UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

LUCIANA GOMES

A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ANTICAPACITISTAS E NA SUBJETIVAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Presidente Prudente SP
2026

Luciana Gomes

A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ANTICAPACITISTAS E NA SUBJETIVAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eliana Lucia Ferreira

Presidente Prudente SP

2026

Gomes, Luciana
G633l A literatura infantil na construção de identidades anticapacitistas e na subjetivação da pessoa com deficiência / Luciana Gomes. -- Presidente Prudente, 2026

106 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Eliana Lucia Ferreira

1. Literatura infantil. 2. Pessoas com deficiência. 3. Subjetividade. 4. Análise do discurso. 5. Educação inclusiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Ao articular Análise de Discurso, Foucault, Deleuze e Guattari em torno da literatura infantil e do anticapacitismo, a pesquisa pode contribuir científica, educacional e culturalmente para os estudos sobre deficiência e processos de subjetivação. Seu potencial inovador reside na elaboração de um site de curadoria como produto educacional, ampliando o acesso ao conhecimento produzido e oferecendo subsídios para a seleção crítica de obras que promovam representações mais inclusivas da deficiência. Com inserção local, regional e nacional, disponibiliza recursos para professores, famílias e profissionais da educação, dialogando com discussões internacionais sobre direitos das pessoas com deficiência e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relacionados à educação de qualidade, à redução das desigualdades e à construção de sociedades mais inclusivas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

By bringing together Discourse Analysis, Foucault, Deleuze, and Guattari around children's literature and anti-ableism, this research may contribute scientifically, educationally, and culturally to studies on disability and subjectivation processes. Its innovative potential lies in the development of a curated website as an educational product, broadening access to the knowledge produced and offering resources for the critical selection of works that foster more inclusive representations of disability. With local, regional, and national reach, it provides resources for teachers, families, and education professionals, engaging with international discussions on disability rights and with the Sustainable Development Goals concerning quality education, the reduction of inequalities, and the building of more inclusive societies.

Luciana Gomes

A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ANTICAPACITISTAS E NA SUBJETIVAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 21/08/2026

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Eliana Lucia Ferreira
UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente

_____

Prof.ª Dr.ª Katia de Abreu Fonseca
UNESP - Universidade Estadual Paulista

_____

Prof.ª Dr.ª Eliamar Godoi
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

_____

Prof.ª Dr.ª Débora Cristina Ricardo
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho à minha filha, Ana Clara, que me ensina sobre o estar em um espectro e sobre as múltiplas formas de amar e habitar o mundo.

Ao meu irmão Marco (Bir), que, mesmo sem se comunicar pelos formatos convencionalmente esperados, me conta sobre o viver e me cuida. - Que sorte a minha virmos ao mundo da mesma barriga!

Às crianças que passaram e passam pela Sala de Recursos Multifuncionais e que deixam sempre suas marcas em minha alma.

AGRADECIMENTOS

Ao compositor de destinos, tempo rei, que me permite analisar o mundo com olhos de infância, mesmo que décadas me passem, agradeço.

Agradeço à minha Mestra, minha primeira professora, Rosemary, pelos aprendizados de vida e da docência. É um privilégio poder chamá-la de Mãe.

À Prof.ª Dr.ª Eliana Lucia Ferreira, pela orientação cuidadosa e pela escuta, e por ter me apresentado a Análise de Discurso de Eni Orlandi, a quem também dirijo minha gratidão. A entrada dessa perspectiva no trabalho mudou o modo como passei a ler — não apenas os livros que analisei, mas a própria pesquisa e o lugar de onde a escrevo.

Às professoras que compuseram a banca: Prof.ª Dr.ª Katia de Abreu Fonseca, Prof.ª Dr.ª Eliamar Godoi e Prof.ª Dr.ª Débora Cristina Ricardo pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que ampliaram este texto.

À minha filha, Ana Clara, que me ensina todos os dias que as crianças interpretam o mundo e podem então modificá-lo com suas peraltagens e sentidos, e que elas crescem, e podem ser atrizes, patinadoras, dançarinas e pesquisadoras e ainda assim não caberem em rótulo algum.

Aos sapientes: meu pai, Marcão e meus irmãos, Marco Bir e Mariana, que me incentivaram em tempos difíceis com todo o amor que uma pessoa pode ganhar e que me ensinam aleatoriedades significativas, que por vezes, aparecem em meu trabalho.

Ao Oziel, meu companheiro, pela presença, pela música, parceria e incentivo nos dias em que pensei que não chegaria até aqui. Foram muitos almoços com batatinhas regadas às minhas inquietações.

Às colegas e aos colegas do PROFEI, com quem dividi dúvidas, cansaços e descobertas ao longo do mestrado, em especial a Gisele e Jeane.

Às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba, aqui representadas pelas fundadoras Miriam e Ana Maria, cuja dedicação ao estudo das políticas de educação inclusiva me serviram de inspiração. Muito do que sei partiu das formações e das tardes de conversas com elas.

Às crianças com quem trabalhei ao longo destes anos: foram elas que fizeram as perguntas que me colocaram como pesquisadora em sala de aula.

“Bernardo é quase árvore.
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem
de longe
E vêm pousar em seu ombro.
Seu olho renova as tardes.
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;
1 abridor de amanhecer
1 prego que farfalha
1 encolhedor de rios - e
1 esticador de horizontes.
(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
Bernardo desregula a natureza:
Seu olho aumenta o poente.
(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
Incompletude?)”
BARROS, Manoel de. Livro das ignorãças.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP), investiga como os discursos presentes na literatura infantil participam da construção de identidades anticapacitistas e dos processos de subjetivação da pessoa com deficiência. Parte-se da compreensão de que os livros destinados às crianças colocam em circulação sentidos sobre quais corpos ocupam o centro da narrativa e quais permanecem à margem. O referencial articula as noções de subjetivação em Foucault e em Deleuze e Guattari, os estudos críticos da deficiência sobre capacitismo e corponormatividade, com Campbell e Mello, e a Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental, cujo corpus reúne oito obras em língua portuguesa destinadas a crianças de 6 a 10 anos: ABPcD, Meu amigo faz iiiii, Menino Baleia, Serei Sereia?, Você e o Universo, As cores no mundo de Lúcia, Um pouco mais que diferente e Yunis. A análise seguiu um roteiro interpretativo organizado em quatro gestos de leitura: condições de produção; formações discursivas; interdiscurso e memória discursiva; silenciamento e materialidade significante. Os resultados indicam que a deficiência produz efeitos de sentido distintos em cada narrativa. Por recursos próprios, como a metáfora, o adiamento da nomeação do diagnóstico e a significação das cores por vias não visuais, as obras fazem coexistir memórias discursivas historicamente estabilizadas e novas possibilidades de leitura, além de ampliarem as posições de sujeito disponíveis às pessoas com deficiência. Nelas, a deficiência integra a experiência dos personagens sem restringi-la. Como produto educacional, desenvolveu-se um site de curadoria de literatura infantil anticapacitista, voltado a educadores, famílias e demais mediadores de leitura, que reúne as obras analisadas, reflexões produzidas a partir da análise discursiva e sugestões de mediação.

Palavras-chave: literatura infantil; anticapacitismo; deficiência; análise de discurso; educação inclusiva.

ABSTRACT

This research, developed in the Professional Master's Programme in Inclusive Education (PROFEI/UNESP), investigates how the discourses present in children's literature take part in the construction of anti-ableist identities and in the processes of subjectivation of people with disabilities. It starts from the understanding that books written for children put into circulation meanings about which bodies occupy the centre of a narrative and which remain at its margins. The theoretical framework brings together the notions of subjectivation in Foucault and in Deleuze and Guattari, critical disability studies on ableism and corponormativity, with Campbell and Mello, and the Pêcheux-oriented Discourse Analysis developed in Brazil by Eni Orlandi. This is a qualitative, documentary study whose corpus comprises eight Portuguese-language books for children aged 6 to 10: ABPcD, Meu amigo faz iiiii, Menino Baleia, Serei Sereia?, Você e o Universo, As cores no mundo de Lúcia, Um pouco mais que diferente and Yunis. The analysis followed an interpretive protocol organised into four reading gestures: conditions of production; discursive formations; interdiscourse and discursive memory; silencing and signifying materiality. The results indicate that disability produces different meaning effects in each narrative. Through their own devices, such as metaphor, the deferral of naming the diagnosis and the signification of colours through non-visual means, the books make historically stabilised discursive memories coexist with new possibilities of reading, and widen the subject positions available to people with disabilities. In them, disability is part of the characters' experience without restricting it. As an educational product, a curated website of anti-ableist children's literature was developed for educators, families and other reading mediators, bringing together the analysed books, reflections drawn from the discourse analysis and mediation suggestions.

Keywords: children's literature; anti-ableism; disability; discourse analysis; inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12
1 INTRODUÇÃO 15
2 PERCURSO METODOLÓGICO 20
3 SUBJETIVAÇÃO, DISCURSO E DIFERENÇA: contribuições teóricas para uma leitura anticapacitista da literatura destinada às crianças 28
3.1 Michel Foucault: Subjetividade, poder e modos de constituição do sujeito 28
3.2 Deleuze e Guattari: subjetivação, agenciamentos e diferença 32
3.3 Corponormatividade e capacitismo 35
3.4 Eni Orlandi: discurso, interpretação e produção de sentidos 38
4 LEITURAS: OS SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA EM OITO NARRATIVAS 43
4.1 A produção de novos sentidos sobre a deficiência em ABPcD 44
4.2 “Menino Baleia”: metáfora, silêncio e significação da diferença 50
4.3 "Basta observar": leitura e significação da diferença em “Meu amigo faz iiiii” 54
4.4 A viagem no tempo e os sentidos de futuro em “Você e o Universo” 59
4.5 Entre a fantasia e o cotidiano: processos de significação em “Serei Sereia?” 63
4.6 O cérebro como espaço de significação em “Um pouco mais que diferente” 66
4.7 As cores no mundo de Lúcia: quando as cores significam por outros caminhos 71
4.8 O silêncio da nomeação e os deslocamentos de sentido em “Yunis” 75
5 LEITURAS ANTICAPACITISTAS: O PRODUTO EDUCACIONAL 79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS 92
APÊNDICE A 96
ROTEIRO INTERPRETATIVO 96
Identificação da obra 96
Primeiro gesto — Condições de produção 96
Segundo gesto — Formações discursivas 96
Terceiro gesto — Interdiscurso e memória discursiva 97
Quarto gesto — Silenciamento e materialidade significante 97
Registro dos recortes e síntese 97
APÊNDICE B 98
Quadro B.1 — Primeiro gesto: condições de produção 98
Quadro B.2 — Segundo gesto: formações discursivas 100
Quadro B.3 — Terceiro gesto: interdiscurso e memória discursiva 102
Quadro B.4 — Quarto gesto: silenciamento e materialidade significante 104

APRESENTAÇÃO

Vó Jacyra me contava histórias. Meu pai fazia o pão e a mobília da casa. Minha mãe estudava, planejava aulas e voltava para nós com presentes do sítio, onde lecionava em uma sala multisseriada na área rural da pequena cidade em que crescemos: nós todos.

Antes disso, o vô Gomes caminhava comigo em um carrinho de mão — é o que dizem — e pedia à vó Nena que preparasse um ovo quente enquanto me ensinava a olhar um quintal com rio e muitas árvores.

Chãos de terra, sapos barulhentos e céus de São João foram cenários perfeitos para quem gosta de observar pessoas e tentar compreender de onde vem cada olhar. É desse lugar que parto: mulher, professora, pesquisadora e habitante de um corpo que, desde cedo, foi lido como diferente.

Irmãos e primos tornaram-se grandes cúmplices de infância. Os amigos da escola eram mais distantes. Não pertenciam ao mesmo quintal. Gritavam muito, pulavam muito, corriam muito. Eu não. Chorava e me enroscava no portão; às vezes vomitava e, então, minha avó ou o perueiro me traziam de volta ao conhecido. Eu ainda não sabia nomear aquilo que tornava o mundo tão alto, tão rápido e, por vezes, tão difícil de habitar.

Aprendi a ler aos três anos. Meus pais descobriram quando me viram decifrando placas pelas ruas. A leitura me oferecia outros cenários, outras brincadeiras e outras formas de existir. Talvez por isso tenham permitido que eu deixasse a educação infantil e ingressasse diretamente na primeira série.

Lembro-me da literalidade, das palavras de adultos reproduzidas com trocas fonéticas e também do vitiligo que marcava minha pele. Eu era uma menina manchada. Sentia-me observada. Aprendi cedo que corpos que escapam à norma costumam ser convocados a se explicar: “Não pega! Sim, faço tratamento”.

Anos depois, retorno aos bancos escolares, desta vez como professora. Era 2008 quando um estudante passou a me inquietar. Permanecia pouco tempo sentado, às vezes lançava os objetos da mesa ao chão e apresentava convulsões. Procurei alterar a dinâmica da sala e das aulas. Percebi a importância do vínculo, mas me frustrava por não conseguir alfabetizá-lo.

Vieram outras crianças. A diversidade tão bonita da infância e a dificuldade de corresponder ao modelo de professora esperado pelas avaliações e pelos conteúdos

faziam com que eu pensasse, mais uma vez, que talvez não me encaixasse naquele lugar. Foi então que a Sala de Recursos chegou até mim, ainda como novidade, em 2013.

Estar na posição de contribuir para a diminuição das barreiras escolares enfrentadas por tantas crianças foi, e continua sendo, desafio e acolhimento. Conheci famílias, histórias e modos de existir muito diversos. Observo, brinco, ensino, aprendo e, desde então, encontro formas de pertencimento.

A deficiência também aparece em minha história familiar por caminhos inesperados. Meu irmão, já adulto, sobreviveu a uma cetoacidose diabética[1] seguida de uma longa parada cardiorrespiratória. Depois dela, a coordenação dos movimentos e a fala passaram a ter outros ritmos. Hoje, compreende tudo o que acontece ao seu redor e se comunica por meio de piscadas que aprendemos a "ouvir". Com ele, descobri que a linguagem ultrapassa as palavras e que a comunicação pode florescer em gestos quase imperceptíveis. Aprendi também que a deficiência não é uma condição restrita ao nascimento; ela pode surgir no curso da vida, reorganizando trajetórias, relações e modos de existir.

A adultez também me trouxe outros encontros, entre eles o nascimento de uma filha com características atípicas, posteriormente diagnosticada autista. Vejo nela uma menina para além do seu tempo. Faz perguntas que me inspiram, vive cercada de arte e poesia, brinca com as palavras como quem inventa mundos. É a melhor atriz que já conheci.

Em 2024, minha filha ingressou no curso de Artes Cênicas da UNESP. No mesmo ano, iniciei o mestrado pelo PROFEI, programa que me possibilitou conciliar a formação acadêmica com o exercício da docência na educação básica. Em trajetórias diferentes, passamos a ocupar a mesma universidade. Como mãe atípica, esse encontro teve um significado difícil de traduzir. Ver minha filha iniciar seu percurso na universidade pública, ao mesmo tempo em que eu retomava o meu, fez daquele ano a confirmação de que esses espaços também nos pertencem.

Entre a menina que não compreendia por que o mundo parecia tão intenso, a professora que buscava caminhos para ensinar, a irmã que aprendeu novas formas de comunicação e a mãe que acompanha o crescimento de uma filha no Espectro

[1] Complicação do diabetes caracterizada pelo acúmulo de cetonas no sangue, causando acidez metabólica.

Autista, fui construindo as perguntas que hoje orientam esta pesquisa. Elas não nasceram apenas dos livros ou da universidade, mas também das experiências que me ensinaram a olhar para a diferença para além da falta, reconhecendo-a como parte constitutiva da condição humana.

1 INTRODUÇÃO

Avaliação diagnóstica

Gustavo sabe todas as linhas de ônibus da cidade
são 119. Quer andar em todas, no banco mais alto
pra ver o mundo da janela como um Urbonauta

Era uma vez uma menina que pagou com sua voz a conquista de pernas. E em uma outra, havia sete homens com nanismo cujas identidades cabiam em uma única característica. Em outras tantas histórias, bruxas eram corcundas, e corpos desviantes habitavam torres escuras, florestas sombrias ou às margens da sociedade. Repetidas ao longo de gerações, essas narrativas ajudaram a constituir o imaginário infantil ocidental, encantando crianças com magia e aventura, e também demonstrando, ainda que de forma sutil, quais corpos seriam considerados belos e dignos de pertencimento.

É diante desse universo discursivo que esta dissertação se inscreve. Parte-se da premissa de que a literatura destinada às crianças é uma prática cultural que participa da produção de subjetividades e da naturalização (ou do questionamento) de normas que definem o que é um corpo legítimo e uma infância possível. Ler um livro na infância ultrapassa o entretenimento: é um processo de apropriação de significados e relações sociais por meio do qual se aprende, muitas vezes de maneira imperceptível, quem pode ocupar o centro da narrativa e quem permanece relegado às margens.

A centralidade da infância nesta investigação decorre do entendimento de que as crianças produzem sentidos a partir dos discursos que circulam socialmente. Dentre esses discursos, a literatura infantil ocupa uma posição singular: dirigida explicitamente à criança, oferece-lhe referências simbólicas e modos de compreender a si mesma e aos outros. Os livros destinados às crianças ocupam, assim, um lugar privilegiado na constituição de imaginários sociais, contribuindo para a manutenção ou a transformação de concepções acerca da diferença humana, sobretudo, no que tange à deficiência (DOWKER, 2013).

Historicamente, pessoas com deficiência foram representadas por meio de

narrativas que as associavam à tragédia, à dependência e à monstruosidade (DOWKER, 2013), quando não à inspiração e à superação individual. Tais representações integram um sistema mais amplo de produção de sentidos que atribui valor desigual aos corpos e às formas de existência, naturalizando um ideal de normalidade que classifica determinados sujeitos como plenamente capazes e outros como desviantes.

