

# Os deficientes na Literatura Infantil – tendências e representações

Edgar Kirchof

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Iara Tatiana Bonin

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Rosa Maria Hessel Silveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## Resumo

O artigo discute a articulação tradicional entre literatura para crianças e pedagogia, a partir da análise de 27 obras infantis publicadas no Brasil nos anos 2000, as quais apresentam personagens com deficiências: surdos, cegos e cadeirantes. A análise permitiu identificar duas tendências principais: a tematização da deficiência como o nó narrativo das histórias, de um lado, e a utilização de personagens deficientes em enredos que focalizam outras questões, de outro lado. Nos livros alinhados com a primeira tendência, predomina a retórica da compensação e da superação. Já na segunda, há um investimento estético cuidadoso para inserir a temática de forma sutil e não diretiva, mais aberta à polissemia. No caso das obras sobre surdos, algumas adotam uma visão clínica e outras incorporam a concepção atual de cultura surda. Observa-se, assim, que, apesar da intencionalidade pedagógica dominante na maioria dessas obras, algumas fogem a tal padrão, mobilizando o leitor para cooperar ativamente com a construção de diferentes interpretações para o texto verbal e as imagens.

**Palavras-chave:** literatura infantil; diferença; deficiência.

## Abstract

The present article discusses the traditional link between pedagogy and children's fiction. It analyses 27 children's books published in Brazil in the 2000s, which feature characters with disabilities: deaf, blind and people in wheelchairs. The analyses point to the existence of two main trends. On the one hand, several narratives incorporate disability as their main conflict. Other stories place disabled characters in scenarios that don't primarily focus on disability. The stories aligned with the first tendency are framed by a kind of rhetoric that persuades the reader to believe it is possible to overcome or to compensate for disability. Books aligned with the second trend show an investment in more aesthetic and literary structures and are rather polysemic. Books dealing with deaf characters are split between those that adopt a clinical point of view and those under the influence of deaf culture. One of the conclusions is that the remarkable amount of stories approaching the issue of disability is linked to increase of current discourses about inclusion. On the other hand, despite the pedagogical intentionality in most of these works, some of them are able to mobilize the reader to actively cooperate with the construction of different interpretations of the verbal text and the images.

**Keywords:** children's fiction; disabilities; difference.

## Introdução

Ainda que não constitua novidade no campo da crítica da literatura infantil, julgamos necessário apontar, como pano de fundo para a análise que aqui encetamos, a estreita relação existente entre tal literatura e o campo pedagógico e, de maneira alargada, entre as concepções de infância e os livros endereçados às crianças. Múltiplas foram – e ainda são – as formas que essa articulação literatura-pedagogia tomou (e toma); apenas para citar a mais evidente, lembremos como os livros para crianças já foram veículo de inúmeros ensinamentos que se conectavam com o ideal de sujeito que as gerações mais velhas delineavam para ser atingido pelas crianças. Lições de nacionalismo, de civilidade, de moralidade, de religiosidade, para citar apenas algumas, já estiveram estampadas, às vezes de forma intencional, nas páginas dos livros infantis de diferentes décadas e séculos. Efetivamente, foi apenas a partir da década de 1970 que o campo da crítica literária passou a se ocupar das questões ligadas a tal vínculo, enfatizando os prejuízos que tal compromisso traria ao valor estético das obras (ver, a este respeito, Zilberman, 1987)

Sobre tal tópico, Cademartori (2009, p. 48) adverte-nos de que, se em décadas mais recentes “foi repellido o pedagogismo à moda antiga, bem menos fácil é conseguir escapar das nossas idealizações do que seja infância, assim como do viés do que se passou a chamar de ‘politicamente correto’”. Sem dúvida, uma das formas mais evidentes da articulação entre a literatura para crianças e a pedagogia reside na abordagem, em obras dirigidas para crianças, de temáticas que integram o currículo escolar. Nesse sentido, se a temática das *diferenças* tem penetrado com intensidade no âmbito educacional, em especial na última década, ecoando tanto as lutas de grupos antes discriminados quanto as mudanças políticas e decisões legais recentes, tal penetração também teve significativo impacto na produção de obras infantis sobre a diferença, frequentemente conjugada com políticas de inclusão ou de respeito à diversidade (KIRCHOF & SILVEIRA, 2008). Pinsent (1997), há mais de quinze anos, publicava uma obra em que analisava as políticas de igualdade na literatura

para crianças, detendo-se na análise de preconceitos de etnia, gênero, idade e deficiência em alguns desses livros; sua obra, especificamente, se dedica a publicações dos Estados Unidos e da Inglaterra, em que, s.m.j., o florescimento de tais temáticas parece ter sido anterior ao incremento das mesmas no caso brasileiro e, quiçá, no português.

Tem-se, pois, no panorama brasileiro, desde meados da década de 1990 e se expandindo nos anos 2000, a abordagem de temáticas ligadas às diferenças, como etnia, deficiência física e mental, gênero, orientação sexual, velhice, obesidade, em livros para crianças, considerando o tradicional apreço – entre os professores – pela abordagem de temas “difíceis” através de produtos culturais de “entretenimento”, como livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados etc.

