escola**. Ijuí, ano 9, n.34, p13-16, out/dez. 1999.

OLIVA, Luiza. Ilan Brenman e suas histórias maravilhosas. **Direcional Educador**, São Paulo, ano 3, edição 37, p.6-9. fev. 2008.

ORMEZZANO, Graciela. (Org.). Educação estética; abordagens e perspectivas. **Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v.21, n.77. jun. 2007.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/ensino: uma problemática. **Ensaio 77**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SILVA, DE PLÁCIDO e. **Vocabulário Jurídico**. 10 ed. Rio de Janeiro. Forense, 1987:271.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Histórias de Leitura na Vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

# Livro de Registros do Navio...

## Livros sobre...

### DEFICIÊNCIA AUDITIVA - SURDEZ :

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos.** Ilustrações Marco Cena. Participação especial Tibiriçá Maineri. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

HEssel Carolina, ROSA; Fabiano; KARNOPP; Lodenir. **Cinderela surda.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

HONORA, Márcia. **A família sol, lá, si...** Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

\_\_\_\_\_. **O Canto de Bento.** Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

HUAINIGG, Franz-Joseph. **Nós falamos com as mãos.** Ilustrações Verena Ballhaus. Tradução e adaptação Sâmia Rios. - 1ª ed. São Paulo, Scipione, 2006.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho surdo.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adão e Eva.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel surda.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

### DEFICIÊNCIA FÍSICA:

AGUIAR, Luiz Antonio. **Aleijado.** Ilustrações Jan Limpens. São Paulo: Ática, 2006.

BRAZ, Júlio Emílio. **O muro.** Ilustrações Ricardo Giroto. São Paulo: Paulinas, 2003.

CARNEIRO, Ângela; CÁLAMO, Marcela. **Rodas, pra que te quero!** Ilustração Laurent Cardon. São Paulo, Ática, 2006.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **Benedito.** Ilustrações Douglas Barzon. São Paulo: Paulinas, 2005.

- FOREMAN, Michael. **O menino e a foca**. São Paulo: Ática, 2002.
- HONORA, Márcia. **Dognaldo e sua nova situação**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).
- \_\_\_\_\_. **Nem todas as girafas são iguais**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).
- \_\_\_\_\_. **O problema da centopéia Zilá**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).
- HUAINIGG, Franz-Joseph. **Meus pés são cadeiras de roda**. Ilustrações Verena Ballhaus. Tradução e adaptação de Dennis Barbosa. São Paulo: Scipione, 2005. – (Coleção Igualdade na Diferença).
- JOSÉ, Elias. **O que tem nessa venda?** Ilustrações de Rogério Coelho. São Paulo: Paulus, 2006. – (Coleção Patati-patatá).
- LOPES, Keyla Ferrari. **O giro da bailarina**. Ilustrações Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2006.
- MARTINS, Cláudio. **Vaca, leitão e pata**. Brasília: LGE, 2004. – (Coleção Iguais na diferença).
- MILARÉ, Denise; CALIPO, Sylvia Maria. **Pedro Pé-de-valsas**. São Paulo: Scipione, 1997. – (Histórias de Pedro & outras histórias)
- MILARÉ, Denise; CALIPO, Sylvia Maria. **Um menino especial**. São Paulo: Scipione, 1996. – (Histórias de Pedro)
- POSSATTI, Neusa Jordem. **Ciça**. Ilustração Renato Alarcão. São Paulo: Paulinas, 2004.
- RIBEIRO; Jonas. **Cadeiras**. Aquarelas Márcia Széliga. Brasília: LGE, 2006.
- WILLIS, Jeanne. **Esta é Sílvia**. Ilustrações de Tony Ross; Tradução de Lisabeth Bansi. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

### DEFICIÊNCIA VISUAL:

- AZEVEDO, Alexandre. **O menino que via com as mãos**. Ilustrações Grego. São Paulo: Paulinas, 1996.
- COTES, Cláudia. **Dorina viu**. São Paulo: Paulina, 2006. – (Coleção fazendo à diferença).
- DIAS, Vera Lúcia. **A festa no castelo**. Ilustrações Cláudio Martins. Brasília: LGE, 2005. – (Coleção iguais na diferença).
- GALASSO, Lô. **Mãos de vento e olhos de dentro**. Ilustrações de Aída Cassiano. São Paulo: Scipione, 2002.