No Brasil, a legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência se constrói em oposição a esse ideal de normalidade. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Congresso Nacional nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de emenda constitucional, compromete os Estados Partes a combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas relacionados à deficiência em todas as áreas da vida (BRASIL, 2009, art. 8º, 1, b). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define a discriminação em razão da deficiência como toda distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o reconhecimento ou o exercício de direitos e liberdades fundamentais, incluindo a recusa de adaptações razoáveis (BRASIL, 2015, art. 4º, § 1º), assegura o direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015, art. 27 e 28) e tipifica a prática discriminatória como crime (BRASIL, 2015, art. 88).

Normas mais recentes incorporaram o termo capacitismo ao próprio texto legal. O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e revogou o Decreto nº 7.611/2011, faz do seu combate, no contexto educacional, um princípio e um objetivo da política educacional brasileira (BRASIL, 2025a, art. 2º, V; art. 4º, V, a)[2]. A regulamentação seguinte ampliou esse movimento. A Portaria MEC nº 421/2026 criou, no interior da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, as Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo, formadas por pessoas autistas, com síndrome de Down e outras deficiências, e condicionou a concessão do Selo Redes Educacionais Inclusivas a redes de ensino cujo princípio esteja "fundamentado na inclusão e na perspectiva anticapacitista" (BRASIL, 2026b, art. 16, IV; art. 26; art. 34, § 1º). Uma categoria formulada nos movimentos sociais e nos estudos críticos da deficiência passa, assim, a organizar o vocabulário da política educacional brasileira.

[2] Ambos os dispositivos foram mantidos após as alterações do Decreto nº 12.773/2025 (BRASIL, 2025b), que reformulou outros pontos da política.

Embora os debates sobre inclusão tenham conquistado maior visibilidade nas últimas décadas, os discursos capacitistas — que atribuem valor desigual aos corpos a partir de um ideal de normalidade corporal, cognitiva e sensorial, tomando a deficiência como falta ou desvio (MELLO, 2016) — continuam presentes em diferentes práticas sociais e culturais, incluindo aquelas voltadas ao público infantil. Torna-se pertinente, então, investigar como os livros destinados às crianças participam da produção de sentidos sobre a deficiência. Para além de identificar personagens ou temáticas relacionadas à inclusão, interessa compreender os efeitos discursivos produzidos pelas narrativas e os modos pelos quais elas podem contribuir para a reprodução ou para a contestação de perspectivas capacitistas.

As inquietações que mobilizam esta pesquisa também emergem da trajetória profissional da autora no campo da educação inclusiva. O contato cotidiano com estudantes da educação especial evidencia a potência dos discursos que circulam na escola e dos materiais culturais disponibilizados às crianças. A literatura infantil passou, assim, a ser percebida como um espaço de produção de subjetividades, capaz de influenciar a maneira como a deficiência é significada e vivida.

Nesta pesquisa, a subjetividade é compreendida como um processo histórico e social de produção de modos de existir. A partir das contribuições de Michel Foucault e Gilles Deleuze, entende-se que os sujeitos são constituídos por práticas, discursos e relações de poder que produzem formas específicas de experienciar o mundo. A literatura infantil é concebida, então, como um artefato cultural que participa dos processos de subjetivação, oferecendo posições de sujeito, modos de pertencimento e formas de significar a diferença.

Dessa compreensão decorre a questão que orienta a pesquisa: como os discursos presentes em livros de literatura infantil destinados a crianças de 6 a 10 anos participam da construção de identidades anticapacitistas e dos processos de subjetivação da pessoa com deficiência?

Como objetivo geral, propõe-se analisar como os discursos presentes em livros de literatura infantil destinados a crianças de 6 a 10 anos participam da construção de identidades anticapacitistas e dos processos de subjetivação da pessoa com deficiência.

Desdobram-se, então, os objetivos específicos: analisar as condições de produção das obras selecionadas; identificar as formações discursivas predominantes nessas obras; compreender as memórias discursivas mobilizadas

sobre a deficiência e o corpo; examinar os silenciamentos e os efeitos de sentido produzidos nas narrativas; investigar possibilidades de deslocamento de discursos capacitistas tradicionais; e elaborar um site de curadoria de literatura infantil com perspectiva anticapacitista.

Para tanto, o trabalho adota a Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, conforme desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. O texto literário é compreendido como um objeto linguístico-histórico atravessado pela ideologia, cujos sentidos não são transparentes. É por isso que a análise recai sobre os efeitos de sentido produzidos pelas obras selecionadas, tanto no que dizem sobre a deficiência quanto nos silenciamentos e nas memórias discursivas que essas narrativas mobilizam. Compreende-se, assim, como determinados discursos podem reiterar concepções capacitistas ou abrir possibilidades para a emergência de modos de subjetivação anticapacitistas.

O corpus da pesquisa é constituído por obras de literatura infantil destinadas a crianças de 6 a 10 anos, selecionadas a partir de critérios relacionados à presença da deficiência nas narrativas e ao potencial de problematização dos discursos capacitistas.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. Após esta introdução, o segundo apresenta o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos adotados para a constituição e análise do corpus. O terceiro capítulo discute os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, abordando as noções de subjetivação, deficiência, literatura infantil e anticapacitismo; é nele, na seção 3.4, que se delimita o sentido em que a identidade é aqui compreendida: uma posição aberta ao deslocamento. No quarto são desenvolvidas as análises das obras selecionadas, examinando os discursos e os efeitos de sentido produzidos em torno da deficiência. No quinto, apresenta-se o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa: um site de curadoria de literatura infantil anticapacitista voltado a educadores, famílias e demais mediadores de leitura. Por fim, as considerações finais, no sexto capítulo, retomam os principais resultados da investigação e suas contribuições para o campo da educação especial e da literatura infantil.

Cada capítulo é precedido por uma epígrafe autoral, intitulada “Avaliação Diagnóstica” em referência ao instrumento escolar que busca identificar o que o estudante aprendeu, mas que, na prática, costuma se converter no registro daquilo

que lhe falta. Os textos, retirados de escritas poéticas da pesquisadora, foram inspirados nas crianças que atende na Sala de Recursos Multifuncionais.

Esta pesquisa procura compreender os sentidos que circulam sobre a deficiência e os efeitos que produzem na constituição dos sujeitos. Diante da persistência de narrativas capacitistas, refletir sobre as representações presentes nas obras destinadas às crianças é também problematizar os modos pelos quais a diferença é narrada e vivida. As histórias participam da construção dos mundos que habitamos e podem, por isso, abrir caminhos para a invenção de mundos mais plurais e acolhedores para todos os corpos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Avaliação diagnóstica

Luan está alfabetizado em dinossauros
Tiranossauro Rex, Triceratops
me contou que longe da gente no tempo
mas perto da gente no espaço
viveu o Maxacalissauro

As escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa estão diretamente relacionadas à concepção da deficiência como fenômeno discursivo, social e político. Esse pressuposto exigiu a articulação de referenciais teóricos e procedimentos analíticos capazes de examinar os modos pelos quais a literatura infantil produz representações sobre a deficiência e participa da constituição de sentidos socialmente compartilhados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, que toma como materialidade de análise obras de literatura infantil. A abordagem qualitativa privilegia a compreensão dos processos de significação, reconhecendo que os sentidos não são fixos nem transparentes: são produzidos historicamente em condições sociais e discursivas determinadas.

A pergunta formulada na Introdução atende aos critérios de clareza, exequibilidade e pertinência propostos por Quivy e Campenhoudt (1998), partindo do entendimento de que compreender como a linguagem produz sentidos sobre a deficiência é o primeiro passo para transformá-los.

O referencial teórico aqui reunido resulta de um percurso que antecede a presente pesquisa. Os autores mobilizados dialogam com interesses construídos ao longo da trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, especialmente em questões relacionadas à diferença e aos processos de subjetivação.

A Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana constitui o referencial central desta pesquisa. A aproximação com a Análise de Discurso deu-se pela inserção da orientadora nesse campo teórico, em que desenvolve suas pesquisas.

Os trabalhos de Eni Orlandi passaram, assim, a integrar o percurso de leitura da pesquisadora, aprofundando a compreensão dos conceitos que orientam a investigação. Ao longo do trabalho, a AD foi ocupando um lugar cada vez mais estruturante, por oferecer ferramentas capazes de compreender como os sentidos sobre a deficiência são produzidos e colocados em circulação pela literatura infantil.

Paralelamente à construção do referencial teórico, realizou-se o estado da arte por meio de consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento teve início em novembro de 2025, foi atualizado em março e abril de 2026 e revisado em julho de 2026. Estabeleceu-se como recorte temporal o período entre 2015 e 2025, e como áreas de concentração Educação, Letras, Ciências Humanas e Multidisciplinar.

Foram utilizados os descritores literatura infantil, deficiência, capacitismo, anticapacitismo, subjetivação, análise do discurso e educação inclusiva, empregados de forma isolada e em combinação por meio do operador booleano AND. Optou-se pela combinação em pares, conforme registrado no Quadro 1, uma vez que o cruzamento simultâneo de todos os descritores não retornou resultados nas bases consultadas, indício da ausência de estudos que articulem integradamente literatura infantil, análise de discurso e problematização do capacitismo.

Consideraram-se teses e dissertações publicadas em língua portuguesa que apresentassem aderência ao objeto desta investigação. Foram excluídos trabalhos de natureza estritamente clínica ou biomédica, estudos centrados em políticas públicas, acessibilidade arquitetônica ou formação docente sem relação com a literatura, produções que não tomassem a literatura infantil como objeto de análise e registros duplicados entre as combinações de busca. O Quadro 1 sintetiza o percurso realizado.

Quadro 1 — Percurso de seleção dos estudos

Combinação de descritores	**Trabalhos localizados**	**Trabalhos aderentes**
literatura infantil AND deficiência	19	7
literatura infantil AND capacitismo	31	0

Combinação de descritores	Trabalhos localizados	Trabalhos aderentes
literatura infantil AND subjetivação	51	3
literatura infantil AND educação inclusiva	16	0
deficiência AND análise do discurso	75	8
Total	**192**	**18**

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Quadro 2 — Buscas de contextualização do campo

Descritor isolado	Trabalhos localizados
capacitismo	186
anticapacitismo	21

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os resultados evidenciam a configuração de uma lacuna específica. O capacitismo constitui categoria já consolidada na produção acadêmica brasileira recente, com 186 trabalhos localizados, ao passo que o anticapacitismo, formulação mais recente, reúne 21 registros. Nenhum deles, contudo, toma a literatura infantil como objeto de análise. Do mesmo modo, a articulação entre deficiência e análise de discurso apresenta produção consistente, com 75 trabalhos localizados, dos quais 8 aderentes ao tema, e apenas um se volta a narrativas destinadas à infância. Entre os estudos que investigam a deficiência na literatura infantil, por sua vez, predominam abordagens centradas na acessibilidade, na mediação de leitura e na representação de personagens com deficiência visual, sem que o capacitismo seja mobilizado como categoria analítica.

A lacuna está precisamente no cruzamento entre esses campos: a análise discursiva das representações da deficiência em obras destinadas à infância, orientada pela problematização do capacitismo, permanece um território pouco explorado.

Entre os trabalhos localizados, destaca-se a tese de Carvalho (2020), que analisa a representação da deficiência por meio de personagens em onze obras do acervo literário do PNLD 2018. A autora conclui que tais representações exercem impacto significativo sobre a formação dos leitores, em suas dimensões cognitiva, social e cultural, incidindo sobre os modos como a pessoa com deficiência é compreendida. A pesquisa aproxima-se desta investigação pelo interesse nas representações da deficiência em obras destinadas à infância, distinguindo-se, contudo, pelo aporte teórico e pelo recorte analítico: enquanto Carvalho mobiliza a noção de estigma e a crítica literária como referências centrais, a presente pesquisa toma a Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana como método e o capacitismo como categoria de problematização, voltando-se aos processos discursivos que produzem os sentidos sobre a deficiência e aos silenciamentos que os constituem.

Também foi identificada a dissertação de Zeferino (2022), que analisa discursivamente sujeitos com deficiência em narrativas infanto-juvenis, e a tese de Lima (2022), que articula educação especial e capacitismo. No campo do anticapacitismo aplicado à infância, destaca-se a dissertação de Souza (2023), voltada à construção de práticas anticapacitistas por meio do lúdico. Esses trabalhos evidenciam o crescente interesse pela problematização do capacitismo no campo educacional, ainda que a literatura infantil permaneça pouco explorada como materialidade de análise discursiva.

As condições de produção desta pesquisa integram, elas mesmas, o percurso de sua elaboração. Para a Análise de Discurso, todo gesto interpretativo se constitui na história, na linguagem e na posição ocupada por quem pesquisa. A leitura aqui produzida é, portanto, determinada pelas condições em que se formulou.

A investigação fundamenta-se em referenciais teóricos que permitem compreender a deficiência como fenômeno simultaneamente discursivo, social e político. As contribuições de Michel Foucault e de Gilles Deleuze e Félix Guattari oferecem ferramentas para pensar os processos de subjetivação e os modos pelos quais os sujeitos são constituídos em condições históricas determinadas. Foucault analisa as relações entre poder, saber e produção dos sujeitos; Deleuze e Guattari ampliam essa discussão ao enfatizarem os agenciamentos, os regimes de subjetivação e as possibilidades de criação de outros modos de existência.

Em diálogo com essas perspectivas, os estudos de Fiona Campbell e Anahí Guedes de Mello permitem problematizar o capacitismo e a corponormatividade como mecanismos que produzem hierarquias entre os corpos e estabelecem parâmetros de normalidade que perpassam a vida social. Essas formulações situam a deficiência no interior de relações históricas e sociais que produzem exclusões, classificações e formas específicas de reconhecimento, deslocando-a de uma compreensão estritamente individual.

Sustentando metodologicamente a investigação, a Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, compreende o discurso como lugar de encontro entre língua, história e ideologia, o que permite analisar os efeitos de sentido produzidos pelas narrativas literárias, examinando os silenciamentos, as memórias discursivas e as posições de sujeito que as perpassam.

A articulação desses referenciais torna possível investigar como a literatura infantil participa da produção de modos de existência e de representações sobre a deficiência, contribuindo para a manutenção ou para o deslocamento de discursos capacitistas. O interdiscurso ocupa papel central nessa compreensão, uma vez que todo dizer se produz em relação a outros dizeres já produzidos. Como afirma Orlandi (2007a, p. 33), "a formulação está determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso [...] Todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)".

Outro conceito fundamental para esta investigação é o silêncio. Como aponta Orlandi em entrevista, "o silêncio não fala, ele significa" (ORLANDI, 1992 apud GRIGOLETTO; MARIANI, 2020, p. 256). Na análise das obras, interessa compreender os sentidos produzidos pelo não dito, especialmente quando as barreiras sociais são apagadas em favor de narrativas centradas exclusivamente na superação individual.

As etapas propostas por Orlandi orientam os gestos de leitura adotados nesta pesquisa, permitindo analisar as condições de produção dos textos, as formações discursivas que organizam seus sentidos, o funcionamento do interdiscurso e as políticas do silenciamento. Esses movimentos compõem o que a autora denomina gesto de interpretação, pelo qual toda leitura é reconhecida como produzida a partir de uma posição histórica e ideológica determinada.

O corpus desta pesquisa é composto por oito obras de literatura infantil destinadas a crianças entre 6 e 10 anos, em língua portuguesa, que apresentam personagens com deficiência como elemento relevante da narrativa. A seleção das obras foi realizada por meio de quatro procedimentos complementares de busca. Inicialmente, recorreu-se a indicações disponíveis na internet, em sites e blogs dedicados à literatura inclusiva e em espaços de circulação de educadores e pesquisadores da área. Em seguida, consultaram-se as listas de obras do MEC Livros (BRASIL, 2026a) e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), identificando títulos que contemplassem a temática da deficiência. Realizou-se, ainda, busca em acervos de bibliotecas públicas e em plataformas de livros digitais, a partir de descritores como personagens com deficiência, deficiência infantil e literatura acessível. Por fim, foram reunidas indicações de pesquisadores e profissionais da área da educação inclusiva, o que permitiu ampliar o conjunto de títulos considerados. Esses procedimentos buscaram reunir obras com potencial para a problematização das representações da deficiência e para a construção de práticas de leitura comprometidas com perspectivas anticapacitistas.

Durante o processo de levantamento, foi possível identificar um número significativo de livros que abordavam a deficiência por meio de perspectivas predominantemente informativas ou pedagógicas. Nesses materiais, a narrativa literária aparecia subordinada a uma função explicativa, organizada por discursos centrados no diagnóstico, na limitação ou na adaptação dos sujeitos. Também foi recorrente uma linguagem influenciada pelo discurso médico da deficiência, que enfatizava características clínicas e terapêuticas dos personagens em detrimento de suas experiências, relações e modos de existir.

Embora essas obras contribuam para ampliar a visibilidade da deficiência no universo infantil, muitas mantêm sentidos historicamente cristalizados sobre a diferença, conforme já demonstrado em estudos sobre a representação da deficiência na literatura infantil (DOWKER, 2013; CARVALHO, 2020). Por isso, a constituição do corpus privilegiou obras que possibilitassem analisar deslocamentos discursivos e diferentes formas de representação da deficiência, considerando seu potencial para produzir outros modos de significação. Foram excluídos materiais de caráter estritamente didático, técnico ou clínico, sem dimensão literária ou estética.

A opção por oito obras decorre da natureza qualitativa desta investigação e dos pressupostos da Análise de Discurso, que não busca representatividade

estatística, mas gestos de interpretação capazes de compreender o funcionamento dos sentidos em sua complexidade. Na perspectiva da AD, delimitar o corpus é ela mesma uma escolha interpretativa, orientada pelos objetivos da pesquisa e pelas condições de produção dos discursos que se pretende analisar. Essa delimitação permitiu realizar análises aprofundadas de cada narrativa, considerando suas formações discursivas, memórias mobilizadas e processos de silenciamento.

Duas obras do corpus não apresentam numeração de páginas: “Menino Baleia”, cuja edição impressa não é paginada, e “Um pouco mais que diferente”, consultada em versão digital na plataforma MEC Livros, que também não traz paginação. As citações diretas dessas obras indicam, por isso, apenas a autoria e o ano de publicação (LIMA, 2021; ANTIQUERA, 2024), conforme orientação da ABNT para documentos sem paginação.