Em relação a tal temática, cabe destacar, de forma breve, as bases que sustentam o entendimento das “diferenças” neste trabalho. Inspirando-nos nos textos de Hall (2000) e de Woodward (2000), entendemos que as diferenças não constituem marcas essenciais, atemporais e naturais dos sujeitos, mas, sim, efeitos de determinadas formas de representar a materialidade, de ordenar e produzir hierarquias sociais. Neste sentido, identidades e diferenças são produzidas pela linguagem e pela representação, resultando da intersecção de diferentes componentes, entre os quais a materialidade. Por outro lado, são também interdependentes, considerando que a definição de uma identidade implica a marcação da diferença (ou daquilo que ela, identidade, não é). Efetivamente, trata-se de classificar, distinguir, estabelecer critérios, esboçar perfis desejáveis, num exercício de poder no qual se define o “normal” e o “desviante”, a “completude” e a “falha”, tomando como base critérios apresentados como autoevidentes e naturais.

Por outro lado, cabe lembrar que as diferenças que são abordadas para os pequenos leitores são aquelas negativamente marcadas e, nesse sentido, compreende-se a multiplicação de obras sobre as deficiências. Sua abordagem se baseia no entendimento de que as crianças carecem de maior conhecimento, de melhor compreensão, e de atitudes de tolerância e de respeito em relação a esses diferentes. A

literatura estaria, então, cumprindo sua tradicional função pedagógica, o que restará evidente, como logo adiante veremos.

É a partir dessas considerações iniciais que se organiza esta reflexão, cujo objetivo é analisar as representações do “outro deficiente” em obras de literatura infantil de autores brasileiros, ou traduzidas no Brasil, publicadas na última década. Foram escolhidas, para análise, vinte e sete obras: nove delas apresentam personagens cadeirantes ou com dificuldades de locomoção, oito focalizam a questão da cegueira ou deficiência visual e dez tematizam a surdez. Todos os livros foram publicados entre 2001 e 2012, tendo sido editados por 20 diferentes casas editoras.

### Tendências representacionais

No conjunto das 27 obras selecionadas, que julgamos representativas das tendências editoriais dominantes na literatura infantil, observam-se duas tendências quanto à forma de abordagem da temática e ao envolvimento do leitor. Na primeira delas, as narrativas são construídas de forma um tanto linear, com intuito pedagógico evidente, tomando a deficiência como o próprio nó narrativo e utilizando um esquema narrativo bastante previsível, com soluções harmônicas para os conflitos, advindas da retórica de tolerância para com a diversidade. Muitas dessas obras refletem uma pedagogia conforme a qual é possível ser feliz, mesmo sendo deficiente.

Já na segunda tendência, escapa-se de uma apresentação direta da deficiência, não mais tomada como o problema central da narrativa, ainda que o protagonista seja deficiente. Algumas dessas obras apresentam um investimento estético e poético cuidadoso, com narrativas que não utilizam esquemas e fórmulas narrativas previsíveis e, em tese, abrem-se à polissemia e acabam por possibilitar ao leitor uma experiência interpretativa mais ampla e menos diretiva.

### Marcar a deficiência para produzir a adesão do leitor

A maioria dos livros examinados (22 do total de 27 obras) vincula-se à primeira

tendência. Neles, a deficiência é diretamente tematizada, e é o fato de ser o protagonista cadeirante, surdo ou cego que desencadeia as ações da trama. Neste caso, os próprios títulos das obras muitas vezes já evidenciam a temática: *Olhos de ver*; *Rodrigo enxerga tudo*; *Dorina viu*; *Nós, os cegos, enxergamos longe*; *Vendo sem enxergar* (no caso dos cegos); *Rodas, pra que te quero*; *Rodas gigantes*; *Meus pés são a cadeira de rodas* (no caso dos cadeirantes); *Daniel no mundo do silêncio*; *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*; *Óculos de ouvido* (no caso dos surdos).

Em tais histórias, geralmente apresentam-se as angústias e dificuldades dos protagonistas, geradas pela discriminação de outras personagens ou pela impossibilidade de participar de certas atividades, jogos ou brincadeiras, pela dificuldade de ler e escrever de forma convencional, em especial no ambiente escolar regular etc. As dificuldades experimentadas pelos protagonistas (detalhadamente descritas ou apenas referidas) invariavelmente se direcionam a uma identificação mobilizada ora pela piedade, ora pela exibição de uma injustiça a ser corrigida, o que potencialmente promove a adesão do leitor a certas políticas de inclusão social e/ou a certas demandas particulares dos deficientes.