HONORA, Márcia. **Uma formiga especial**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

HUAINIGG, Franz-Joseph. **Nós, os cegos, enxergamos longe**. Ilustrações Verena Ballhaus. Tradução e adaptação Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2005. – (Coleção Igualdade na Diferença).

MORATO, Márcio Pereira. **Um peixinho especial**. Ilustrações Fábio Diniz. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

## BAIXA-VISÃO

HONORA, Márcia. **O charme de Tuca**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

## TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção Com Hiperatividade:

HONORA, Márcia. **Uma tartaruginha a mil por hora**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

RAMOS, Rossana. **A formigadinha**. Ilustrações Priscila Sanson. São Paulo: Cortez, 2006.

## TGD – Transtorno global do desenvolvimento (Deficiência Mental):

COELHO, Ronaldo Simões. **Doido varrido**. Ilustrações de Humberto Guimarães. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1998. – (Coleção Navegar).

KING, Sthepen Michael. **Pedro e Tina: uma amizade muito especial**. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **João Bobo**. Ilustrações de Roberto Weigand. São Paulo: FTD, 2004.

WRIGHT, Betty Ren. **Minha irmã é diferente**. Ilustrações de Helen Cogancherry. Tradução e adaptação de Fernando Lopes de Almeida. 10ª ed. 11ª imp. - São Paulo: Ática, 2006.

## SUJEITO MUDO:

GOÉS, Lúcia Pimentel. **A Flauta do sótão**. Ilustrações Rubem Filho. – 5. Ed. 2008 - São Paulo: Paulus, 2003. – (Leitura fluente).

### DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS:

COTES, Cláudia. **Criança Genial**. Ilustrações de Dimaz Restivo. 3. Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FILYPECKI, Andrea. **Ninguém é igual a você!** Ilustrações de Miguel Carvalho. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

MAZZARO, José Luiz. **Parece, mas não é!** Ilustrações de Romont Willy. Brasília: LGE, 2006. – (Coleção iguais na diferença).

O'KEEFE, Susan Heyboer. **Seja a estrela que você é!** Ilustrações de R. W. Alley. São Paulo: Paulus, 2005.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo o mundo é igual**. Ilustrações de Priscila Sanson. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

### SÍNDROME DE DOWN:

COTES, Cláudia. **Dança Down**. Ilustrações de Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2008.

CYRENO, Lúcia. **O pequeno Rei Arthur**. Ilustrações de Semíramis Paterno. São Paulo: Paulinas, 2007.

HONORA, Márcia. **Uma amiga diferente**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

HUAINIGG, Franz-Joseph. **Juntos somos ótimos**. Ilustrações de Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2007. – (Coleção Igualdade na Diferença).

WERNECK, Cláudia. **Meu amigo Down em casa**. Ilustrado por Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Meu amigo Down na escola**. Ilustrado por Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Meu amigo Down na rua**. Ilustrado por Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

### DIFERENÇAS:

GÓES, Lúcia Pimentel. **Zé diferente**. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

GUTTMANN, Mônica. **Armando e as diferenças**. Ilustrações de Mirella Spinelli. São Paulo: Paulus, 2008. – Coleção Armando.

MELO, Regina Célia. **Uma joaninha diferente**. Ilustrações Rigoberto R. do Rosário Jr. São Paulo: Paulinas, 1989.

MEZZOMO, Victor Arthur; *et al.* **Diferente é divertido**. Passo Fundo/RS, 2005. Obs.: Editora não identificada. Este livro é resultado de uma oficina realizada na Jornadinha de Literatura de Passo Fundo.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Editora Panda, 2002.