A análise de cada obra é conduzida por um roteiro interpretativo construído a partir dos procedimentos da Análise de Discurso de Eni Orlandi, organizado em quatro gestos de leitura que se complementam (Apêndice A).

O primeiro gesto consiste em examinar as condições de produção de cada livro. O segundo busca identificar as formações discursivas predominantes. O terceiro dedica-se ao funcionamento do interdiscurso e das memórias discursivas mobilizadas pelas narrativas. O quarto concentra-se na política do silenciamento e na materialidade significante, incluindo as ilustrações e os modos de representação dos corpos.

Esses gestos de leitura articulam-se ao longo da análise e compõem o que Orlandi denomina gesto de interpretação, permitindo compreender como determinados sentidos sobre a deficiência são produzidos, reiterados ou deslocados no interior das obras analisadas. A síntese comparativa dos quatro gestos aplicados às oito obras encontra-se no Apêndice B (Quadros B.1 a B.4).

A etapa subsequente transpõe os resultados da análise para o plano da produção aplicada: a construção de um site de curadoria pedagógica voltado a educadores e famílias. Em sua versão inicial, o recurso reúne as oito obras analisadas, acompanhadas de reflexões produzidas a partir da análise discursiva e de sugestões de mediação que auxiliem na problematização das representações da deficiência presentes nas narrativas. O site articula os resultados da pesquisa às práticas educativas, oferecendo, além da indicação de títulos, subsídios para uma leitura crítica da literatura infantil.

Os critérios de curadoria foram construídos a partir dos resultados da análise, de modo que o produto educacional constitui uma continuidade do percurso analítico da investigação. O site funciona, portanto, como um espaço de mediação entre a pesquisa e a prática pedagógica, convidando educadores e famílias a uma relação mais crítica com a literatura infantil.

O percurso metodológico desta pesquisa se estende para além da produção de conhecimento sobre os discursos presentes na literatura infantil: os resultados da análise fundamentaram a elaboração do recurso pedagógico digital, concebido como espaço de mediação crítica entre literatura, educação e anticapacitismo. A pesquisa opera em dois registros indissociáveis: compreender os processos de produção de sentidos sobre a deficiência e transformar esse conhecimento em uma ferramenta capaz de ampliar as possibilidades de leitura e atuação de educadores e famílias.

3 SUBJETIVAÇÃO, DISCURSO E DIFERENÇA: contribuições teóricas para uma leitura anticapacitista da literatura destinada às crianças

Avaliação diagnóstica
Yuri sorri com todo o sorriso que alguém pode dar
Sabe a ciência de segurar nas mãos animais selvagens
e a geografia de quem corre diferente
em um chão que parece nuvem

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que sustentam as análises desenvolvidas nesta pesquisa. Partindo da compreensão de que os sujeitos são constituídos em processos históricos, sociais e discursivos, são mobilizadas perspectivas que permitem compreender as relações entre subjetivação, discurso, diferença e deficiência. Esses conceitos constituem o alicerce teórico da investigação e orientam a análise das obras selecionadas, possibilitando problematizar os modos pelos quais determinados sentidos sobre a deficiência se legitimam e ganham circulação social.

3.1 Michel Foucault: Subjetividade, poder e modos de constituição do sujeito

A obra de Michel Foucault oferece contribuições fundamentais para compreender a subjetividade como uma produção histórica. Em oposição às concepções que tomam o sujeito como origem de suas ações e pensamentos, o autor investiga os processos pelos quais os seres humanos são constituídos como sujeitos em diferentes contextos sociais e históricos. Seu interesse volta-se para as condições que tornam possíveis determinadas formas de existência e os modos pelos quais os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os outros. Ao longo de sua trajetória intelectual, Foucault analisa como discursos, saberes e práticas sociais participam da constituição dos sujeitos:

> No curso de sua história, o homem não cessou de se construir a si mesmo, ou seja, de trasladar continuamente o nível de sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes que

> nunca alcançam um final nem nos colocam na presença de algo que pudesse ser o homem. (FOUCAULT, 2002, p. 403 apud RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 339)

Essa elaboração desloca o olhar daquilo que o sujeito seria em sua essência para os processos que o constituem. A subjetividade passa a ser compreendida como movimento, resultado de relações históricas, sociais e culturais que produzem diferentes formas de ser e de existir. É nesse contexto que Foucault questiona a própria noção moderna de homem como fundamento universal do conhecimento: “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.” (FOUCAULT, 1999a, p. 536)

A afirmação de que o homem constitui uma invenção histórica rompe com perspectivas que tomam o sujeito como realidade estável e universal. Em seu lugar, emerge a compreensão de que os modos de existência são produzidos em condições históricas específicas. Essa leitura permite situar a deficiência como uma categoria atravessada por disputas discursivas, práticas institucionais e regimes de verdade que variam ao longo do tempo, em lugar de condição natural dotada de significado próprio.

Em sua fase genealógica, especialmente em Vigiar e Punir, Foucault aprofunda a análise das relações entre poder e subjetivação. O foco desloca-se para os mecanismos pelos quais os corpos são organizados, classificados e administrados. O poder deixa de ser compreendido apenas como instância repressiva e passa a ser analisado em sua dimensão produtiva, isto é, como força capaz de fabricar comportamentos, saberes e modos de ser.

Ao discutir a constituição dos sujeitos modernos, o autor afirma:

> O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, 1999b, p. 25).

A "alma" deixa de designar uma interioridade essencial para ser compreendida como efeito de práticas históricas que incidem sobre os corpos. A subjetividade emerge, assim, no interior das relações de poder, que produzem formas de percepção, classificação e conduta.

Essa discussão destaca a interdependência entre poder e saber. Para Foucault, não existem campos de conhecimento independentes das relações de

poder, assim como não existem relações de poder que não produzam saberes sobre os sujeitos:

> Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1999b, p. 19).

Os saberes participam da constituição de verdades socialmente reconhecidas, orientando práticas de classificação, normalização e intervenção. A produção de conhecimentos sobre os indivíduos integra, portanto, mecanismos mais amplos de regulação social. Como complementa Foucault: “Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 1999b, p. 27).

Nos trabalhos dedicados à ética e ao cuidado de si, Foucault amplia essa discussão ao investigar as práticas pelas quais os sujeitos atuam sobre si mesmos. O interesse desloca-se para os processos de transformação de si e para as formas pelas quais os indivíduos participam da construção de suas próprias existências. Sem abandonar a análise das relações de poder, o autor passa a examinar os modos pelos quais os sujeitos elaboram sua conduta e constroem determinadas maneiras de viver.

Nesse contexto, o acesso à verdade deixa de ser concebido como simples aquisição de conhecimento e passa a envolver um trabalho ético realizado pelo sujeito sobre si mesmo:

> A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. É preciso que o sujeito se transforme, se desloque, se torne, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo para ter direito ao acesso à verdade. (FOUCAULT, 2011, p. 17).

A transformação de si assume, assim, papel central na constituição do sujeito. O conhecimento não se apresenta como algo exterior que simplesmente se acumula, mas como uma experiência que envolve deslocamentos, exercícios e práticas capazes de modificar aquele que conhece. É nesse horizonte que Foucault desenvolve a noção de artes da existência:

> Práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram transformar-se, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja

> portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1984, p. 16-17).

A vida passa a ser pensada como campo de elaboração ética. Os sujeitos são produzidos por relações históricas e sociais, mas também participam da construção de suas formas de existência por meio das práticas que desenvolvem sobre si mesmos. A subjetividade deixa de aparecer exclusivamente vinculada aos processos de sujeição e passa a incorporar a dimensão da criação, da experimentação e da invenção de modos de vida.

É nesse contexto que Foucault aproxima o cuidado de si das possibilidades de resistência. A análise das relações de poder passa a incluir as práticas pelas quais os sujeitos problematizam as formas de governo que incidem sobre eles e elaboram outras maneiras de se relacionar consigo mesmos:

> (...) a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. [...] não há resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2011, p. 225).

A resistência não ocupa uma posição exterior ao poder. Ela emerge no interior das próprias relações que constituem os sujeitos, manifestando-se nos movimentos pelos quais os indivíduos interrogam, deslocam e transformam as formas de subjetivação disponíveis em determinado contexto histórico. Trata-se menos de escapar completamente das relações de poder do que de produzir modos singulares de existência no interior delas.

Essa compreensão aparece também na síntese de Lemke sobre a obra foucaultiana, discutida por Ramminger e Nardi (2008):

> Governar pessoas não é um jeito de forçá-las a fazer o que o governo quer que façam; mas um versátil equilíbrio, com complementaridade e conflito, entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o si é construído ou modificado por si mesmo. (RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 345)

A constituição dos sujeitos ocorre, portanto, na articulação entre práticas de governo e práticas de si. Entre mecanismos de regulação e possibilidades de elaboração ética, a subjetividade configura-se como um processo aberto, continuamente atravessado por relações de poder, saber e resistência.

Os processos de subjetivação descritos por Foucault evidenciam que nenhuma forma de existência é natural ou dada de antemão. Os sujeitos constituem-se em redes de saberes, práticas e relações de poder que organizam

modos de perceber o mundo e de atribuir sentido às diferenças. É nesse horizonte que se torna possível examinar os discursos sobre deficiência presentes na literatura infantil e os modos de subjetivação que essas narrativas colocam em circulação.

3.2 Deleuze e Guattari: subjetivação, agenciamentos e diferença

Ao problematizar concepções essencialistas do sujeito, Gilles Deleuze e Félix Guattari deslocam a discussão da identidade para os processos de produção da subjetividade. O sujeito é, para eles, produzido por processos de subjetivação que se desenrolam no interior de relações históricas, políticas e culturais — efeito de agenciamentos que articulam signos, instituições, saberes, afetos e relações de poder. A subjetivação é, portanto, um processo contínuo de produção de modos de existência, não a expressão de algo que já estivesse dado de antemão.

Em Mil Platôs, os autores situam a subjetividade no interior do que denominam regime de signos pós-significante. Nesse regime, ocorre uma duplicação entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado: o indivíduo passa a ocupar simultaneamente a posição de quem fala e de quem é falado pelos discursos. Esse processo produz uma forma específica de sujeição associada ao cogito cartesiano. O “eu penso”, que a tradição filosófica compreendia como fundamento da autonomia racional, é reinterpretado pelos autores como mecanismo de captura da subjetividade:

> Há aí uma estranha invenção: como se o sujeito duplicado fosse, em uma de suas formas, causa dos enunciados dos quais ele mesmo faz parte na sua outra forma. É o paradoxo do legislador-sujeito, que substitui o déspota significante: quanto mais você obedece aos enunciados da realidade dominante, mais comanda como sujeito de enunciação na realidade mental, pois finalmente você só obedece a você mesmo, é a você que você obedece! E é você quem comanda, enquanto ser racional… Inventou-se uma nova forma de escravidão, ser escravo de si mesmo, ou a pura ‘razão’, o Cogito. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 89).

A subjetivação, portanto, está vinculada a determinados regimes de verdade e formas de organização social. Os autores argumentam que subjetivação e sujeição constituem estratos que organizam a experiência humana e limitam suas possibilidades de criação. Ao lado do organismo, da significância e da interpretação, esses estratos participam dos mecanismos que capturam os indivíduos e os afastam de outras formas possíveis de existência:

> Os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição. São todos esses estratos em conjunto que nos separam do plano de consistência e da máquina abstrata, aí onde não existe mais regime de signos, mas onde a linha de fuga efetua sua própria positividade potencial, e a desterritorialização, sua potência absoluta. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 94).

É nesse horizonte crítico que emergem os conceitos de desterritorialização e reterritorialização. Trata-se de movimentos simultâneos de ruptura e recomposição pelos quais sujeitos, práticas e significados se reorganizam continuamente. A subjetividade permanece atravessada por deslocamentos, rupturas e recomposições contínuas, sem jamais se fixar definitivamente.

Articulado a esses movimentos, o conceito de linha de fuga ocupa lugar central. A linha de fuga constitui uma potência de criação capaz de produzir novas formas de existência e novos modos de subjetivação, distinta de simples evasão ou abandono da realidade. Os processos sociais definem-se menos por suas estruturas ou contradições internas do que pelos movimentos que escapam às formas instituídas de organização: "um campo social se define menos por seus conflitos e suas contradições do que pelas linhas de fuga que o atravessam" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34). Trata-se, como sintetiza Jorge Rocha, menos de fugir do mundo do que de transformá-lo — "antes de fugir do mundo, 'fazê-lo fugir'" (ROCHA, 2008, p. 45 apud ROCHA; MIRANDA SALES, 2018, p. 174).

Essa abertura para a criação torna-se particularmente relevante quando se pensa a deficiência. As linhas de fuga permitem questionar discursos que historicamente definiram a deficiência pela falta, pela incapacidade ou pela inadequação a padrões normativos de corpo e funcionamento, abrindo possibilidades de subjetivação que escapam, ainda que provisoriamente, às formas dominantes de normalização.

Essa potência criativa está diretamente associada à noção de agenciamento. Os sujeitos são produzidos em agenciamentos coletivos de enunciação — redes que articulam discursos, instituições, práticas sociais, afetos e relações materiais. Os modos de ser e de compreender o mundo decorrem dos encontros e relações que atravessam os sujeitos, e a subjetividade é sempre coletiva em sua produção, ainda que se manifeste singularmente em cada indivíduo. Como definem os próprios autores:

> Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31).

O agenciamento recusa modelos explicativos baseados em hierarquias rígidas ou causalidades lineares:

> Um agenciamento não comporta nem infra-estrutura e superestrutura, nem estrutura profunda e estrutura superficial, mas nivela todas as suas dimensões em um mesmo plano de consistência em que atuam as pressuposições recíprocas e as inserções mútuas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34).

Discursos, instituições, corpos, afetos e relações de poder atuam simultaneamente na constituição da subjetividade. No caso da deficiência, isso significa que as experiências vividas pelas pessoas com deficiência são produzidas em agenciamentos que envolvem discursos científicos, práticas escolares, relações familiares, políticas públicas, condições materiais e formas de reconhecimento social e não podem ser reduzidas a características corporais ou diagnósticos médicos.

A linguagem ocupa lugar específico nessa trama. Para Deleuze e Guattari, ela opera por meio de palavras de ordem, produzindo efeitos concretos sobre os sujeitos e os corpos. A fala individual é sempre atravessada por discursos anteriores: “Meu discurso direto é ainda o discurso indireto livre que me percorre de um lado a outro, e que vem de outros mundos ou de outros planetas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). É por isso que “só há individuação do enunciado, e da subjetivação da enunciação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). Os discursos sobre deficiência participam diretamente desse processo, produzindo classificações e expectativas acerca dos corpos considerados normais ou desviantes.

A discussão sobre subjetivação desemboca na noção de multiplicidade. Deleuze e Guattari propõem compreender a existência como um campo de multiplicidades em permanente transformação:

> se a substantivamos mesmo, desaparecem sujeito (e objeto) e sobram, ao invés, ‘determinações, grandezas, dimensões’. Coisas que, se crescem, também mudam. A fórmula do múltiplo é ‘n-1’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16 apud ROCHA; MIRANDA SALES, 2018, p. 167).

A multiplicidade rompe com a ideia de uma essência humana universal, permitindo compreender os sujeitos como composições provisórias atravessadas por diferentes discursos e relações, o que ressoa com a formulação foucaultiana do

sujeito como série infinita e múltipla de subjetividades (FOUCAULT, 2002, p. 403 apud RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 339).

Essa subjetividade heterogênea e polifônica, constituída por relações sempre provisórias e abertas à transformação, é o que permite questionar modelos que tomam determinados corpos ou formas de funcionamento como universais, classificando outras formas de existência como desvios em relação a uma norma. A diferença, em Deleuze, não é desvio nem falta em relação a um modelo considerado normal, é potência afirmativa e produtiva, condição da multiplicidade e da criação do novo conforme Deleuze desenvolve em Diferença e repetição (DELEUZE, 2006). A partir daí, torna-se possível deslocar a deficiência das leituras pautadas pelo déficit: a diferença corporal, sensorial, intelectual ou neurológica passa a ser reconhecida como uma das múltiplas formas de existência humana, compreendida no interior da multiplicidade dos modos de viver, perceber e experienciar o mundo.

As contribuições de Deleuze e Guattari permitem, assim, compreender a subjetividade como uma produção histórica e discursiva, atravessada por relações de poder, agenciamentos e regimes de signos. A literatura infantil, vista por esse prisma, é um agenciamento produtor de subjetividades: ao colocar em circulação determinados discursos sobre a deficiência, as obras participam da constituição de modos de perceber a diferença, com efeitos que podem tanto reforçar lógicas capacitistas e normalizadoras quanto favorecer perspectivas mais plurais sobre a experiência humana. É esse entendimento que orienta as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

3.3 Corponormatividade e capacitismo

O que faz com que determinados corpos sejam percebidos como inteiros e plenamente humanos, enquanto outros são definidos pela falta, pela dependência ou pela incapacidade?

A compreensão da deficiência ao longo da história não é neutra nem natural. Cada sociedade produziu modos específicos de interpretar corpos, atribuindo-lhes valores e lugares sociais: alguns modos de existir foram associados à autonomia e à produtividade; outros, à dependência e à incapacidade. Essas classificações

constroem hierarquias que definem quais vidas são reconhecidas como plenamente legítimas, para além de descrever diferenças corporais.

É nesse contexto que emerge o conceito de capacitismo. Os estudos críticos da deficiência mostram que capacidade e incapacidade decorrem de processos sociais que estabelecem padrões de normalidade, ancorados em características biológicas. O capacitismo permite compreender como esses padrões são produzidos, naturalizados e convertidos em critérios para avaliar sujeitos, comportamentos e formas de participação social.

Na produção acadêmica brasileira, Anahí Guedes de Mello destaca que incorporar essa categoria tem relevância conceitual e política. Trata-se de uma ferramenta necessária para nomear uma forma de opressão historicamente invisibilizada, o que justifica adotar no Brasil a tradução de ableism como capacitismo, motivada pela "demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento" (MELLO, 2016, p. 3267).