A opção por posicionar a deficiência no centro do conflito narrativo implica a composição inicial de um protagonista marcado pela “falta” de algo, pela “carência” em relação aos demais personagens. Contudo, no desenvolvimento da ação, o protagonista vai sendo caracterizado positivamente, sendo os problemas solucionados pela criação de estruturas e de práticas específicas (rampas de acesso, uso de Libras, adoção de braille), bem como pelo desenvolvimento de atitudes tolerantes e respeitadas. Em algumas destas obras, pode ocorrer um apagamento (ou minimização) das possíveis consequências advindas da deficiência, e aquilo que seria visto como desvantagem (as consequências da deficiência) passa a ser transformado em vantagem (a superação).

Assim, em *Olhos de ver*, narrado por um amigo do protagonista cego, a descrição das habilidades de Rafael é entremeada por avaliações positivas. “É o queridinho da professora de Redação, porque escreve umas peças de teatro bem legais”; “É incrível este moleque!

Você precisa ver as esculturas de argila que ele faz. Só tira 10 em Artes!"; "Rafael é muito divertido, muito inteligente e muitas outras coisas muito legais"; "Ele é um ótimo goleiro quando a turma se reúne pra jogar futebol". Também se faz referência a outra dimensão constante nos livros com protagonistas cegos: "Como ele não usa os olhos, tem ouvidos superatentos, conhece todo mundo pela voz, pela respiração ou até pelo cheiro!!!". Já em *Rodrigo enxerga tudo*, novamente temos um narrador criança que apresenta o seu amigo cego, e este dá detalhadas lições de como vê "as coisas de um outro modo" e de como resolve os vários problemas de seu cotidiano.

A amizade é um dos fortes "antídotos" contra a discriminação e, em muitas histórias, colabora para superar a exclusão dos personagens deficientes. Em *Um amigo especial*, apresenta-se a amizade entre Júlio e Mauro, este, um menino cego que é convidado para visitar a Fazenda Cocoricó, onde se integra com facilidade às brincadeiras do grupo. Na obra, a questão da compensação não é tão enfatizada quanto a facilidade gerada pela integração do menino cego no grupo de brincadeiras e sua possibilidade de "ensinar"; assim, Júlio escreve em seu diário: "Sabe, diário, é tão legal o jeito do Mauro escrever! Ele vai fazendo furinhos no papel. [...] A gente brinca muito e eu aprendo várias coisas com ele. Apreendi até a escrever meu nome em Braille, a escrita dos cegos". Este é também o caso de *Aninha, me conta uma história*, em que um narrador ouvinte, menino amigo de Aninha, a menina surda, expressa lembranças de momentos agradáveis de convívio e de aprendizagem com a amiga: "Não esqueço de Aninha, sabe. Não esqueço, porque ela me ensinou a falar também com as mãos".

Já em *Meus pés são a cadeira de rodas*, o principal conflito sucede no dia em que Maria, a personagem cadeirante, sai pela primeira vez para fazer compras. Além dos empecilhos físicos, o que realmente incomoda a personagem é a reação das demais pessoas, que não param de observá-la e/ou procuram realizar todas as tarefas por ela. O conflito é resolvido quando Maria se torna amiga de Jonas, um menino gordo, que também se sente discriminado: "Mas você usa uma cadeira de rodas. E eu sou mais gordo que os outros. Você e eu temos

algo especial". A compensação da deficiência ocorre, nessa história, através da conquista de uma nova amizade – no caso, a amizade com uma personagem também caracterizada por uma diferença.

O desfecho da maioria destas obras é predominantemente positivo e harmônico, sendo as angústias do conflito (gerado pela deficiência) superadas. Exemplo disso está na obra *O muro*, na qual o protagonista apresenta uma visão bastante melancólica, motivada pela angústia resultante da visão de sua cadeira de rodas como um limite. A superação decorre do enfrentamento da própria condição pelo personagem, que busca novas possibilidades e se torna mais otimista. O enfrentamento da própria condição também aciona a superação do conflito narrativo em *Dorina viu*, em que a personagem, após tornar-se cega, descobre as possibilidades da "visão dos dedos".

Também é frequente, em tais obras, o uso de estratégias compensatórias: se a personagem não pode se locomover como os demais, possui outras habilidades, como inteligência, dedicação ao estudo etc., numa espécie de busca de equilíbrio de "atributos". Se o protagonista é cego, pode ser caracterizado como muito divertido, muito inteligente. Assim, a cada limitação motivada pela deficiência, enfatizam-se qualidades positivas das personagens deficientes – físicas, morais ou intelectuais – ou acontecimentos positivos que lhes permitem superar a limitação de forma extremamente simples, tornando possível a manutenção de um mundo feliz e idealizado.

Exemplificando a estratégia de compensação, temos, na obra *Vendo sem enxergar*, um protagonista capaz de perceber elementos muito mais complexos que os meninos videntes. Tônico, o menino cego, acompanhado pelo amigo, vai descrevendo o que vê, enquanto caminha: "O Sol ainda está forte... mas a luz dele já está meio amarelada. Daqui a pouco, no fim da tarde, fica mais amarelo. [...] Tem uma estrada, lá longe, com caminhões e automóveis passando. Mas tem, também, um avião, bem no alto. Quase não dá pra você ver." O amigo, em certo momento, questiona: "E como você sabe tudo isso se é cego, Tônico?" E Tônico responde: "Sei muito mais, Zé. Nem dá tempo de falar tudo o que vou percebendo". Seguem outras lições

diversificadas que transformam o menino cego no professor do menino que enxerga.