### DISLEXIA:

SECCO, Patrícia Engel. **João, preste atenção!** Ilustração Edu A. Engel. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

### DIVERSIDADE:

ALVES, Rubem. **O gambá que não sabia sorrir**. Ilustrações de André. 7ª ed. - São Paulo Ed. Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **A operação de Lili**. Ilustrações de André Ianni. São Paulo: Paulus, 1999.

BARBIERI, Marô. **A bolinha que não rolava**. Criação gráfica Marô e Leco Barbieri. 2ª ed. – Porto Alegre: MB Empreendimentos, 2002.

\_\_\_\_\_. **A princesa que não sabia chorar**. Ilustrações Ana Terra. Porto Alegre: MB Empreendimentos: INNOVA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os olhos mágicos do João**. Ilustrações Ana Terra. Porto Alegre: MB Empreendimentos: INNOVA, 2005.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. Ilustrações de Sérgio Fernando Luiz. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. – (Coleção Camaleão).

BRAZ, Júlio Emílio. **A menina que tinha um céu na boca**. Ilustrações de Ivan Zigg. São Paulo: DCL, 2004.

CARRASCO, Walcyr. **As asas do Joel**. Ilustrações de Fê, Alberto Linhares Martins. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

DIAS, Christina. **O galinheiro do Bartolomeu**. Ilustração Elma. São Paulo: Noovha América, 2005.

GARRIDO-LECCA, Hernán. **Mena e Anisinha**. Ilustrações de Carlos Malásquez. Tradução de Estevão Calahani Felicio. São Paulo: Salamandra, 2008.

GOMBOLI, Mário. **Os conselhos de lobinho: ninguém é perfeito**. Tradução de Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2001. – (Coleção volta ao mundo).

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2005.

PAES, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. Ilustrações Jefferson Pereira Galdino. São Paulo: Noovha América, 2002.

REIDER, Katja; ROEHL, Ângela von (ilustrações). Tradução Heinz Dieter Heidemann e Marily da Cunha Bezerra. **Orelha de limão**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1999.

RITER, Caio. **Um reino todo quadrado**. Ilustrações de Rosinha Campos. São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção magia das letras. Série letras e cores).

VENEZA, Maurício. **O menino que tinha rabo de cachorro**. Ilustrações Michele Iacocca. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

YOUNG, Amy. **Belinda, a bailarina**. Ilustrações de Amy Young. Tradução de Claudio Ribeiro Mesquita. São Paulo: Ática, 2008. – (Giramundo).

UZUELLE, Braz. **A torto e a direito**. Ilustrações de Uzuelle Braz. São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção Fazendo a diferença).

#### DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:

HONORA, Márcia. **A Escola da Tia Maristela**. Ilustrações Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. – (Ciranda das diferenças).

#### TÍTULOS EM BRAILE E TINTA: (TÍTULOS EM BRAILE E TINTA)

COTES, Cláudia. **Dança Down**. Ilustrações de Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção Fazendo a diferença).

\_\_\_\_\_. **Dorin viu**. Ilustrações de Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção Fazendo a diferença).

LISBOA, Elizete. **A bruxa mais velha do mundo**. Ilustrações José Carlos Aragão. São Paulo: Paulinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Que será que a bruxa está lavando?** Ilustração Maria José Boaventura. São Paulo: Paulinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Firirim finfim**. Ilustrações Ana Raquel. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOUZA, Mauricio de. **Oi, eu sou a Mônica**. Ilustrações de Mauricio de Souza. São Paulo: Globo, 2005. – (Coleção Turma da Mônica).

## TÍTULOS COM TRADUÇÃO EM LIBRAS (DVD)

LORENZINI, Carlo, 1826- 1890. **As aventuras de Pinóquio em língua de sinais brasileira.** Roteiro adaptado por Nelson Pimenta e Luis Carlos Freitas; ilustrações de Candelária Uranga. – 2. Ed. – São Paulo: Paulinas: Rio de Janeiro, RS: LSB Vídeo, 2008.