Essa invisibilidade manifesta-se também na linguagem. Mello observa que, no caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa, e que essa lacuna discursiva é ela mesma um sintoma: aquilo que não encontra nome tende a ser naturalizado, tornando menos visíveis os mecanismos pelos quais a deficiência é constituída como diferença inferiorizada. A dificuldade histórica de nomear o capacitismo contribuiu para sua permanência, operando de forma silenciosa nas práticas sociais, nos discursos institucionais e nos modos cotidianos de reconhecimento, ou de não reconhecimento, dos sujeitos.

Ao definir o conceito, Mello afirma que o capacitismo se materializa por meio de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional (MELLO, 2016, p. 3266).

Nessa lógica, os corpos considerados próximos do padrão dominante ocupam posições privilegiadas de reconhecimento social, enquanto aqueles que se afastam desse ideal tendem a ser associados à falta ou à inadequação. O capacitismo opera tanto por ações discriminatórias explícitas quanto pela naturalização de expectativas que definem quais corpos são desejáveis, produtivos e dignos de pertencimento.

Evidencia-se que essa estrutura normalizadora não é restrita ao cenário brasileiro. Fiona Campbell, pesquisadora cujo trabalho é central nos estudos críticos

da deficiência, oferece uma formulação que permite compreender o capacitismo como estrutura. Retomando sua definição, Mello a apresenta nos seguintes termos:

> Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência é vista como um estado diminuído de ser humano. (CAMPBELL, 2009 apud MELLO, 2016, p. 3272).

Essa formulação desloca a análise da discriminação individual para uma estrutura social mais ampla, que produz e legitima determinados padrões corporais como universais. O problema abrange a própria construção social da normalidade, para além das atitudes preconceituosas dirigidas às pessoas com deficiência. Como observa Mello, essa lógica advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 3272).

Tal processo produz uma generalização da incapacidade, por meio da qual pessoas com deficiência passam a ser vistas como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar ou sentir desejo (MELLO, 2016, p. 3272). Essas representações resultam de discursos que associam valor humano à funcionalidade corporal, efeitos que, como demonstraram Foucault e Deleuze e Guattari nas seções anteriores, são historicamente produzidos por práticas, saberes e relações de poder.

O capacitismo, nessa perspectiva, pressupõe uma norma a partir da qual os corpos são julgados. É esse pressuposto que os estudos *crip*[3] nomeiam como corponormatividade. Em diálogo com a teoria queer, que identificou a heteronormatividade como eixo estruturante das relações sociais contemporâneas, a teoria crip propõe a corponormatividade como seu equivalente no campo da deficiência: a premissa de que nossa estrutura social é organizada em torno de um modelo corporal tomado como referência universal (MELLO, 2016, p. 3266).

A corponormatividade estabelece expectativas sobre quais corpos devem existir, funcionar e circular socialmente, transformando determinados modos de ser

[3] Os estudos crip emergem no campo dos estudos da deficiência a partir do impacto da teoria queer. Se esta toma a heteronormatividade como eixo de sua crítica, a teoria crip dirige-se à corponormatividade, isto é, à estrutura social pouco sensível à diversidade corporal. Conforme Mello (2016), a tradução de crip por "aleijado" preserva a conotação agressiva e subversiva do termo em inglês, evidenciando a zona de abjeção historicamente reservada às pessoas com deficiência. O campo assume o compromisso de desenvolver uma analítica da normalização do corpo, em diálogo com formulações como a de compulsory able-bodiedness, proposta por Robert McRuer e traduzida pela autora como corponormatividade compulsória.

em parâmetro para todos os sujeitos. Aqueles que não correspondem a esse padrão são empurrados para posições de marginalidade, definidos a partir da falta ou da inadequação em relação a uma norma que se apresenta como natural.

Em diálogo com o modelo social da deficiência, Mello propõe um deslocamento fundamental:

> Concebo o fenômeno da deficiência […] como o produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social. (MELLO, 2014, p. 25).

Esse deslocamento retira o foco do déficit individual e o dirige às barreiras socialmente construídas. A deficiência deixa de ser compreendida como atributo biológico e passa a ser analisada como efeito de relações sociais que produzem exclusão e restrições à participação. Ao nomear o capacitismo como mecanismo específico de poder, Mello aproxima esse debate das formulações foucaultianas sobre normalização, definindo-o como interdição e controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade (MELLO, 2016, p. 3267), retomando, assim, o fio que atravessa toda a discussão teórica deste capítulo: os sujeitos são constituídos por práticas discursivas e relações de poder que definem, classificam e hierarquizam os corpos.

Essas reflexões tornam-se particularmente relevantes para esta pesquisa. Se os sentidos atribuídos à deficiência são produzidos discursivamente, a literatura infantil participa ativamente desse processo. As narrativas destinadas às crianças oferecem representações, modelos de identificação e formas de compreender a diferença que contribuem para a produção de subjetividades. Ao colocar em circulação determinados discursos sobre deficiência, os livros infantis podem reforçar perspectivas capacitistas e normalizadoras, ou favorecer modos mais plurais e éticos de reconhecer a diversidade humana. Investigar esses discursos significa, portanto, analisar como determinados sentidos sobre a deficiência são produzidos, legitimados ou deslocados no interior das narrativas literárias destinadas às crianças.

3.4 Eni Orlandi: discurso, interpretação e produção de sentidos

As reflexões de Eni Orlandi oferecem contribuições fundamentais para compreender como os sentidos sobre a deficiência se constituem e circulam socialmente. Vinculada à Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, a autora afasta-se das concepções que tratam a linguagem como instrumento neutro de comunicação ou como simples expressão do pensamento individual. Para Orlandi, os sentidos não estão prontos nas palavras nem decorrem exclusivamente da intenção de quem fala. Eles são produzidos historicamente nas relações entre língua, sujeito e ideologia.

Ao discutir o funcionamento da interpretação, a autora destaca que o contato com a linguagem mobiliza inevitavelmente a produção de sentidos: “A interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido” (ORLANDI, 2007b, p. 11). Interpretar constitui uma condição própria da existência humana, e não uma atividade eventual. Diante dos discursos que circulam socialmente, os sujeitos são constantemente convocados a produzir sentidos. Contudo, essa produção não ocorre de forma livre ou arbitrária. Como observa a autora: “Não nos iludamos, no entanto, com esse fato; não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação” (ORLANDI, 2007b, p. 13).

A linguagem comporta múltiplas possibilidades de interpretação, mas essas possibilidades são atravessadas por condições históricas, ideológicas e discursivas que orientam a produção dos sentidos. Por essa razão, o discurso não pode ser compreendido apenas como aquilo que é explicitamente dito. Cada enunciação mantém relações com outros dizeres que a antecedem e a tornam possível. Nessa direção, Orlandi destaca que nenhum discurso possui uma origem absoluta ou inaugural: “O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2007b, p. 11).

Tal formulação aproxima-se das discussões desenvolvidas anteriormente acerca da constituição histórica dos sujeitos. Assim como Foucault problematiza a ideia de uma essência humana universal e Deleuze e Guattari recusam uma subjetividade fixa e estável, Orlandi demonstra que os sentidos também não possuem origem individual ou definitiva. Todo dizer se inscreve em uma rede de formulações anteriores que continuam produzindo efeitos. Esse movimento é explicado pela autora por meio dos conceitos de memória discursiva e interdiscurso: “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória

(constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos" (ORLANDI, 2007a, p. 33).

A formulação atualiza sentidos já produzidos historicamente, ainda que nem sempre esses sentidos sejam reconhecidos pelos sujeitos. Por isso, a autora define o interdiscurso como "todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos" (ORLANDI, 2007a, p. 33). Ao analisar discursos sobre deficiência, essa noção torna-se particularmente relevante. As representações presentes na literatura infantil dialogam com memórias históricas que associam a deficiência à tragédia, à dependência, à incapacidade ou à superação heroica. Mesmo quando não aparecem explicitamente, tais sentidos permanecem atuando como memória discursiva que atravessa as narrativas.

É nesse contexto que a noção de formação discursiva adquire importância analítica. Conforme afirma Orlandi, "a formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas" (ORLANDI, 2007b, p. 21). As formações discursivas delimitam aquilo que pode ser dito em determinadas condições históricas, organizando posições de sujeito e modos de significar a realidade. Desse modo, os discursos sobre deficiência participam da construção de formas específicas de reconhecimento social, para além de descrever corpos ou experiências.

A relação entre discurso e ideologia constitui outro aspecto central da reflexão de Orlandi. Distanciando-se da compreensão da ideologia como simples conjunto de ideias ou crenças, a autora a concebe como condição da própria produção de sentidos:

> No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários. Há uma injunção à interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que "x" quer dizer? Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse "x". (ORLANDI, 2007b, p. 30).

A ideologia atua, portanto, produzindo efeitos de evidência, fazendo parecer naturais sentidos que são histórica e socialmente construídos. A deficiência, nesse contexto, pode ser compreendida como um objeto discursivamente produzido. As representações que a associam à incapacidade ou à excepcionalidade decorrem de processos históricos de significação que naturalizam determinadas leituras e silenciam outras possibilidades de compreensão.

A atenção aos silêncios constitui uma das contribuições mais originais da autora. Para Orlandi, aquilo que não é dito participa igualmente da produção de sentidos. Em suas palavras:

> O silêncio não fala, ele significa. Não se trata do dizível, pois, mas do significável. Se “traduzo” o silêncio em palavras, se o faço falar, os sentidos já não serão os mesmos, e implicam gestos de interpretação diferentes, dada sua matéria significante. (ORLANDI, 1992 apud GRIGOLETTO; MARIANI, 2020, p. 256).

Ao deslocar o olhar para os silenciamentos, a autora possibilita analisar tanto aquilo que as narrativas dizem sobre a deficiência quanto o que deixam de dizer. Em muitas obras, as barreiras sociais desaparecem das narrativas enquanto a responsabilidade pela inclusão é atribuída exclusivamente ao indivíduo. Em outras, a deficiência é apresentada sem que a experiência dos sujeitos seja efetivamente narrada. Esses silêncios também produzem sentidos e participam da constituição de determinadas formas de compreender a diferença.

A Análise de Discurso propõe justamente um movimento de leitura atento a essa complexidade. Diferentemente da análise de conteúdo, ela parte do pressuposto de que a linguagem não é transparente, expondo o olhar leitor à opacidade do texto e desfazendo os efeitos de evidência produzidos pela ideologia (GRIGOLETTO; MARIANI, 2020, p. 262). Nessa abordagem, o texto não é entendido como recipiente de significados previamente dados. Como sintetiza a autora, “as palavras não significam em si. É o texto que significa” (ORLANDI, 2007b, p. 111), de modo que compreender um texto implica reconhecer a pluralidade de sentidos que nele se movimentam, uma vez que “a compreensão é a apreensão das várias possibilidades de um texto” (ORLANDI, 2007b, p. 114).

As contribuições de Orlandi permitem compreender que os processos de significação participam da constituição das identidades e dos modos de existência. Como afirma a autora, “identidade não tem início, nem fim. É só processo e movimento” (GRIGOLETTO; MARIANI, 2020, p. 268).

Faz-se necessário delimitar o sentido em que a identidade é abordada nesta pesquisa. Ao longo deste capítulo, a discussão foi conduzida dos atributos do sujeito para os processos que o produzem, e a formulação de Orlandi permite que o termo seja retomado nesse mesmo registro. A identidade deixa de designar aquilo que o sujeito seria e passa a nomear os efeitos de estabilização produzidos nos processos de significação: as posições que se sedimentam provisoriamente na relação entre a

memória e a atualidade do dizer, e que permanecem abertas a deslocamento. Subjetivação e identidade operam, assim, em um mesmo movimento. A primeira nomeia o processo pelo qual os sujeitos se constituem em relações históricas e discursivas; a segunda, os efeitos que esse processo estabiliza e que passam a ser reconhecidos, pelo próprio sujeito e pelos outros, como aquilo que ele é.

A construção de identidades anticapacitistas de que trata esta pesquisa se compreende neste registro. A questão recai sobre os efeitos que as narrativas colocam em circulação: quais posições de sujeito se tornam reconhecíveis para a infância leitora, quais modos de existir passam a ser significados como legítimos e quais sentidos historicamente sedimentados sobre a deficiência são reiterados ou deslocados nesse percurso.

A partir desse conjunto teórico, a literatura infantil pode ser analisada como espaço privilegiado de circulação de discursos e de produção de sentidos sobre a deficiência. As narrativas oferecem modos de interpretar a diferença, produzem posições de sujeito e participam da constituição de formas específicas de reconhecimento social. É nesse horizonte que se desenvolvem as análises apresentadas no capítulo seguinte.

4 LEITURAS: OS SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA EM OITO NARRATIVAS

Avaliação diagnóstica

Amanda desenha mãos contornando os dedos
quer fazer linhas de canetinha e nadar
até suas sardinhas pintarem seu rosto
ensolarado

A constituição do corpus desta pesquisa parte da compreensão de que a literatura infantil participa da circulação de discursos sobre a deficiência e contribui para a construção de modos de compreender a diferença. A partir desse pressuposto, foram selecionadas oito obras destinadas a crianças entre seis e dez anos, faixa etária em que a leitura literária amplia repertórios simbólicos, produz referências sobre si e sobre o outro e participa da construção de formas de pertencimento social.

A seleção resultou de um levantamento bibliográfico em pesquisas acadêmicas, catálogos editoriais, acervos públicos e indicações de pesquisadores e profissionais dos campos da literatura infantil e da educação inclusiva. Esse percurso permitiu reunir narrativas que colocam a deficiência em posição significativa no desenvolvimento da história, mobilizando questões relacionadas à diferença, às relações sociais e ao reconhecimento dos sujeitos.

Os critérios de inclusão foram definidos em coerência com os objetivos da investigação: obras em língua portuguesa, destinadas à faixa etária indicada, acessíveis em contextos brasileiros de leitura: escolas, bibliotecas, projetos de incentivo à leitura, e que apresentem personagens com deficiência ou referências explícitas à deficiência como elemento relevante para a construção dos sentidos. Ficaram fora da seleção obras voltadas a outras faixas etárias, aquelas em que a deficiência aparece de forma periférica, e materiais de natureza didática, técnica ou clínica.

Na Análise de Discurso, o corpus não é uma amostra representativa: é uma escolha teórica. Como observa Orlandi (2007a), o que orienta a seleção das materialidades é a problemática investigada, não critérios de exaustividade. As oito obras foram escolhidas porque permitem formular e deslocar as questões que

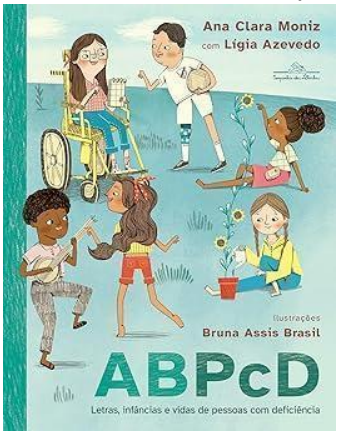
atravessam esta pesquisa, e cada uma delas é tomada como materialidade discursiva atravessada pela história, pela ideologia e pelas memórias que constituem os sentidos sobre a deficiência.

A análise de cada obra parte da identificação de recortes do texto verbal, e quando pertinente, da articulação com a imagem, que permitam observar os efeitos de sentido produzidos em torno da deficiência. Esses recortes são lidos em relação ao interdiscurso e às condições de produção que os tornam possíveis, com atenção às posições ocupadas pelos personagens, aos modos de pertencimento construídos nas narrativas, aos lugares de fala atribuídos aos sujeitos com deficiência e aos silenciamentos que também produzem sentido.

O movimento analítico busca identificar deslocamentos nos modos de significar a deficiência, especialmente a emergência de sentidos que reconhecem a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana. Compreendem-se como produções potencialmente anticapacitistas aquelas que ampliam as possibilidades de pertencimento e participação, produzindo efeitos de sentido que desafiam hierarquias corporais e formas excludentes de representação.

4.1 A produção de novos sentidos sobre a deficiência em ABPcD

Figura 1 – Capa do livro “ABPcD: Letras, infâncias e vidas de pessoas com deficiência”



Fonte: Moniz e Azevedo (2024)

A apresentação da obra ABPcD: Letras, infâncias e vidas de pessoas com deficiência anuncia, já em suas primeiras páginas, uma ruptura com formas historicamente cristalizadas de representar a deficiência na literatura infantil. Ao narrar sua própria experiência como leitora, Ana Clara Moniz não apenas recupera

uma memória individual, mas torna visível um processo histórico de apagamento que atravessa a produção cultural destinada às crianças.

A pergunta que ela formula: “ - Por que os personagens dos livros não usavam cadeiras de rodas? E os dos filmes e dos desenhos? Por que não tinham dificuldade de se movimentar, ouvir, ler, falar, como acontece com tantas pessoas?” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 9) é o registro de uma ausência estrutural. O estranhamento expresso pelo enunciado interrogativo revela que essa ausência foi percebida, desde cedo, como algo que demandava explicação.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, essa ausência não pode ser lida como apenas a falta de representatividade. As memórias discursivas que se sedimentaram ao longo do tempo foram delimitando quais sujeitos seriam dignos de ocupar os espaços da narrativa, da identificação e do reconhecimento social. Conforme explica Orlandi (2007a, p. 31), o interdiscurso corresponde ao “já-dito” que sustenta cada tomada da palavra, constituindo uma memória discursiva que torna possível determinados dizeres e dificulta outros. A escassez de personagens com deficiência na literatura infantil resulta, portanto, de processos históricos que produziram a deficiência como lugar de ausência, dependência ou excepcionalidade. É sobre essa memória que o livro intervém.