Já *Dorina viu* traz uma versão para crianças da história da vida de uma conhecida e atuante professora cega brasileira, professora Dorina de Gouvêa Nowill. Novamente, a compensação da perda mencionada no episódio em que “um dia, Dorina acordou e não viu mais nada! Seu mundo ficou escuro...” se concentra na descrição de “outras formas de visão”: “A menina descobriu que os dedos também veem e que podemos ler o mundo com eles. [...] Então ela percebeu que os dedinhos enxergam mais do que os olhos, sabe por quê? Porque com eles a gente pode sentir”.

Já em *Nós, os cegos*, enxergamos longe, o protagonista cego, único personagem deficiente adulto no conjunto de obras analisadas, é um autêntico herói acompanhado por uma cadela-guia; numa época de grandes compras e movimento na cidade, encontra uma menininha perdida, chorando, e, depois de várias peripécias – durante as quais tem oportunidade de ensinar à garotinha muitas coisas sobre sua forma de “enxergar” e agir no cotidiano – consegue devolvê-la a seus pais.

Em *Júlia e seus amigos*, o conflito se caracteriza pela inserção de Júlia, a personagem principal cadeirante, em uma escola regular que passará a frequentar pela primeira vez. A personagem paraplégica é caracterizada desde o início como uma grande leitora e sua deficiência é como que compensada por sua intelectualidade. Ressalte-se que, na escola, é justamente por sua inteligência e esperteza que Júlia consegue conquistar a amizade da turma.

*Rodas gigantes* também serve para exemplificar a estratégia de compensação da suposta carência do deficiente, pois Caio, o personagem cadeirante, é descrito como um grande praticante de esportes: “Na piscina, parece um peixe. Nunca vi braçadas tão fortes!”. Em seguida, destaca-se também sua habilidade com esportes não aquáticos. Por fim, como se não bastassem os atributos esportivos, Caio também possui inteligência privilegiada: “Caio é o sucesso nas rodas de bate-papo, falando difícil as palavras que aprende nos dicionários”.

No livro *Dognaldo e sua nova situação*, a personagem principal, Dognaldo, é um cãozinho muito feliz que vive no mundo perfeito

chamado *Doglândia*. O conflito da narrativa se dá quando Dognaldo sofre um atropelamento e é hospitalizado. Curiosamente, nessa narrativa, a resolução positiva se dá justamente quando se descobre que Dognaldo está paraplégico: ao menos, ele sobreviveu. A vida de Dognaldo, do ponto de vista do narrador onisciente, não sofre qualquer alteração em função de sua nova condição: “Dognaldo não deixou de fazer o que gostava e continuou a empinar pipas, mas agora sentado na sua cadeira de rodas”. Ou seja, o conflito foi resolvido com a cadeira de rodas, e Dognaldo poderá continuar vivendo como se nada houvesse acontecido. É o mesmo tipo de lógica da obra *O problema da centopeia Zilá*. A deficiência que a personagem possui em uma de suas cem pernas é resolvida facilmente com a compra de um sapato especial. Daí em diante, a vida de Zilá fica ainda mais interessante, pois, na própria loja em que realiza a compra do sapato, já começa um romance com o vendedor.

A “celebração das diferenças” aparece de forma muito clara em um livro como *Júlia e seus amigos*, em que, na conclusão, o narrador afirma que todas as personagens “sabiam que as pessoas são diferentes e que cada um tem um talento especial”. No livro *O campeão* esse aspecto também é muito nítido. O principal conflito gravita em torno do fato de Danilo, o protagonista, querer brincar de bola, pega-pega e outros jogos infantis, mas não poder fazê-lo por ser paraplégico. No entanto, Danilo consegue vencer uma corrida quando seus colegas tentam correr com os pés tortos. Assim sendo, a diferença é superada quando se estende a todos os demais personagens: se todos têm os pés tortos, então ninguém é diferente! Todos se tornam iguais, já que todos são “diferentes”.

Já a obra *Rodas, para que te quero* apresenta a aceitação das diferenças como solução direta do conflito, operando o apagamento das condições desiguais de acesso a recursos e a bens culturais. A personagem principal, Tchela, embora paraplégica, vive uma vida absolutamente normal, sem ser discriminada por nenhum amigo ou familiar e sem sofrer limitações significativas em sua vida cotidiana por não poder andar. Essa estratégia de resolução é explicitada no fim da história, quando a mãe de Tchela conversa com uma professora para conseguir uma vaga em uma escola especial.

Quando a professora profere palavras de piedade (“que sofrimento a pobrezinha deve ter passado”) ao se referir a Tchela, sua mãe enuncia uma espécie de “discurso da integração”, com tons pedagógicos, no qual afirma que a infelicidade de uma criança pode vir de “abandono”, “maus-tratos”, “desinteresse”, “fome”, mas jamais de uma deficiência, já que “com carinho, brinquito, amor, comida, qualquer criança é feliz”.