Ao reunir histórias de artistas, atletas, ativistas, cientistas e escritores com deficiência, a obra faz circular outros modos de dizer e compreender a deficiência. Conforme propõe Orlandi, a formulação de um discurso nunca ocorre de forma desvinculada da memória discursiva, pois todo dizer se constitui na confluência entre a memória e a atualidade da formulação (ORLANDI, 2007a, p. 33). Nesse sentido, o livro dialoga com discursos historicamente produzidos sobre a deficiência, ao mesmo tempo que desloca sentidos cristalizados. As trajetórias apresentadas no livro contribuem para a construção de imagens que ultrapassam a lógica da falta ou da limitação, evidenciando a multiplicidade de experiências, saberes e formas de participação social das pessoas com deficiência.

O encerramento da apresentação torna esse movimento particularmente evidente. A autora relata o momento em que viu, pela televisão, uma repórter cadeirante: “Eu me senti representada! Foi aí que soube que eu também queria contar histórias para as pessoas” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 9). O enunciado expõe o vínculo entre representação e subjetivação: reconhecer-se numa imagem é condição para formular um projeto de existência. É esse mesmo movimento que o

livro propõe ao seu leitor quando, no encerramento da apresentação, convida: “Quando conheci a história delas, me identifiquei na hora. Quem sabe você não se identifica também!” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 9). A deficiência passa a integrar o universo das experiências humanas compartilháveis, e o convite à identificação dirige-se a todos os leitores, com ou sem deficiência, instaurando uma relação que reconhece a pluralidade das formas de existir.

A ausência percebida pela autora é também nomeada afetivamente. Ana Clara Moniz relata que durante a infância raramente encontrava personagens com deficiência nas histórias que lia, e que essa ausência “a deixava triste” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 9). A tristeza nomeada constitui o registro afetivo de um processo discursivo de exclusão. A criança que não se encontra nas narrativas que circulam socialmente aprende, por essa via, algo sobre o lugar que ocupa no mundo. O livro intervém nessa confluência entre o texto e as memórias discursivas que as crianças leitoras carregam sobre a deficiência, ao apresentar personagens que, antes de qualquer outra coisa, simplesmente existem: brincam, sonham, se irritam, criam, reivindicam. A própria autora descreve a si mesma, na infância, como “uma menina muito agitada e curiosa”, “faladeira demais”, que gostava “das coisas sempre do meu jeito e no meu tempo” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 8). A cadeira de rodas aparece apenas como mais um traço de sua singularidade — “O meu era com minha cadeira de rodas, que eu adoro!” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 8) —, sem ocupar o lugar de elemento definidor de quem ela é.

Os sentidos produzidos pela obra decorrem das formações discursivas nas quais eles se inscrevem. Como observa Orlandi (2007a, p. 43), as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas que as sustentam. A deficiência passa a significar diversidade, criação, participação social e protagonismo, reorganizando um campo semântico historicamente associado à incapacidade ou à falta.

Ao dar visibilidade a trajetórias frequentemente ausentes das narrativas infantis, o livro rompe com processos de silenciamento que marcaram a representação das pessoas com deficiência na produção cultural. ABPcD opera um gesto discursivo de deslocamento que vai além de apresentar biografias, que questiona memórias cristalizadas e faz circular novos modos de representação.

As biografias reunidas na obra organizam suas narrativas a partir de um princípio diferente daquele que costuma reger a representação da deficiência: em vez da lógica da tragédia, da caridade ou da superação individual, as histórias

apresentam sujeitos que constroem suas trajetórias em meio às condições concretas de suas existências, produzindo formas singulares de participação social, criação e resistência. A deficiência compõe apenas uma dimensão de suas experiências, sem funcionar como elemento definidor de suas identidades. Compreender esse reposicionamento exige considerar as memórias discursivas que historicamente organizaram os sentidos sobre a deficiência.

> A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2007a, p. 31).

Os discursos médicos, assistencialistas e capacitistas produziram, ao longo da história, imagens associadas à incapacidade, à dependência e à exclusão. As narrativas de ABPcD incidem sobre essa memória, fazendo circular outras possibilidades de representação que haviam sido ativamente apagadas.

Na narrativa de Benedita Casé Zerbini, esse funcionamento se revela com particular clareza. O texto recupera os prognósticos médicos que afirmavam que ela "não desenvolveria a fala, não se comunicaria, não poderia estudar em uma escola regular" e registra o estranhamento de Benedita diante desse saber que se pretendia definitivo: ela "não entendia como pessoas que não a conheciam podiam presumir tanta coisa a seu respeito" (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 12). O enunciado expõe com precisão o funcionamento do pré-construído capacitista: um saber que circula como verdade antes mesmo de qualquer encontro com o sujeito concreto, determinando previamente o que ele pode ou não ser. Como afirma Orlandi:

> Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2007a, p. 42-43).

A surdez, que nesses discursos médicos aparece reduzida à falta e à limitação, passa a significar, na narrativa de Benedita, uma experiência marcada por comunicação, relações sociais, produção cultural e autonomia. Muda a posição a partir da qual a surdez é enunciada, para além da representação da personagem.

A narrativa de Judith Heumann desloca o problema da deficiência do corpo para o espaço. O texto registra que Judy "se lembrava de passar em frente ao colégio de seus amigos do bairro e ficar indignada com a quantidade de degraus do

prédio” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 29). Era a arquitetura, não sua condição corporal, que impedia sua participação escolar. Essa barreira é produto de um arranjo social que decidiu, silenciosamente, para quem o espaço seria feito. O acampamento de férias para pessoas com deficiência, por sua vez, é descrito como um lugar onde “Judy podia ser ela mesma. Isso não tinha preço” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 29). O enunciado revela, por contraste, o quanto os espaços sociais ordinários exigiam dela uma adaptação constante a condições que não foram pensadas para ela. A história de Aaron Rose Philip, por sua vez, registra que ela era “uma criança internada no hospital, mas que era muito mais do que aquele lugar” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 11), recusando a redução do sujeito ao diagnóstico ou ao contexto da doença e afirmando uma existência que transborda os enquadramentos que sobre ela recaem.

A biografia de Leila Souza produz um deslocamento ao tratar a bolsa de colostomia como parte constitutiva de sua experiência e de seu projeto. O texto descreve como Leila se via “desfilando para grandes marcas, ditando a moda do ano seguinte, a bolsa de colostomia inseparável combinando com cada produção” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 33). A bolsa aparece integrada à imagem que Leila constrói de si mesma. O texto é explícito quanto à recusa de qualquer concessão normativa: “Nunca esconderia sua bolsinha, nem mesmo para virar modelo” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 33). O estranhamento, como o próprio texto registra, não habita o corpo em si, mas os olhares que sobre ele recaem, “olhares de curiosidade” e “olhares de estranhamento” que a narrativa distingue com cuidado (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 33), nomeando assim uma política do olhar que se recusa a reproduzir.

A representação de Ursula Eggli questiona o imaginário da pessoa com deficiência como sujeito solitário ou apartado da vida comum. O texto registra que Ursula “não gosta quando ficam com a impressão de que ela é uma pessoa sozinha e fechada, porque na verdade é aberta e está sempre rodeada de gente” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 50). O isolamento é uma leitura que outros projetam sobre a experiência de Ursula, produzida por discursos sedimentados que falam sobre pessoas com deficiência antes de qualquer encontro com elas. Já a narrativa de Maysoon Zayid coloca em cena, de forma incomum para um livro infantil, a dimensão política da representação. Ao perceber que há uma personagem com paralisia cerebral em uma peça escolar, Maysoon formula um argumento preciso:

“Se não a deixavam interpretar pessoas que não tinham paralisia cerebral, então não iam deixar pessoas que não tinham paralisia cerebral interpretarem aquela personagem, certo?” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 34). O raciocínio da personagem opera como um gesto discursivo de disputa: ela reclama para si o direito de representar sua própria experiência, recusando a lógica que reserva às pessoas com deficiência apenas o lugar de objeto do olhar alheio.

Esses movimentos permitem retomar a reflexão de Orlandi sobre o silêncio fundador:

> Trata-se do silêncio (E. Orlandi, 1993). Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. (ORLANDI, 2007a, p. 83).

Trazer para o centro da narrativa sujeitos historicamente ausentes da literatura infantil evidencia que os sentidos da deficiência poderiam ter sido construídos de outras formas, e que a sua construção dominante foi uma escolha discursiva. O livro participa, assim, de uma disputa pelos sentidos da deficiência na sociedade. Como afirma Orlandi:

> À diferença do que pensa a Pragmática, asseveramos que o sujeito discursivo não realiza apenas atos. Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. [...] O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. (ORLANDI, 2007a, p. 95).

Para crianças com deficiência, esse reposicionamento abre possibilidades de identificação que a literatura infantil tradicional raramente ofereceu. As personagens deixam de funcionar como exemplos de adaptação à norma e passam a constituir referências de pertencimento. A obra interpela, ao mesmo tempo, crianças sem deficiência a ocuparem outras posições em relação à diferença, convidando-as a reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e desejos, em lugar do compadecimento. Na narrativa de Ana Clara, a resistência ao apagamento aparece formulada de modo direto: “Não gostava quando falavam que eu não era capaz de fazer alguma coisa” (MONIZ; AZEVEDO, 2024, p. 9). Essa formulação no passado carrega uma permanência: essa recusa constituiu a posição discursiva que orienta o próprio projeto do livro.

Ao fazer circular discursos que valorizam a diversidade das experiências humanas, ABPcD contribui para a construção de subjetividades menos orientadas pela lógica da normalização — e, com isso, cria condições para que a infância leitora habite o mundo de formas menos capturadas pelo capacitismo. Ampliam-se as possibilidades de identificação oferecidas às crianças, de modo que a deficiência deixe de marcar o lugar da exceção ou da ausência para integrar o campo das experiências humanas que podem ser reconhecidas, compartilhadas e valorizadas.

4.2 “Menino Baleia”: metáfora, silêncio e significação da diferença

Figura 2 – Capa do livro “Menino Baleia”



Fonte: Lima (2021)

Entre águas profundas, cidades imaginárias e uma baleia que atravessa cada página da narrativa, “Menino Baleia” constrói um universo em que a diferença é significada por imagens muito mais do que por explicações. Publicada em 2021, com texto de Lulu Lima e ilustrações de Natália Gregorini, a obra acompanha Roger, um menino cuja experiência é apresentada por meio da presença constante de uma baleia que habita seu interior. Em vez de recorrer a descrições objetivas ou classificações sobre quem é esse personagem, a narrativa investe na linguagem metafórica, permitindo que os sentidos se constituam gradualmente na relação entre palavra, imagem e leitura.

As condições de produção registram-se no próprio livro. A autora fundou a editora Mil Caramiolas, pela qual a obra é publicada, e relata, em texto que acompanha a narrativa, ter encontrado o autismo em 2020, ano anterior ao lançamento. É ali que enuncia a posição de onde escreve: "autismo não é fraqueza, mas riqueza da vida — ela que não gosta de fórmulas repetidas, que nos convida

sempre a algum mistério" (LIMA, 2021). O oceano, que organiza toda a narrativa, comparece também nesse paratexto como imagem daquilo que excede a captura, de modo que a escolha metafórica constitui também um posicionamento discursivo sobre os modos de significar a diferença. A ilustradora registra, por sua vez, que Roger tomou forma a partir de conversas e pesquisas, o que evidencia a construção da personagem como processo compartilhado.

Desde o início da narrativa, o leitor é informado de que Roger possui “olhos de baleia” e que dentro dele mora uma criatura “enorme, profunda e silenciosa” (LIMA, 2021). A baleia acompanha o menino na escola, nas brincadeiras e nos momentos de observação do mundo, reaparecendo em diferentes situações sem jamais se reduzir a um elemento decorativo da história. Sua presença atravessa a narrativa de tal modo que o conhecimento do personagem passa a ocorrer por intermédio dessa imagem, que retorna continuamente e organiza a maneira como Roger é significado ao longo do texto.

É nesse movimento que a metáfora assume papel central. Conforme afirma Orlandi (2007a, p. 78-79), o efeito metafórico resulta de um deslizamento de sentidos que permite que uma palavra passe a significar por outra. Em “Menino Baleia”, a imagem inicialmente associada ao animal marinho desloca-se de seu campo de significação habitual e passa a produzir sentidos sobre a forma como Roger se relaciona com o mundo. A profundidade das águas, a vastidão do oceano e o silêncio que acompanha a baleia retornam em diferentes momentos da narrativa, constituindo um processo de significação por meio do qual o personagem vai sendo discursivamente construído.

Ao mesmo tempo, chama atenção aquilo que não é dito. Em nenhum momento o texto oferece explicações sobre Roger nem apresenta categorias capazes de enquadrá-lo em definições prévias. A narrativa opta por outro caminho, permitindo que o leitor acompanhe suas experiências sem recorrer a diagnósticos ou justificativas. Tal funcionamento aproxima-se do que Orlandi, em entrevista a Grigoletto e Mariani (2020), compreende como o trabalho do silêncio na produção dos sentidos. Aquilo que permanece não formulado não representa ausência de significação; ao contrário, abre espaço para que outras formas de compreensão sejam produzidas. Nesse caso, a metáfora da baleia passa a ocupar o lugar que, em muitas narrativas, seria preenchido por classificações e explicações sobre a diferença.

Essa relação torna-se ainda mais evidente quando o silêncio passa a ocupar um lugar de destaque na história. Enquanto os outros meninos conversam e brincam em voz alta, Roger gosta mais de ouvir o silêncio. Em seguida, o narrador dirige-se ao leitor e pergunta: “Consegue escutar?” (LIMA, 2021). O questionamento interrompe momentaneamente o fluxo narrativo e desloca o silêncio do campo da ausência para o da experiência sensível. Esse silêncio constitui uma forma de perceber o mundo. É nesse espaço silencioso que Roger constrói sua cidade imaginária, organiza pensamentos e estabelece relações com aquilo que o cerca. Como afirma Orlandi, em entrevista a Grigoletto e Mariani (2020, p. 257), o silêncio participa da significação e produz sentidos próprios, não podendo ser compreendido apenas como aquilo que falta à linguagem.

À medida que a narrativa se desenvolve, o silêncio, o recolhimento e a intensa vida interior do personagem passam a estabelecer relações com uma memória discursiva que, historicamente, produziu sentidos sobre sujeitos percebidos como diferentes das expectativas dominantes de interação e convivência. Como propõe Orlandi (2007a), todo dizer se produz em relação a outros dizeres que o antecedem. É nesse ponto que a obra passa a dialogar com sentidos contemporaneamente associados ao autismo, embora sem nomeá-lo diretamente. Ao reinscrever esses sentidos em uma narrativa marcada pela imaginação e pela potência criativa, o texto desloca leituras sedimentadas e produz outras possibilidades de significação para essa posição-sujeito.

As ilustrações participam ativamente desse processo. O oceano atravessa o livro inteiro, ocupando páginas duplas, compondo cenários ou surgindo como pano de fundo para a presença da baleia. Tons de azul predominam em grande parte da obra, acompanhados por horizontes extensos e áreas vazias que produzem visualmente a sensação de profundidade. A imagem também produz sentidos sobre Roger, para além de complementar o texto verbal, materializando visualmente aquilo que a narrativa sugere por meio das palavras. Dessa forma, texto e ilustração operam conjuntamente na construção do universo simbólico que cerca o personagem e participam da constituição dos processos de significação que atravessam a obra.

Em determinado momento, Roger passa a se perguntar se existem focas vivendo dentro dos outros meninos, já que elas estão sempre juntas, brincando e dando cambalhotas. A introdução dessa nova imagem produz um deslocamento

importante na narrativa. Até então, a baleia concentrava os sentidos relacionados ao personagem principal. Com a chegada das focas, os colegas também passam a ser significados por metáforas animais, alterando a posição a partir da qual os sujeitos são representados no interior da história.

Aquilo que parecia natural ou universal deixa de funcionar como medida para compreender Roger. Os demais personagens deixam de ocupar a posição-sujeito a partir da qual a diferença é observada e interpretada e passam também a ser significados pela narrativa. Seus modos de brincar, interagir e ocupar os espaços deixam de aparecer como evidências transparentes e passam a ser representados por meio da imagem das focas. O efeito produzido por esse deslocamento consiste justamente em tornar visível aquilo que costuma permanecer naturalizado: também a norma é construída discursivamente. Ao deslocar o olhar para aqueles que habitualmente ocupam esse lugar, a narrativa evidencia que toda forma de existência se constitui em processos de significação e não em características naturais ou universais.

A escola ocupa um papel importante nesse percurso. Ela aparece como espaço em que determinadas formas de presença são tomadas como evidentes, para além de cenário das experiências vividas por Roger. Ao colocar o personagem em contato com essas expectativas, a narrativa evidencia os processos pelos quais os sujeitos são interpelados a ocupar determinadas posições. Durante a festa organizada pela instituição, o narrador registra “barulho” e “muito barulho!” e, logo em seguida, pergunta: “Quanto tempo será que dura… o fôlego de uma baleia?” (LIMA, 2021). Em vez de explicar diretamente o desconforto do personagem, a narrativa recorre novamente à metáfora para construir sentidos sobre aquilo que está sendo vivido.

Pouco depois, afirma-se que a baleia “parecia não mais caber” na escola (LIMA, 2021). A formulação produz uma indeterminação significativa. Não fica totalmente definido quem ou o que não cabe naquele espaço. A baleia? Roger? Ou determinadas formas de existir que encontram dificuldades para se inscrever em ambientes organizados a partir de expectativas específicas de comportamento, comunicação e participação? A narrativa não oferece uma resposta definitiva. Ao sustentar essa abertura, transfere ao leitor a tarefa de produzir sentidos sobre as relações entre pertencimento, diferença e convivência. A tensão que emerge dessa

cena não diz respeito apenas ao personagem, mas também às condições de reconhecimento oferecidas pelo próprio espaço escolar.

Ao longo de todo o percurso narrativo, o leitor é constantemente convocado a participar desse processo. Perguntas como “Consegue escutar?” ou comentários como “não acha?” interrompem a linearidade da história e instauram um diálogo direto com quem lê. Em vez de ocupar uma posição passiva diante dos acontecimentos, o leitor é chamado a compartilhar os movimentos de interpretação produzidos pela narrativa, acompanhando os deslocamentos de sentido que se constroem em torno de Roger e de sua baleia. A leitura passa, assim, a integrar o próprio funcionamento discursivo da obra.

4.3 "Basta observar": leitura e significação da diferença em “Meu amigo faz iiiii”

Figura 3 – Capa do livro “Meu amigo faz iiiii”



Fonte: Werner (2023)

Há sons que, antes mesmo de serem compreendidos, provocam estranhamento. Uma resposta inesperada, um gesto que interrompe o fluxo habitual das interações ou uma forma distinta de ocupar a linguagem podem tornar visíveis expectativas que, na maior parte do tempo, permanecem naturalizadas. É a partir dessa experiência que “Meu amigo faz iiiii”, de Andréa Werner, constrói sua narrativa.

Publicada originalmente em 2017, em um contexto de crescente circulação de debates sobre o autismo no espaço público brasileiro, a obra inscreve-se em condições históricas marcadas pela ampliação das discussões sobre deficiência e diferença. Conforme registra o Quadro B.1 (Apêndice B), Andréa Werner passou a atuar na divulgação de informações sobre o autismo a partir da experiência com o diagnóstico de seu filho. Essa posição integra as condições de produção que tornam possível sua formulação. Como observa Orlandi (2007a), todo discurso se constitui em relação a uma memória e a circunstâncias históricas específicas. Nesse cenário, “Meu amigo faz iiiii” participa da circulação de sentidos que buscam ampliar as formas de compreender o autismo e questionar representações historicamente associadas ao isolamento, à incapacidade e à ausência de comunicação.

Antes mesmo que a história se inicie, o título já coloca em funcionamento um gesto de significação. A expressão “Meu amigo faz iiiii” destaca uma vocalização que ocupa o lugar de identificação da personagem. Em vez de apresentar Nil por características físicas, traços de personalidade ou mesmo por um diagnóstico, a obra o reconhece por uma forma singular de expressão percebida na convivência cotidiana. O que poderia ser significado como comportamento estranho ou inadequado transforma-se em marca de reconhecimento. A nomeação direciona o olhar do leitor para aquilo que frequentemente é percebido apenas como desvio em relação às formas socialmente legitimadas de comunicação. Ao eleger essa vocalização como elemento identificador do personagem, a narrativa inaugura um movimento que atravessará toda a obra: a atribuição de novos significados a experiências frequentemente interpretadas a partir da falta ou da inadequação.

Esse movimento se produz em relação a uma memória discursiva já constituída sobre o autismo. Conforme observa Orlandi (2007a), todo dizer se relaciona com outros dizeres que o antecedem e que permanecem atuando na significação. Historicamente, discursos médicos, pedagógicos e midiáticos contribuíram para a circulação de representações que associam pessoas autistas ao isolamento, à ausência de comunicação ou à dificuldade de participação nas relações sociais. É nesse terreno de sentidos previamente estabilizados que a narrativa se inscreve. As transformações produzidas ao longo da obra tornam-se significativas justamente porque dialogam com essa memória discursiva que antecede o texto e atravessa os modos pelos quais o leitor pode interpretá-lo.

A história é narrada em primeira pessoa por uma criança que busca compreender o colega recém-chegado à escola. O encontro entre os dois acontece quando a narradora dirige uma saudação a Nil e recebe como resposta um prolongado "iiiiii" (WERNER, 2023, p. 3). A cena produz um efeito de ruptura porque coloca em evidência expectativas que regulam as interações sociais. O estranhamento experimentado pela personagem não decorre simplesmente da resposta do colega, mas da relação que essa resposta estabelece com uma memória discursiva que define determinadas formas de comunicação como adequadas e outras como desviantes. A vocalização de Nil torna visíveis expectativas que normalmente permanecem naturalizadas nas interações cotidianas. Ao responder de maneira distinta da esperada, o personagem evidencia que os sentidos atribuídos à comunicação são historicamente construídos e sustentados por discursos que privilegiam determinadas formas de linguagem em detrimento de outras.

Movida pela curiosidade, a narradora procura compreender aquilo que observa e pergunta à professora por que Nil "só fala iiii" (WERNER, 2023, p. 4). A resposta recebida "porque ele ainda está aprendendo a falar" reorganiza os sentidos que vinham sendo produzidos sobre o colega. Produzida a partir de uma posição legitimada pela instituição escolar, a fala da professora não atua apenas como esclarecimento dirigido à criança. Ela introduz outra possibilidade de leitura da situação e participa da construção de sentidos sobre a diferença. A escola emerge, nesse momento, como espaço de produção e circulação de discursos. A fala da professora adquire legitimidade pela posição institucional a partir da qual é enunciada, e não apenas por seu conteúdo, aspecto que dialoga com as reflexões de Foucault (1999a) sobre a produção social dos saberes.

Esse movimento ganha maior densidade quando a professora acrescenta que "as pessoas falam de várias formas. Até sem usar as palavras" (WERNER, 2023, p. 5). A formulação amplia os limites tradicionalmente atribuídos à linguagem e introduz outra forma de compreender a comunicação. O funcionamento discursivo da cena deixa de se organizar em torno da oposição entre fala e ausência de fala para colocar em questão os próprios critérios que definem aquilo que pode ser reconhecido como linguagem. Nesse ponto, a narrativa aproxima-se das reflexões de Orlandi (2007a) acerca do silêncio. Para a autora, o silêncio integra os processos de significação. Sob essa perspectiva, os modos de expressão de Nil deixam de

ocupar o lugar da insuficiência e passam a ser compreendidos como formas legítimas de produzir sentidos.

Nessa direção, a vocalização que dá título à obra adquire um lugar central na narrativa. O "iiii", que inicialmente surge como marca de estranhamento (WERNER, 2023, p. 3), reaparece em diferentes momentos associado a situações de alegria e excitação vividas por Nil (WERNER, 2023, p. 7; p. 10). Em um primeiro momento, a narradora o interpreta como ausência de resposta ou impossibilidade de comunicação; à medida que a convivência se estabelece, entretanto, torna-se possível reconhecê-lo como uma forma de enunciação. O percurso construído pela obra evidencia que os sentidos se produzem nas condições históricas e discursivas que orientam sua interpretação. O "iiii" permanece o mesmo ao longo da narrativa; o que se transforma são os gestos de interpretação que passam a incidir sobre ele. Se inicialmente a vocalização é significada como ausência de resposta, ao final ela passa a ser reconhecida como uma forma legítima de enunciação. Muda a posição a partir da qual o enunciado é interpretado.

A partir da orientação recebida, a narradora passa a observar Nil. A expressão "Basta observar" aparece inicialmente na fala da professora (WERNER, 2023, p. 5), retorna quando a personagem decide dedicar atenção ao colega (WERNER, 2023, p. 6) e reaparece no encerramento da obra (WERNER, 2023, p. 14). Para além de uma orientação dirigida à personagem, a formulação interpela também o leitor, convidando-o a ocupar determinada posição diante da diferença. Embora o enunciado sugira que compreender o outro dependeria apenas da observação, a própria narrativa mostra que não é o olhar em si que produz novos sentidos, mas os gestos de interpretação que passam a incidir sobre aquilo que é observado. Observar deixa de corresponder a um ato neutro de percepção e passa a constituir um gesto de leitura atravessado pela memória, pela história e pelos discursos que constituem os sujeitos.

O gesto de observação, entretanto, não permanece apenas no campo da contemplação. A narradora passa a registrar em um caderno aquilo que percebe sobre Nil (WERNER, 2023, p. 6-10). O caderno materializa um gesto de interpretação. Ao registrar aquilo que observa, a narradora não reproduz simplesmente características de Nil, mas atribui sentidos aos seus comportamentos, reorganizando aquilo que anteriormente lhe parecia estranho. Os registros

constituem uma forma de leitura produzida a partir da convivência e das condições que passam a orientar a interpretação da diferença.

As anotações produzidas pela narradora aproximam o leitor da experiência singular de Nil. As gotas de chuva batendo na janela, as folhas caindo das árvores, a poeira atravessada pelos raios de sol e outros pequenos acontecimentos cotidianos passam a ocupar um lugar de destaque na narrativa (WERNER, 2023, p. 8-9). O olhar acompanha aquilo que chama a atenção do personagem e permite que sua presença seja construída para além das classificações diagnósticas. O autismo deixa de funcionar como explicação única para os comportamentos observados e cede espaço à construção de um sujeito que estabelece relações particulares com o mundo. Ao privilegiar esses elementos aparentemente banais, a narrativa transfere o foco daquilo que Nil não faz para aquilo que percebe, sente e experiencia.

À medida que esse processo avança, a própria narradora passa a produzir aproximações entre sua experiência e a de Nil. Em determinado momento, ela reconhece que também possui gostos particulares, faz barulhos quando está feliz e realiza gestos repetitivos, como enrolar os cabelos nos dedos (WERNER, 2023, p. 11). O reconhecimento de características compartilhadas modifica a posição a partir da qual a narradora interpreta o colega. Os sentidos produzidos sobre Nil deixam de se organizar exclusivamente pela oposição entre normalidade e diferença e passam a ser atravessados por elementos de identificação. O que se altera não é a singularidade do personagem, mas os modos pelos quais ela é significada ao longo da narrativa.

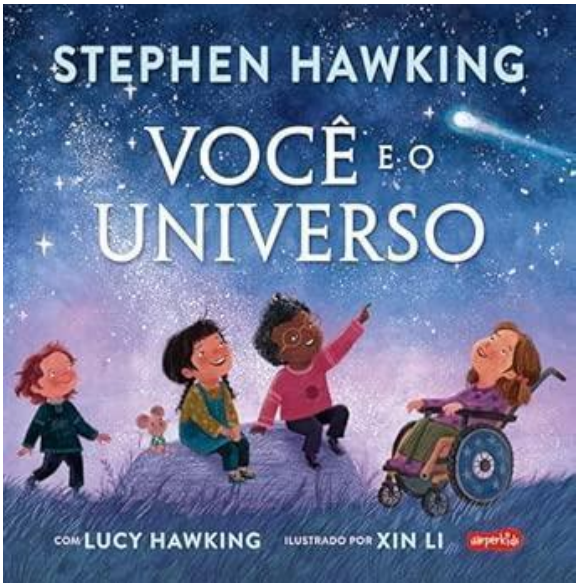
Essa transformação alcança seu ponto mais significativo quando a amizade entre as personagens se consolida. O texto não constrói uma relação unilateral de aprendizagem. Ao afirmar que Nil lhe ensinou "como é legal ver a areia cair" e que ela lhe ensinou "a brincar de pega-pega" (WERNER, 2023, p. 13), a narradora produz uma relação marcada pela reciprocidade. A pessoa autista deixa de ocupar exclusivamente a posição daquele que aprende, recebe ajuda ou precisa ser compreendido. Nil aparece como sujeito que ensina, afeta e transforma aqueles que convivem com ele. A troca construída entre as personagens reinscreve a deficiência em uma relação de compartilhamento e produção mútua de experiências.

O encerramento da obra retoma a formulação "Basta observar" (WERNER, 2023, p. 14) após a narradora afirmar que ela e Nil possuem diferenças, mas também muitas coisas em comum. A repetição da expressão produz um efeito de

fechamento que reafirma o percurso interpretativo construído ao longo da narrativa, sem encerrar os sentidos. Ao acompanhar esse percurso, o leitor é inserido em um movimento de interpretação que questiona evidências naturalizadas sobre comunicação, interação e diferença. Ao longo da narrativa, não é Nil quem se transforma. O que se modifica são os gestos de interpretação que organizam os sentidos produzidos sobre ele. A diferença deixa de ser tomada como evidência transparente e passa a ser compreendida como efeito de processos históricos e discursivos de significação. Nesse movimento, aquilo que inicialmente era significado pela falta passa a ser compreendido como uma das muitas formas possíveis de produzir sentidos e habitar o mundo.

4.4 A viagem no tempo e os sentidos de futuro em “Você e o Universo”

Figura 4 – Capa do livro “Você e o Universo”



Fonte: Hawking e Hawking (2024)

Entre perguntas sobre buracos negros, estrelas, alienígenas e viagens no tempo, “Você e o Universo”, de Stephen Hawking e Lucy Hawking, com ilustrações de Xin Li, aproxima a divulgação científica de uma reflexão sobre o modo como os seres humanos imaginam o futuro e constroem relações com o mundo que habitam. Publicada postumamente, a obra coloca em circulação uma voz que chega ao leitor mediada pela filha, pelo trabalho editorial e pelas condições históricas que sustentam sua produção e circulação. Ao dirigir-se às crianças, o livro transforma

questões científicas em um convite à reflexão sobre responsabilidade, convivência e continuidade da vida no planeta. Como observa Orlandi (2007a, p. 30), compreender um discurso implica considerar os sujeitos e as condições históricas e ideológicas que tornam possível sua formulação.

A ideia de futuro atravessa a obra desde suas primeiras páginas. A dedicatória "aos cientistas do futuro" (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 3) antecipa a posição a partir da qual o leitor será interpelado: como participante da construção do mundo que ainda está por vir. Essa interpelação ganha novos contornos quando Hawking se apresenta afirmando: "Apesar de eu não me mover e ter que falar usando um computador, na minha mente eu sou livre" (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 6). A proximidade entre esses dois enunciados faz com que o futuro deixe de aparecer apenas como tema da narrativa e passe a organizar a própria posição do leitor e do autor no interior do discurso.

A apresentação de Hawking convoca uma memória discursiva construída muito antes da leitura do livro. Sua cadeira de rodas, os recursos tecnológicos utilizados para a comunicação e sua trajetória como físico integram um conjunto de sentidos amplamente compartilhados sobre sua figura pública. Conforme afirma Orlandi (2007a, p. 31), todo dizer é atravessado pelo interdiscurso, isto é, pelo já-dito que sustenta a produção dos sentidos. A narrativa faz funcionar essa memória, mas não se limita a repeti-la. É justamente nesse ponto que começam a surgir deslocamentos importantes.

O funcionamento da expressão "apesar de" coloca em relação diferentes memórias discursivas. Ao enunciar a própria deficiência e associar a liberdade ao pensamento, a narrativa desloca sentidos historicamente estabilizados sobre a imobilidade. A formulação posiciona Hawking como alguém que interroga o universo, fazendo com que as perguntas, e não as limitações atribuídas ao corpo, orientem os sentidos produzidos sobre sua experiência. A deficiência permanece visível, mas passa a significar em uma rede discursiva organizada pela curiosidade, pela investigação e pela imaginação do futuro.

Esse movimento acompanha toda a narrativa. As perguntas sobre a origem das estrelas, os buracos negros e a possibilidade de viajar no tempo não aparecem apenas como conteúdos científicos. Ao afirmar que existem "outras perguntas bem importantes" e perguntar "Como podemos fazer do futuro um lugar onde queremos estar?" (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 11-12), o livro desloca a posição

tradicionalmente atribuída ao leitor criança. Em seguida, a afirmação de que "Todos nós, em qualquer idade, podemos pensar nessas perguntas e tentar encontrar respostas" (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 13) amplia esse convite e aproxima diferentes gerações em torno de uma responsabilidade compartilhada. A ciência deixa de funcionar apenas como transmissão de conhecimentos e passa a constituir uma forma de pensar coletivamente o futuro.

As reflexões sobre a viagem no tempo aprofundam esse deslocamento. Depois de explicar que observar as estrelas significa olhar para acontecimentos ocorridos há milhares ou milhões de anos, a narrativa afirma: “Somos todos viajantes do tempo, indo juntos rumo ao futuro” (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 17). A formulação aproxima uma explicação científica da experiência cotidiana e produz um efeito de universalização: viajar no tempo deixa de ser uma possibilidade extraordinária e passa a constituir uma condição compartilhada por todos.

Lida em relação ao enunciado “Apesar de eu não me mover...”, essa afirmação produz um deslocamento particularmente significativo. Em discursos capacitistas, o movimento costuma funcionar como evidência de autonomia, enquanto a imobilidade tende a ser significada pela limitação. Entretanto, ao afirmar que todos viajam juntos rumo ao futuro, a narrativa faz o tempo ocupar o lugar que antes parecia reservado ao deslocamento do corpo. Como observa Orlandi (2007a, p. 36), os sentidos se transformam e se deslocam na rede de filiações históricas. É esse movimento dos sentidos que se materializa na narrativa.

O tempo passa, indistintamente, por todos os corpos. A experiência de seguir em direção ao futuro deixa de depender da mobilidade física e passa a constituir uma condição comum da existência. O enunciado produz, assim, um deslocamento discreto, mas importante: a imobilidade deixa de organizar sozinha os sentidos atribuídos à deficiência porque o próprio tempo passa a funcionar como aquilo que coloca todos em movimento.

Os imaginários de futuro que circulam socialmente raramente posicionam pessoas com deficiência em lugares centrais. Quando comparecem, essas presenças costumam estar associadas à reabilitação, à superação ou à promessa de cura. Em “Você e o Universo”, a narrativa organiza outros sentidos. Stephen Hawking dirige-se às novas gerações como cientista e autor, refletindo sobre questões que dizem respeito ao futuro da humanidade. Sua deficiência permanece

visível ao longo da obra, mas passa a integrar uma experiência que inclui a vida adulta, a investigação científica e a responsabilidade diante das gerações que virão.

Esse deslocamento amplia as possibilidades de identificação oferecidas ao leitor. Em muitas narrativas destinadas às crianças, a deficiência permanece circunscrita ao universo da infância, da escola ou das relações familiares. Aqui, entretanto, o futuro é habitado por uma pessoa com deficiência que ocupa um lugar de reconhecimento social e convida outras crianças a imaginarem os mundos que ainda serão construídos. A obra produz, desse modo, um imaginário em que a deficiência atravessa diferentes momentos da vida e participa da continuidade da experiência humana, sem ser apresentada como condição transitória ou etapa a ser superada.

As ilustrações de Xin Li acompanham esse movimento. Hawking é representado em sua cadeira de rodas observando o universo, trabalhando e dialogando com os leitores, enquanto uma menina usuária de cadeira de rodas aparece incluída em cenas de convivência e de cuidado com o planeta. As imagens prolongam os efeitos de sentido do texto ao posicionarem pessoas com deficiência em espaços de conhecimento, ação e pertencimento, compondo visualmente o futuro que a narrativa imagina.