Na medida em que tomamos também para análise um conjunto de obras que focalizam o surdo e a surdez, é necessária uma breve consideração sobre a vinculação de tais produções a dois modos de abordagem específicos: de um lado, há um modelo clínico de abordagem da surdez, também nomeado como “ouvintista” e, de outro, um modelo antropológico ou “culturalista”, em que a comunidade surda é entendida como partilhando uma cultura, a “cultura surda”; trata-se esta última, de uma visão mais recente que se expandiu no Brasil nos últimos quinze anos. Na primeira forma de abordagem (ouvintista), os sujeitos surdos são vistos como deficientes, para quem faltam a audição, a fala e até a linguagem, de maneira geral; então, sua deficiência deve ser corrigida por meio de aparatos médicos e/ou eletrônicos (aparelhos de surdez, implantes cocleares, p.ex.), ou através de determinadas aprendizagens: o “deficiente auditivo” (nomeação preferencial deste modelo) deve aprender a fazer leitura labial para se adaptar ao mundo ouvinte, a suas condições e regras, e, de preferência, oralizar-se. Na segunda forma de abordagem, entende-se que a “experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo”, não sendo a cultura surda algo “localizado, fechado, demarcado”, mas, sim, “algo híbrido, fronteiro”, considerando que todas as culturas estão envolvidas entre si (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 19) Também se costuma apontar as línguas gestuais – no caso brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – como o principal marcador identitário da cultura surda.

É importante registrar que encontra-se, nos livros com personagens surdos em análise, uma certa alternância entre essas duas visões, com uma predominância do reconhecimento da

legitimidade das Línguas de Sinais, ainda que haja ambivalências e apropriações equivocadas do que seria efetivamente a cultura surda.

Entre as obras que trazem protagonistas surdos e tal diferença constitui o nó central da trama, encontramos *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*. Malgrado o título, que valoriza a língua de sinais, verifica-se de partida a presença de marcadores de uma visão clínica de surdez: o “aparelhinho no ouvido” (presente na ilustração e citado no texto escrito) e a denominação da escola à qual Clara é levada: “Instituto Ovelha – aprendizado para portadores de deficiência auditiva”. A falta também é acentuada em passagens do texto: “E mesmo sendo tão diferentes por fora [as ovelhinhas que frequentavam a escola], todas tinham uma coisa em comum. É que elas não podiam ouvir ou então ouviam muito pouquinho”; “Até as ovelhinhas da vizinhança que ouviam bem vinham brincar com Clara. Muitas brincadeiras podem ser feitas sem falar”. No desfecho da narrativa, pautada pela ênfase ao amor e à amizade, também utiliza-se a estratégia compensatória. “Tia Lú chorou de emoção e pensou: ‘Essa ovelhinha inteligente e querida vai longe’”. Em breves palavras, a obra, com grande apelo pedagógico e formativo, lança mão de um esquema simples e repetitivo.

Já em *Óculos de ouvido*, encontramos uma narrativa em 1ª pessoa, de um menino surdo, sobre fatos de sua vida, e é possível identificar a predominância de uma visão clínica: a referência ao uso da prótese auditiva (que dá, inclusive, nome ao livro, através da metáfora “óculos de ouvido”) e ao trabalho constante de fonoaudiologia – aliada ao esforço de justificar o uso de Libras e de marcar o lado positivo da escola inclusiva, em que convivem surdos e ouvintes, através de passagens pacificadoras como: “Começamos a brincar (...) Acho que a brincadeira não tem língua. Então, através das brincadeiras e atividades que a professora Adriana fazia, fomos ficando amigos e aprendendo juntos”.

Outro título que coloca a surdez como nó narrativo é *O silêncio de Júlia*, e é preciso atentar para o uso da palavra “silêncio” no título (frequente em muitos títulos de filmes com personagens surdas) e para a ênfase no uso dos instrumentos musicais, que serviriam como ponte para a amizade entre a personagem

Júlia, a menina surda, e André, o menino ouvinte. Observe-se, entretanto, que no livro – o qual apresenta uma interessante exploração de recursos de literariedade, fugindo ao pedagogismo explícito e às descrições compensatórias – há uma valorização dos sinais como forma de comunicação entre as duas crianças, alinhando-se, pois, a uma visão cultural da surdez.