A recorrência de formulações como “Todos nós, em qualquer idade” , “Um planeta. Uma grande família” e “Estamos aqui juntos” (HAWKING; HAWKING, 2024, p. 13-15) amplia esse horizonte. Em vez de organizar os sujeitos a partir de suas diferenças corporais, a narrativa os aproxima pela experiência compartilhada de habitar o mesmo mundo e seguir em direção ao mesmo futuro. O pertencimento deixa de depender da semelhança e passa a constituir-se na relação com um projeto coletivo de existência.

A viagem no tempo, que inicialmente surge como uma questão da cosmologia, transforma-se, ao longo da narrativa, em uma reflexão sobre os modos de imaginar a continuidade da vida. Ao colocar em circulação a voz de Stephen Hawking dirigindo-se às novas gerações, “Você e o Universo” desloca a deficiência de um imaginário centrado na infância para outro em que ela participa da construção do futuro. A obra amplia aquilo que pode ser imaginado sobre sua existência, para além de representar uma pessoa com deficiência, produzindo sentidos que a vinculam ao conhecimento, ao tempo e às possibilidades do porvir.

4.5 Entre a fantasia e o cotidiano: processos de significação em “Serei Sereia?”

Figura 5 – Capa do livro “Serei Sereia?”



Entre o mar e a terra, “Serei Sereia?” constrói uma narrativa em que fantasia e cotidiano se entrelaçam desde as primeiras páginas. Conchas, peixes, sereias e a água organizam o universo simbólico da obra e acompanham Inae na maneira como compreende a si mesma e o mundo que a cerca. Ao longo da narrativa, a personagem transita entre esse universo e os espaços que passa a ocupar no cotidiano e orienta as diferentes formas pelas quais ela será significada.

Publicada em 2021, com texto de Kely de Castro e ilustrações de Amanda Azevedo, “Serei Sereia?” acompanha a infância de Inae, uma menina usuária de cadeira de rodas que cresce ouvindo da mãe uma história sobre sua origem. A história da sereia acompanha a personagem desde a infância e permanece presente na maneira como ela interpreta as experiências vividas no mundo dos seres humanos.

As condições de produção desta obra vinculam-se à trajetória de sua autora e ao catálogo em que se insere. Kely de Castro é atriz, arte-educadora e bonequeira, com formação e pesquisa em Artes Cênicas, tendo integrado companhias de teatro de bonecos e fundado a Cia. Animalenda, dedicada à contação de histórias e ao repertório infantil. Essa trajetória comparece na composição visual do livro, que transpõe para a página uma linguagem construída no teatro de bonecos, em que o imaginário se realiza por meio de corpos materialmente presentes. A obra integra o projeto de literatura inclusiva da Editora Kapulana, voltado à difusão de autores e

obras que promovam a reflexão sobre as diferenças, e foi selecionada pelo projeto Diversos — Livros Acessíveis e Inclusivos, da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, para disponibilização em múltiplos formatos acessíveis. É nessa fronteira entre fantasia e materialidade que a narrativa situará Inae, entre o reino das sereias e o cotidiano que passa a habitar.

A narrativa tem início quando Inae pede à mãe que conte, mais uma vez, a história de seu nascimento. O relato conduz o leitor ao reino das sereias, onde um rei e uma rainha encontram uma pequena sereia no interior de uma concha dourada e a acolhem como filha. Com o tempo, uma saudade persistente instala-se na personagem e é interpretada pela sereia mais velha como o chamado de sua verdadeira mãe, que vive entre os seres humanos. Ao retornar à terra, Inae leva consigo essa história de origem, que permanece como referência na maneira pela qual passa a narrar a própria trajetória.

A história contada pela mãe ocupa um lugar central na construção da narrativa e acompanha Inae ao longo de toda a obra. Antes que a deficiência seja apresentada, o leitor conhece a personagem como filha do mar. Quando ela chega ao mundo dos seres humanos e suas pernas "nunca conseguiram se adaptar totalmente a este mundo" (CASTRO, 2021, p. 6), a diferença corporal já integra uma história construída anteriormente. A ordem em que esses acontecimentos são narrados produz um efeito importante na leitura da obra: a deficiência passa a ser compreendida a partir de uma história que o leitor já conhece. É desse percurso que nascem as diferentes formas pelas quais Inae será significada ao longo da narrativa.

Depois de renascer entre os seres humanos, Inae desperta em um cotidiano bastante diferente daquele narrado pela mãe. A personagem deseja correr logo ao acordar, mas aguarda que a mãe a coloque na cadeira de rodas. Somente nesse momento a narrativa informa ao leitor que ela perdeu os movimentos das pernas ainda bebê. A deficiência surge de maneira discreta, integrada ao cotidiano da personagem e sem interromper a história que vinha sendo construída desde o fundo do mar. A cadeira de rodas passa a compor a experiência de Inae, preservando a continuidade da narrativa de origem e do percurso construído até esse momento.

Em casa e na praia, a relação com o mar permanece presente na vida da personagem. A mãe alimenta sua imaginação ao dizer que as marcas em suas pernas são escamas que precisam permanecer escondidas para proteger sua identidade de sereia. Inae incorpora essa narrativa ao cotidiano e continua a recorrer

a ela para significar muitas de suas experiências. Quando entra no mar utilizando uma cadeira adaptada para a água, chamada Anfíbia, a obra a apresenta como uma "cadeira de rodas de dois mundos" (CASTRO, 2021, p. 9). A expressão aproxima o equipamento do mesmo universo simbólico que acompanha a personagem desde o início da narrativa, fazendo com que ele participe também da maneira como ela significa sua relação com o mar.

A entrada de Inae na escola introduz outra forma de leitura da personagem. Enquanto a história contada pela mãe preserva sua origem ligada ao mar, o cotidiano escolar passa a significá-la principalmente pela cadeira de rodas que utiliza. A narrativa registra que muitos colegas e professores evitam aproximar-se por acreditarem que ela pode se machucar com facilidade ou por suporem que está doente. Poucos conhecem seu nome. Entre eles, torna-se simplesmente "a menina da cadeira de rodas" (CASTRO, 2021, p. 10).

A escolha dessa nomeação produz um efeito que ultrapassa a simples identificação. O nome próprio, que acompanha Inae desde a narrativa de sua origem, perde espaço para uma designação construída a partir do equipamento que utiliza. A personagem permanece a mesma, mas a forma como passa a ser reconhecida naquele espaço se modifica. Como observa Orlandi (2007a), os sentidos não estão nas palavras em si, mas nas relações históricas e ideológicas que tornam determinadas formulações possíveis. Ao substituir o nome pela cadeira de rodas, a narrativa evidencia um modo recorrente de significar a deficiência, em que um único aspecto da experiência do sujeito passa a organizar sua leitura pelos outros.

Esse funcionamento torna-se ainda mais evidente durante o recreio. Enquanto observa as outras crianças brincarem, Inae imagina como seria uma partida de futebol entre peixes. Quando uma bola atinge sua testa, um colega se aproxima preocupado. Ela sorri, devolve a bola e o menino retribui o sorriso. O encontro entre os dois, construído pela narrativa como um gesto espontâneo entre crianças, dura apenas alguns instantes.

O episódio ganha outro rumo quando um funcionário da escola presencia a cena. Ao ver o menino próximo de Inae, repreende a criança e afirma que ela "não tinha como se defender" (CASTRO, 2021, p. 15) por utilizar uma cadeira de rodas. A partir dessa fala, a deficiência passa a orientar a leitura daquela situação. Até então, a narrativa apresentava apenas duas crianças reagindo a um acidente comum

durante uma brincadeira. A intervenção do adulto reorganiza esse acontecimento ao significar Inae como alguém permanentemente vulnerável. A tristeza da personagem é representada pela imagem de uma "lama escura" (CASTRO, 2021, p. 16) invadindo seu oceano azul, indicando que o sofrimento nasce menos do impacto da bola do que da forma como ela passa a ser significada naquele espaço.

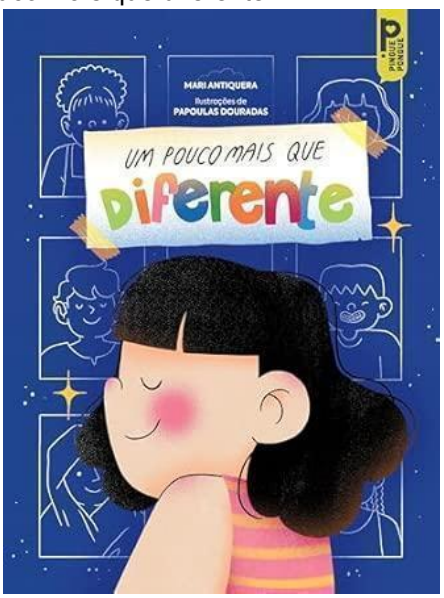
As situações vividas por Inae na escola aproximam-se porque produzem uma mesma leitura da personagem. O receio de colegas e professores, a dificuldade em reconhecê-la para além da cadeira de rodas e a intervenção do funcionário durante o recreio organizam um cotidiano em que a deficiência antecede seu nome, sua história e suas relações. É nesse contexto que a narrativa da sereia ganha força. Ao preservar essa história desde o início da obra, a mãe oferece à filha uma forma de compreender a si mesma que não se limita às leituras produzidas no espaço escolar.

O desfecho da narrativa reúne os sentidos construídos ao longo da obra. Depois de lançar-se ao mar acreditando que poderia retornar ao mundo das sereias, Inae é resgatada pela mãe e, pela primeira vez, as duas conversam sobre os limites entre a história contada desde a infância e a experiência vivida no presente. A mãe não desfaz a narrativa da sereia nem a substitui por uma explicação racional. Ao afirmar que Inae continuará sendo sua sereia, desde que permaneça viva, preserva essa história e lhe atribui outro lugar na vida da filha. A imaginação deixa de representar uma possibilidade de abandonar o mundo dos seres humanos e passa a acompanhar a maneira como a personagem escolhe habitá-lo.

Ao longo da narrativa, diferentes formas de nomear Inae convivem sem se sobrepor completamente. Ela é filha do mar, estudante, amiga, sereia e menina usuária de cadeira de rodas. Essas designações não permanecem isoladas; elas entram em relação e produzem diferentes possibilidades de leitura da personagem. Como afirma Orlandi (2007a), a leitura não consiste em decodificar um sentido já dado, mas em um gesto de interpretação produzido em determinadas condições históricas. Ao acompanhar esse percurso, o leitor é levado a rever as evidências que organizam sua leitura da deficiência.

4.6 O cérebro como espaço de significação em “Um pouco mais que diferente”

Figura 6 – Capa do livro “Um pouco mais que diferente”



Fonte: Antiquera (2024)

Presente desde a capa e retomado ao longo de toda a obra, o contorno de um cérebro constitui um dos elementos visuais mais recorrentes em “Um pouco mais que diferente”. A mesma forma acompanha a menina Bia: na escola, em casa, no parque, no salão de beleza e em diferentes momentos do cotidiano. Sobre ela distribuem-se caminhos, brinquedos, árvores, pessoas, lembranças, sonhos e acontecimentos da infância. Embora permaneça reconhecível em todas as ilustrações, aquilo que ocupa esse espaço nunca se repete da mesma maneira. A recorrência desse elemento visual atravessa toda a narrativa e passa a organizar um percurso de leitura que ultrapassa sua função ilustrativa.

Publicado pela Editora Pingue Pongue, em 2024, com texto de Mari Antiquera e ilustrações de Papoulas Douradas, o livro é narrado em primeira pessoa por Bia, que se apresenta como uma pessoa com paralisia cerebral. A escola, a casa, os passeios, as brincadeiras e as relações familiares constituem os espaços em que sua experiência se desenvolve. Conversas, descobertas, medos, curiosidades e encontros compõem um cotidiano em que a deficiência está presente desde as primeiras páginas, sem ocupar sozinha o centro da narrativa.

As condições de produção também atravessam esse dizer. Mari Antiquera escreve a partir da posição de uma autora com deficiência, fazendo circular sua obra em um contexto marcado pela disputa de sentidos sobre a deficiência. Conforme observa Orlandi (2007a, p. 31), todo dizer se constitui na relação com uma memória

discursiva que antecede o sujeito e torna possíveis determinados sentidos. Considerar essa posição de autoria não significa tomar sua experiência como garantia da interpretação, mas reconhecer que sua escrita se produz em meio a discursos que, historicamente, significaram a deficiência de diferentes maneiras.

Essa disputa de sentidos já aparece na forma como Bia se apresenta ao leitor: "Sou diferente, eu sei. Mas sou um pouco mais que diferente: sou uma pessoa com deficiência. Tenho paralisia cerebral" (ANTIQUERA, 2024). As três formulações permanecem reunidas, enquanto a história segue seu percurso sem interromper o fluxo da narrativa para explicar essas nomeações. A diferença, a deficiência e a paralisia cerebral acompanham a personagem desde sua apresentação, mas os sentidos dessas palavras permanecem abertos às experiências que ainda serão vividas.

O próprio título participa desse movimento. A formulação Um pouco mais que diferente retoma uma palavra frequentemente mobilizada para nomear pessoas com deficiência e produz um deslocamento por meio da expressão "um pouco mais". A diferença continua presente, mas deixa de funcionar como ponto de chegada para a leitura da personagem. Ao longo da obra, essa nomeação passa a conviver com outras dimensões de sua existência, impedindo que o diagnóstico esgote os sentidos produzidos sobre ela.

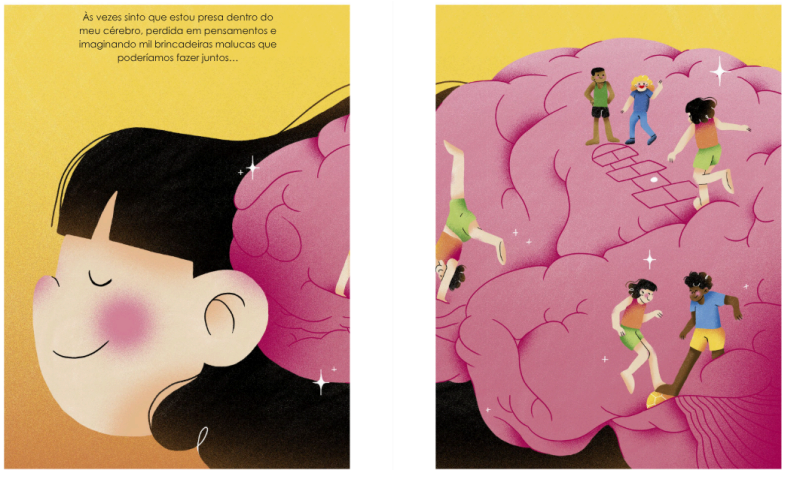
É nesse percurso que o cérebro adquire centralidade. A cada reaparição, seu interior passa a reunir familiares, amigos, animais, brinquedos, árvores, ruas, lembranças e diferentes cenas da infância. Em outras páginas, surgem elementos ligados aos sonhos, aos desejos e às brincadeiras imaginadas. O vivido, o presente e a imaginação compartilham o mesmo espaço visual, sem qualquer marca que os organize em compartimentos distintos. Tudo passa a integrar uma mesma composição, na qual afetos, relações e experiências cotidianas coexistem sem hierarquia.

A formulação "Às vezes sinto que estou presa dentro do meu cérebro, perdida em pensamentos e imaginando mil brincadeiras malucas que poderíamos fazer juntos" (ANTIQUERA, 2024) constitui o único momento em que a narrativa enuncia o confinamento. A palavra "presa" convoca uma memória discursiva que associa a deficiência ao aprisionamento no próprio corpo, formulação recorrente nos discursos que significam o corpo com deficiência como limite ou obstáculo.

A ilustração que acompanha esse enunciado, contudo, produz outro efeito de sentido: o contorno do cérebro ultrapassa os limites da cabeça de Bia e se expande pela página, enquanto seu interior é ocupado por crianças que correm, saltam e brincam de amarelinha. Aquilo que a materialidade verbal nomeia como clausura, a materialidade visual apresenta como espaço habitado e em movimento. Conforme observa Orlandi (2007a), os sentidos não estão dados nas palavras, mas se produzem nas relações entre as materialidades que os constituem. É nessa tensão entre o dito e o mostrado que a obra desloca a leitura do enunciado: o cérebro que aprisiona é o mesmo que abriga a imaginação, os encontros e os desejos da personagem.

Essa escolha também convoca uma memória discursiva que antecede a leitura. Historicamente, o cérebro ocupa lugar privilegiado nos discursos médicos e científicos que localizaram nele explicações para diferentes deficiências. Essa memória acompanha o leitor antes mesmo do contato com a história. Ao recuperar essa imagem, a obra altera seu funcionamento. O cérebro deixa de organizar um espaço associado ao déficit ou à explicação clínica e passa a reunir relações, lembranças, imaginação e experiências cotidianas. A materialidade permanece reconhecível, mas os efeitos de sentido produzidos por ela se transformam.

Figura 7 – Páginas duplas de “Um pouco mais que diferente”



Fonte: Antiquera (2024)

Esse funcionamento torna-se ainda mais evidente quando colocado em relação à formulação "tenho paralisia cerebral". Enquanto essa nomeação permanece inalterada desde a apresentação de Bia, as ilustrações nunca retornam da mesma forma. Novas pessoas chegam, outros acontecimentos se incorporam ao

percurso da personagem e diferentes experiências passam a ocupar aquele contorno. Como afirma Orlandi (2007b, p. 12), toda modificação na materialidade corresponde a diferentes gestos de interpretação. A repetição da imagem associada à constante transformação de seu conteúdo impede que se estabeleça uma correspondência estável entre a deficiência nomeada e aquilo que constitui a vida da personagem.