O livro com publicação mais recuada dentre o conjunto dos que têm protagonistas surdos, *Tibi e Joca, uma história de dois mundos*, tem um desenho bastante original, na medida em que utiliza principalmente imagens e poucas palavras (a justificativa viria de que, conforme o paratexto da contracapa, o livro deveria ser “facilmente compreendido por crianças surdas e ouvintes”). A narrativa, em primeira pessoa, traz a trajetória de um menino surdo de pais ouvintes, iniciando com a expressão “Nasci”. O estabelecimento do nó narrativo se dá com a cena que segue, marcada pela expressão “Mas...”, em que sons estridentes são representados, irritando os ouvintes, enquanto o menino é indiferente a eles. A partir do diagnóstico médico – “surdo” – seguem-se cenas que expressam culpa e tristeza dos pais e, por fim, uma crescente solidão do protagonista, num mundo dominado por ouvintes. Nestas primeiras páginas, um personagem aparece discretamente nas cenas, podendo ser identificado como sendo um surdo usuário de língua de sinais; já na sequência, ele assume um lugar mais central, conduzindo o protagonista a uma saída para a implacável solidão, através da inserção em uma comunidade surda, na qual ele aprende a se comunicar pela língua de sinais. Os pais de Joca são deslocados, então, para a condição de “outros”, pois têm dificuldades de acompanhar o dinamismo deste mundo movido por sinalizações. Ao final, contudo, promove-se uma espécie de “encontro de mundos” – o dos ouvintes e o dos surdos – no qual o amor seria a força capaz de unir os diferentes.

Já na história trazida em *Daniel no mundo do silêncio*, novamente as dificuldades sociais de um protagonista surdo são focalizadas – e a questão da sua carência é também sublinhada pela palavra “silêncio” no título. O enredo apresenta as angústias de Daniel, os obstáculos encontrados na sua relação com as crianças ouvintes, em especial na sala de aula in-

clusiva, para encaminhar um desfecho em que a amizade com uma menina ouvinte, a troca e os ensinamentos mútuos – de Língua de Sinais, por parte de Daniel – sinalizam para a superação dos problemas. Observe-se que o livro tem um viés informativo bastante acentuado que pontua os momentos narrativos, ensinando a seus leitores, por exemplo, que “é muito comum os surdos compensarem a falta de audição desenvolvendo outro sentido, como a visão.”

Em *Mãos tagarelas bocas sorridentes*, temos não propriamente uma narrativa mas uma apresentação positiva e amena de uma família de surdos, sem que haja um conflito central em jogo. Situado dentro da visão cultural da surdez, o livro, com poucas palavras e com ilustrações com personagens sorridentes e muitos corações pontuando as cenas, traz uma visão pacificadora e, de certa forma, ingênua da cultura surda.

Já em *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, o conflito central da narrativa é o mistério que a menina surda deve resolver: por que todos mexem a boca sem parar e, com tais movimentos, conseguem “fazer coisas”? Nessa narrativa, bastante original, já que o narrador tem sucesso em representar o ponto de vista da criança surda, o desfecho é positivo: a protagonista se descobre surda ao conhecer outros surdos, seguindo-se outras ações sociais politicamente corretas em relação aos surdos e, ao final, a trama culmina com declarações mútuas de amor da menina e seus familiares.

Por fim, *Aninha, me conta uma história*, que tem como subtítulo *Compreendendo a deficiência auditiva*, tem como narrador um menino ouvinte que confessa sua saudade de Aninha, sua colega de aula, “menina esperta”, que “não ouve”, que “contava com as mãos”, que “diz sol”, diz “chuva”, e que o ensinou a “falar também com as mãos”. Ainda que o livro pague seu tributo ao discurso da compensação, o tom coloquial do monólogo do menino confere-lhe uma autenticidade narrativa que está ausente dos demais livros, em que uma voz adulta sói ensinar sobre a diferença e a tolerância.

Findo esse percurso pelas vinte e duas obras cujo conflito narrativo emerge da própria deficiência – visual, de locomoção, surdez,

sintetizamos tal sobrevoo pela ênfase ao predomínio, nelas, de uma retórica de aceitação, de tolerância, de compreensão para com as diferenças, geralmente pensada a partir da noção de diversidade. Por vezes, lançando mão de uma visão pacificada e celebratória das deficiências, vistas como fatos do mundo natural e não como criaturas da linguagem e da representação, as obras se alinham a um olhar multiculturalista que pressupõe que a diversidade cultural é uma condição “natural” da existência humana e, portanto, tudo o que temos a fazer é aprender a aceitar e/ou a tolerar os que são diferentes de nós.

### A deficiência em segundo plano

Do conjunto de livros considerados neste artigo, cinco não vinculam diretamente o conflito central à deficiência e sim a outras temáticas, outros problemas, com os quais os personagens, incluindo-se aí os deficientes, estão envolvidos. Em três deles, a temática é sutilmente referida, e se observa o uso de recursos variados, sem a pretensão de ensinar o leitor a “lidar” com a deficiência. Assim, o leitor tem a possibilidade de cooperar mais diretamente com o texto, estabelecendo outras conexões, outras possibilidades interpretativas que não necessariamente vinculam deficiência a uma suposta carência, deformidade, incompletude. Antes, o que ocorre é uma mobilização do leitor para que reflita sobre diferentes possibilidades de ver, de sentir, de interagir, desde a perspectiva de um personagem cego, cadeirante ou surdo.

Assim, o livro *O menino e a foca*, de Michael Foreman, constrói uma narrativa com forte apelo lírico, na perspectiva de um menino paraplégico. A história inicia com o encontro do menino e seu avô com uma foca que acabara de dar à luz um filhote, quando eles passeavam em uma praia rochosa em busca de mariscos. O desenvolvimento da história segue os encontros e desencontros do menino com a foca e seu filhote, ao longo das estações do ano. Nesta obra o protagonista é paraplégico, mas este fato não constitui o conflito narrativo nem desencadeia as ações do enredo; efetivamente, trata-se de uma obra sobre a passagem do tempo, marcada pelas estações do ano e pelos ciclos da vida (infância, crescimento, velhice,

morte), em que, casualmente, o protagonista é um menino deficiente.

Outro exemplo de obra que foge de esquemas preconcebidos e intenções declaradamente pedagógicas ao abordar a temática da deficiência é *O livro negro das cores*. Não existe qualquer enunciado explícito, no texto verbal, informando o leitor de que Tomás, o protagonista, é cego, tampouco as imagens fazem menção direta à cegueira. O enredo se desenvolve com a tentativa de definir as cores a partir de relações sinestésicas. A temática é apenas insinuada quando o narrador afirma, já no início da história, que, “segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos”. Este esforço para definir as cores por sensações e analogias, articulado a outros elementos estéticos, tais como a prevalência da cor preta nas páginas da obra, a grafia de textos e ilustrações em alto relevo, a escrita em Braille em todas as páginas contribuem para que o leitor relacione a história com a temática da cegueira.

Ainda analisando uma obra que focaliza um personagem cego, registre-se que o livro *O perfume do mar* é dirigido a um leitor um pouco mais maduro e consiste em texto que se abre a três vozes: a de Toninho, o menino protagonista cego, falando principalmente de seus sentimentos, de sua relação com amigas, mãe, pai, cachorro, e de outras experiências importantes, como conhecer o mar; a voz da mãe, que fala sobre a educação do filho, e a voz do pai, que fala principalmente sobre a relação de amizade entre pai e filho. Fugindo ao padrão da lógica compensatória de apresentação dos protagonistas deficientes, o livro focaliza principalmente o relacionamento do menino com a família, sem abordar as questões mais amplas de enfrentamento social, e sem atribuir ao menino cego poderes extraordinários.

Nos dois livros restantes em que a deficiência não é o desencadeador da trama – ambos sobre personagens surdos – a “diferença” do protagonista (ou de um personagem), entretanto, é um elemento importante na caracterização do personagem e de certa forma paira sobre as ações. Assim, em *As luvas mágicas de Papai Noel*, tematiza-se, com apelo a um elemento mágico – luvas que “ensinam” as Línguas de Sinais – a importância desse marcador central do que vem sendo caracte-

rizado como cultura surda: a língua gestual. De qualquer forma, a problemática central, embora relacionada ao mundo dos surdos, não incide sobre a solidão, o sofrimento, as dificuldades ou, de maneira singela, as carências do surdo. Inclusive, o protagonista – o Papai Noel – não é surdo. Também a história de *Mingau e o pinheiro torto*, narrada em 1ª pessoa por um menino surdo, chamado André, valoriza a língua de sinais e estabelece uma clara vinculação com uma perspectiva antropológica da surdez, mas, efetivamente, a surdez não é colocada como nó narrativo. Entretanto, em todas as peripécias do protagonista – na aceitação do gato de três patas, na escolha de um pinheiro torto, por exemplo – ela é relembrada. Além disso, o próprio narrador-personagem, que também é o narrador, produz uma fala compensatória: “... eu não sei ler boca de gato, mas acho que o fato de não ouvir me deixa mais sensível para as coisas que acontecem à minha volta”. Aliás, o próprio desenrolar do enredo, em que o menino surdo e seu gato de três pernas protegem a si mesmos e a outras crianças de um ladrão que invade o quintal da casa onde estão, parece confirmar essa tendência compensatória, segundo a qual personagens consideradas deficientes devem ter virtudes ou poderes extraordinários. Neste sentido, a obra não tem o potencial e a abertura à leitura polissêmica das três primeiras citadas nessa seção.

## Palavras finais

Em termos muito resumidos e simplificados, nas obras aqui analisadas foi possível detectar duas tendências principais quanto ao tratamento composicional conferido às narrativas infantis sobre a deficiência: por um lado, algumas obras constroem enredos que mobilizam o leitor para que realize a leitura de modo a cooperar ativamente com a construção de diferentes interpretações para o texto verbal e as imagens. Por outro lado, a maior parte das obras analisadas está imbuída de uma intencionalidade pedagógica bastante explícita, construindo mensagens relativamente simples a partir de esquemas narrativos previsíveis e repetitivos. Muitas dessas obras revelam uma pedagogia segundo a qual é possível ser feliz mesmo sendo deficiente, se houver a determinação de superar os limites impostos pela

deficiência. Essa necessidade de superação ou apagamento da diferença, imposta pela retórica da compensação e presente em muitas das obras analisadas, corre o risco de legitimar a visão do deficiente como um ser anormal que é necessário corrigir, sendo que essa “correção” se daria, nas narrativas, a partir do esforço por parte dos protagonistas para superar as limitações impostas pela condição da deficiência.

Por fim, ainda que não tenha sido feita uma exaustiva busca empírica sobre a penetração desses livros no espaço pedagógico, vários indícios apontam para sua popularidade e larga utilização nas escolas brasileiras. Ou seja: além de seu poder pedagógico no circuito cultural mais amplo, essas obras (ou grande parte delas) circulam, sim, nas salas de aula brasileiras, sendo “trabalhadas” por professores e constituindo mais uma peça – importante, sem sombra de dúvida – das políticas de inclusão. Elas acabam por ensinar que o “diferente deficiente” é, de certa forma, excepcional em sua superação, superação que ocorre num mundo ficcional onde os preconceitos e as dificuldades são por vezes minimizados e atenuados, quando não deixam, simplesmente, de existir.

Nossa leitura de tais livros pretendeu, justamente, contribuir para uma análise mais aguda dessas obras e de tantas outras que tematizam a deficiência e, como consequência, possibilitar uma seleção mais adequada de títulos e/ou um trabalho mais crítico em relação aos títulos disponíveis para o professor e para os pequenos leitores, não apenas no território brasileiro (e lembre-se que alguns deles são traduções de originais que circulam em vários países).

## Bibliografia

CADEMARTORI, Lúcia. *O professor e a literatura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: \_\_\_\_ (Orgs.) *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011.

KIRCHOF, Edgar R.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes –

a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*. V. 13, n. 2, 2008. Florianópolis, Santa Catarina, UFSC, p. 57-76. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/7358/8406>

PINSENT, Pat. *Children's Literature and the politics of equality*. Londres: David Fulton Publishers, Roehampton Institute London, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: CADEMARTORI, Lígia.; ZILBERMAN, Regina (orgs.) *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

## Obras infantis citadas

1. ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Mingau e o pinheiro torto*. Ilustrações: Sabrina Eras. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

2. BERNARDI Jr., Hermes. *Aninha me conta uma história*. Ilustrações: Monika Papescu. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2012.

3. BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Ilustrações: Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

4. BRAZ, Júlio Emílio. *O muro*. São Paulo: Paulinas, 2003.

5. CAMPOS, Carmem Lucia. *O campeão*. Ilustrações: Cecília Esteves. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

6. CARNEIRO, Angela; CÁLAMO, Marcela. *Rodas, pra que te quero*. Ilustrações: Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2006.

7. CARRASCO, Walcyr. *Daniel no mundo do silêncio*. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Ática, 2011.

8. CHARAN FILHO, Markiano. *Rodrigo enxerga tudo*. Ilustrações: Valeriano. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

9. CORAN, Pierre; FLORIAN, Mélanie. *O silêncio de Júlia*. Tradução: Heloísa Prieto. São Paulo: FTD, 2011.

10. COTES, Cláudia. *Dorina viu*. Ilustrações: Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2006.

11. COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. Pallas: Rio de Janeiro, 2010.

12. CRESPO, Lia. *Júlia e seus amigos*. Ilustrações: Muri-lo. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

13. FOREMAN, Michael. *O menino e a foca*. São Paulo: Ática, 2002.

14. GOUVEIA, Luis Augusto. *Rodas gigantes*. Salvador: Fala Menino, 2003.

15. GOUVEIA, Luis Augusto. *Olhos de ver*. Salvador: Fala Menino, 2003.

16. HONORA, Márcia. *Dognaldo e sua nova situação*. Ilustrações: Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

17. HONORA, Márcia. *O problema da centopéia Zilá*. Ilustrações: Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

18. HUAINIGG, Franz-Joseph. *Meus pés são a cadeira de rodas*. Ilustrações: Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2005.

19. HUAINIGG, Franz-Joseph. *Nós, os cegos, enxergamos longe*. Ilustrações: Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2005.

20. KLEIN, Cristina. *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*. Blumenau: Blu Editora, 2011.

21. KLEIN, Alessandra Franzen; MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *As luvas mágicas de Papai Noel*. Ilustrações: Gisele Federizzi Barcellos. Porto Alegre: Editora Cassol, 2012.

22. OLIVEIRA, Maria M. A. Amin A. de; CARVALHO, Ozana O. Vera V. Giorgini G. de; OLIVEIRA, Maria M. Lúcia L. Mansur M. Bomfim B. de. *Um mistério a resolver – o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

23. PAULA, Liana L. Salmeron S. Botelho B. de. *Óculos de ouvido*. Ilustrações: Juliane Assis. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

24. PEDERIVA, Cristiane. *Um amigo especial*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

25. RIBEIRO, Jonas. *O perfume do mar*. Ilustrações: Márcia Széliga. São Paulo: Editora Salesiana, 2006.

26. RIBEIRO, Jonas. *Mãos tagarelas, bocas sorridentes*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2006.

27. SOUSA, Maurício de. *Vendo sem enxergar...* Ilustrações: Anderson Mahanski. São Paulo: Globo, 2009.