Outro aspecto significativo é que essa imagem nunca aparece vazia. Em todas as suas reaparições, ela é ocupada por pessoas, acontecimentos, brincadeiras ou elementos da imaginação. Aquilo que foi vivido, aquilo que está sendo vivido e aquilo que ainda pertence ao desejo compartilham o mesmo espaço visual. A narrativa não estabelece fronteiras entre memória, experiência e imaginação. Tudo passa a coexistir nessa composição, produzindo um efeito de continuidade entre diferentes dimensões da vida da personagem. O cérebro deixa de remeter exclusivamente ao funcionamento biológico do corpo para reunir aquilo que constitui sua experiência no mundo.

O mesmo movimento se articula às demais cenas do cotidiano. No parque, Bia relata que um grupo de crianças a observa com espanto e conta que, inicialmente, interpretou aqueles olhares como rejeição. A conversa com a mãe produz outro gesto de interpretação ao deslocar esse sentido para a curiosidade infantil. A ilustração acompanha esse movimento ao representar as crianças simplesmente olhando para ela, sem qualquer marca visual que as associe à hostilidade ou ao medo. O olhar permanece, mas os sentidos produzidos sobre ele deixam de ser evidentes. Como observa Orlandi (2007a, p. 30), a interpretação não está nas palavras ou nas imagens em si, mas nas condições em que elas passam a significar. A cena convida o leitor a deslocar uma leitura imediata da diferença e a reconhecer que os sentidos atribuídos ao olhar do outro não são evidentes, mas produzidos historicamente.

Movimento semelhante ocorre na sequência ambientada no salão de beleza. Inicialmente, a cabeleireira demonstra receio em tocar a menina, gesto que materializa uma memória social em que o corpo da pessoa com deficiência aparece cercado por inseguranças e desconhecimento. Logo depois, a narrativa apresenta a continuidade do atendimento de forma tranquila, sem que seja necessária qualquer explicação adicional. A mudança acontece nos gestos. O toque, antes evitado, torna-se parte de uma prática cotidiana. A narrativa não transforma esse episódio

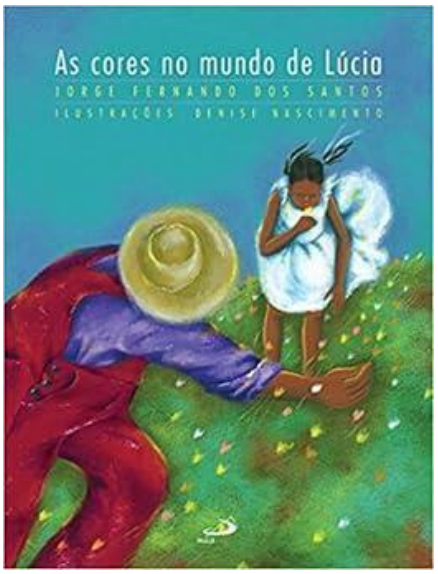
em um momento exemplar de superação; ela apenas desloca uma evidência socialmente naturalizada e reinscreve a relação entre as personagens no campo da convivência ordinária.

A relação entre palavra e imagem participa igualmente desse funcionamento discursivo. As ilustrações não traduzem aquilo que o texto verbal afirma, nem ocupam uma posição complementar. Cada materialidade produz sentidos próprios, que passam a funcionar em relação uma com a outra. É justamente nessa articulação que o cérebro deixa de significar apenas uma condição biológica e passa a reunir relações familiares, brincadeiras, descobertas, medos, curiosidades e imaginação. Conforme observa Orlandi (2007a, p. 64, 66), analisar um objeto simbólico não significa atribuir-lhe um sentido definitivo, mas compreender os processos pelos quais ele produz sentidos, sempre passíveis de deslocamento.

Ao final da obra, permanecem as palavras que apresentaram Bia e o contorno do cérebro que acompanhou todo o percurso narrativo. Permanecem também as pessoas, as brincadeiras, os sonhos, os afetos e as lembranças que passaram a habitar esse mesmo espaço. A paralisia cerebral continua nomeada, mas já não ocupa uma posição capaz de explicar integralmente quem essa personagem é. Na relação entre materialidade verbal e visual, a narrativa desloca uma memória discursiva historicamente vinculada ao discurso biomédico e faz circular outros modos de significar a deficiência. É nesse movimento que a obra produz um gesto de leitura afinado com uma perspectiva anticapacitista, convidando o leitor a interpretar a diferença para além das evidências naturalizadas que costumam acompanhar essa nomeação.

4.7 As cores no mundo de Lúcia: quando as cores significam por outros caminhos

Figura 8 – Capa do livro “As cores no mundo de Lúcia”



Fonte: Santos (2010)

A textura do algodão, o perfume das flores, o sabor da bala de coco, o som das ondas do mar e o frescor das folhas acompanham o percurso de Lúcia na descoberta das cores. De autoria do escritor, jornalista e compositor mineiro Jorge Fernando dos Santos, "As cores no mundo de Lúcia" teve seu texto original reconhecido no Prêmio João de Barro, promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte, na edição de 2006/2007, quando ainda se tratava de um manuscrito não publicado.

Em 2010, a obra foi publicada pela Paulus Editora, com ilustrações de Denise Nascimento. Esse percurso situa a obra em diferentes espaços de produção e circulação da literatura infantil. Na edição publicada, as ilustrações, marcadas por uma paleta intensa, fazem coexistir duas experiências de leitura: a do leitor, que encontra as cores visualmente nas páginas, e a da personagem, que lhes atribui sentidos por outras formas de percepção.

Uma mesma pergunta atravessa toda a narrativa: como são as cores? As respostas surgem em momentos distintos e nunca seguem um único caminho. Familiares, amigos e outras pessoas do convívio de Lúcia recorrem a objetos, aromas, sabores, texturas e sons para aproximar aquilo que ela deseja conhecer de experiências já presentes em seu cotidiano. Nenhuma dessas descrições pretende substituir as demais. Reunidas ao longo da narrativa, elas compõem um repertório que permanece aberto, permitindo que a personagem construa suas próprias relações com aquilo que procura compreender.

É nesse percurso que o leitor conhece Lúcia. O narrador a apresenta como "diferente de todas as crianças" que havia conhecido, mas a afirmação permanece inicialmente sem explicação. Em vez de definir essa diferença, a narrativa acompanha seus gestos cotidianos, as perguntas que dirige às pessoas ao seu redor e a maneira como interpreta as respostas recebidas. Aos poucos, a personagem deixa de ser reconhecida por uma característica isolada e passa a se constituir na relação que estabelece com o mundo. São suas perguntas, observações e interpretações que conduzem o leitor ao longo da história.

Essa forma de construir a personagem dialoga com uma memória discursiva que, durante muito tempo, significou a cegueira pela falta, pela dependência e pela impossibilidade de conhecer o mundo. Conforme Orlandi, em entrevista a Grigoletto e Mariani (2020), todo dizer se produz em relação a dizeres anteriores, e é nesse encontro que os sentidos se constituem. Embora essa memória permaneça disponível, ela não organiza o percurso de Lúcia. As cenas privilegiam suas experiências, suas perguntas e as relações que estabelece com as pessoas e com o ambiente ao seu redor.

Quando Lúcia pergunta como são as cores, nenhuma resposta procura traduzi-las em definições abstratas ou científicas. Cada interlocutor estabelece uma aproximação distinta. O branco é associado à textura do algodão, ao sabor da bala de coco, ao perfume das flores da jabuticabeira e ao zumbido das abelhas que elas atraem. O verde ganha forma no cheiro da hortelã, no frescor do limão e no toque das folhas. O azul é aproximado do som das ondas do mar, do sabor do anis e da maciez de um tecido. As imagens não competem entre si nem procuram alcançar uma descrição definitiva. Permanecem reunidas em torno de uma mesma cor, ampliando continuamente as possibilidades de significá-la.

Ao acompanhar essas descrições, o leitor percebe que nenhuma cor permanece vinculada a um único atributo. Cada nova relação acrescenta outra possibilidade de reconhecê-la, sem eliminar as anteriores. O conhecimento construído por Lúcia não depende da equivalência entre visão e os demais sentidos, mas das relações que se estabelecem entre diferentes experiências sensoriais. Esse funcionamento permite compreender a polissemia de que trata Orlandi (2007a): os sentidos não pertencem naturalmente aos objetos nem permanecem estáveis, mas constituem-se nas relações históricas e discursivas que tornam possível significar.

As cores permanecem, assim, abertas a diferentes possibilidades de interpretação, sem que uma delas precise se impor como definitiva.

As ilustrações reforçam esse funcionamento ao manterem visíveis as cores que Lúcia conhece por outras experiências sensoriais. Não se trata de estabelecer equivalências entre visão, tato, olfato, paladar e audição, mas de colocar essas diferentes formas de percepção em relação.

Esse funcionamento também permite compreender a metáfora na perspectiva da Análise de Discurso. Conforme Orlandi (2007a), ela não corresponde apenas a uma figura de linguagem, mas ao processo de transferência pelo qual os sentidos se constituem. Ao longo da narrativa, branco, azul e verde significam nas relações que estabelecem com cheiros, sabores, sons, texturas e lembranças, produzindo um funcionamento em que o campo visual deixa de organizar, sozinho, esses sentidos.

Entre as descobertas realizadas por Lúcia, uma delas modifica também a maneira como a personagem se relaciona consigo mesma. Ao perceber que sua pele possui uma cor, percorre lentamente o rosto e os braços com as mãos. Nesse gesto, a cor deixa de pertencer apenas aos objetos e passa a integrar também a maneira como Lúcia significa o próprio corpo.

A partir dessa cena, o percurso da narrativa alcança outro plano de significação. Até esse momento, as cores organizavam principalmente a relação de Lúcia com aquilo que a cercava. Ao reconhecer a própria pele, o processo de significação alcança também sua constituição como sujeito. Conforme Orlandi (2007a), sujeitos e sentidos constituem-se simultaneamente nos processos discursivos. A descoberta da cor da própria pele integra o movimento pelo qual a personagem também passa a significar a si mesma.

Nas páginas em que as cores permanecem visíveis ao leitor, a narrativa apresenta outras formas de reconhecê-las. A relação entre cor e visão, frequentemente tomada como evidente, aparece atravessada por experiências sensoriais, pela memória e pelas relações que Lúcia estabelece com aquilo que procura conhecer. A visão continua presente na experiência do leitor, enquanto a narrativa acompanha uma personagem para quem cheiros, sabores, sons e texturas também participam da significação das cores. Nesse encontro entre diferentes formas de perceber e significar, a evidência de que ver constitui a condição primeira para conhecer uma cor perde sua estabilidade.

É nesse funcionamento que a cegueira deixa de ser significada pela falta e pela incapacidade. Outros sentidos passam a disputar espaço com aqueles historicamente estabilizados sobre a deficiência visual. As formas de conhecer o mundo deixam de aparecer subordinadas a um único modelo de percepção, e outras condições de significação tornam-se possíveis. Ao reinscrever a cegueira em outras condições de significação, “As cores no mundo de Lúcia” desestabiliza evidências historicamente produzidas sobre percepção e deficiência. A diferença deixa de ser organizada pela ausência e passa a significar uma experiência legítima de produzir conhecimento, constituir sentidos e habitar o mundo.

4.8 O silêncio da nomeação e os deslocamentos de sentido em “Yunis”

Figura 9 – Capa do livro “Yunis”



Fonte: Naser (2024)

“Depois da meia-noite, quando todos já estão dormindo, Yunis sai para depositar, de porta em porta, um embrulho de doce com a sua marca, o pássaro azul.” (NASER, 2024, p. 23) É durante a noite, enquanto o vilarejo adormece, que Yunis desperta para preparar seus doces. A narrativa acompanha esse movimento entre o sono dos outros e a vigília do menino, que transforma a cozinha de sua casa em espaço de criação. Enquanto os coelhos se escondem nas tocas, os ursos nas cavernas, as raposas nos covis e os passarinhos nos ninhos, Yunis permanece acordado, cercado pelos aromas do leite fresco, da baunilha, do chocolate, dos morangos e dos damascos.

É nesse cenário que Amal Naser apresenta Yunis. O leitor acompanha seus gestos, seu trabalho e sua relação com a comunidade antes de saber que ele possui

síndrome de Down. A deficiência permanece, por um tempo, sem nome. Essa escolha narrativa desloca a forma como o personagem é inicialmente significado, pois Yunis é apresentado primeiro por aquilo que faz, pelos vínculos que estabelece e pelos efeitos de suas ações sobre os outros.

As condições de produção desta obra inscrevem-se em um percurso de travessias. Amal Naser é autora libanesa nascida no México, e a narrativa alcança o leitor brasileiro pela tradução de Maria Carolina Gonçalves e pela Editora Tabla, dedicada à circulação da literatura árabe no país. A imagem de uma criança que alimenta todo um vilarejo com seus doces ganha contornos particulares quando situada em um contexto marcado pela memória da guerra civil e por uma crise alimentar contemporânea, funcionando como figuração utópica da fartura e do cuidado coletivo (CARVALHO, [2021?]). Como em “Você e o Universo”, os sentidos sobre a deficiência aqui produzidos atravessam diferentes espaços de circulação antes de alcançarem o leitor brasileiro.

Essa forma de apresentar o personagem interessa à Análise de Discurso porque a deficiência não aparece como primeiro elemento de identificação de Yunis. Nas primeiras páginas, ele é significado como uma criança que trabalha, cria receitas, imagina combinações de sabores e encontra satisfação naquilo que faz. Como afirma Orlandi (2007a), os sentidos se constituem na relação entre a formulação, a memória discursiva e as condições de produção. O silêncio em torno da deficiência não corresponde, portanto, à ausência de sentidos: ele significa.

O silêncio da nomeação interfere nos gestos de interpretação produzidos pelo leitor. Antes que o diagnóstico seja enunciado, Yunis já foi significado por suas ações e pelas relações que estabelece com a comunidade. A narrativa desloca sentidos inscritos em uma memória discursiva que historicamente tende a apresentar a deficiência como característica definidora do sujeito. Conforme observa Orlandi (2007a), a memória discursiva corresponde ao já-dito que atravessa todo dizer e torna possível sua interpretação. Ao adiar a nomeação da deficiência, a obra interfere no funcionamento dessa memória e suspende, ainda que provisoriamente, sentidos estabilizados sobre a síndrome de Down.

A formulação que apresenta Yunis como "uma criança única e diferente de todas as demais do vilarejo" (NASER, 2024, p. 10) também participa desse processo. A diferença é enunciada antes que a narrativa a relacione à deficiência, abrindo um espaço de interpretação que permanece durante parte da leitura. O leitor

sabe que Yunis ocupa uma posição distinta entre os demais personagens, mas ainda não dispõe da categoria diagnóstica que, em muitas narrativas, costuma organizar imediatamente essa diferença. A própria formulação impede que o diagnóstico funcione como evidência inicial, permitindo que outros sentidos sejam produzidos antes que a deficiência seja nomeada.

Esse movimento ganha força porque o percurso do leitor acompanha, em certa medida, o percurso vivido pelas próprias crianças do vilarejo. Elas recebem diariamente os doces preparados por Yunis sem conhecer quem os produz. Reconhecem a qualidade das receitas, o desenho do pássaro azul e os gestos de cuidado presentes em cada entrega antes de descobrirem quem está por trás daquele trabalho. Da mesma forma, o leitor conhece o protagonista por seus gestos, por sua criatividade e pelas relações que estabelece com a comunidade antes que a narrativa revele seu diagnóstico. O reconhecimento de Yunis nasce daquilo que ele faz e dos vínculos que constrói, e não da categoria médica que posteriormente passa a nomeá-lo.

Quando a narrativa finalmente afirma que Yunis possui síndrome de Down e explica essa condição pela presença de "um cromossomo a mais" (NASER, 2024, p. 17), o discurso biomédico passa a integrar a obra. A formulação mobiliza uma explicação genética para a diferença, amplamente difundida na sociedade. Entretanto, essa nomeação não reorganiza completamente os sentidos já produzidos. Na perspectiva da Análise de Discurso, diferentes formações discursivas coexistem e disputam a significação. O discurso biomédico passa a conviver com outros discursos que apresentam Yunis como sujeito criativo, trabalhador, generoso e reconhecido pela comunidade. O diagnóstico deixa de ocupar sozinho o lugar de definição do personagem.

A imagem do pássaro azul também participa desse movimento. Ela constitui a marca que identifica Yunis antes que sua identidade seja conhecida. O desenho presente nas embalagens dos doces circula pelo vilarejo muito antes de as crianças associarem essa marca ao protagonista. A narrativa produz outro deslocamento: primeiro circulam os efeitos das ações do personagem; somente depois sua identidade é revelada. O reconhecimento social decorre das relações construídas por Yunis com os outros sujeitos da narrativa.

Depois de ouvir a notícia das crianças, Yunis afirma que "os doces feitos com amor deixam uma marca no coração" (NASER, 2024, p. 33). A formulação retoma o

percurso construído pela narrativa ao deslocar o foco da deficiência para as relações estabelecidas pelo personagem. Mais adiante, a narrativa informa que Yunis costuma chamar os amigos com síndrome de Down de "amigos com Síndrome de Amor" (NASER, 2024, p. 34). Essa expressão merece ser problematizada. Embora procure produzir um efeito de valorização, ela também aproxima a síndrome de Down de uma característica afetiva comum, produzindo outra forma de generalização. Os sentidos deixam de ser organizados pela incapacidade, mas continuam estabilizando uma determinada imagem desses sujeitos. Na perspectiva da Análise de Discurso, nenhuma formulação produz sentidos transparentes ou definitivos; toda nomeação permanece atravessada pela história e pela memória discursiva.

Desse modo, “Yunis” coloca em circulação uma representação da deficiência que tensiona discursos historicamente sedimentados sem apagar as contradições que atravessam esse processo. Ao fazer com que o leitor conheça primeiro o sujeito e apenas depois o diagnóstico, a obra desloca a ordem em que a deficiência costuma ser significada. A memória discursiva associada à síndrome de Down continua presente, mas já não ocupa sozinha o lugar de interpretação do personagem. Nesse movimento, “Yunis” amplia as possibilidades de leitura da deficiência na literatura infantil ao fazer coexistirem discursos que, em vez de se anularem, permanecem em tensão ao longo da narrativa.

5 LEITURAS ANTICAPACITISTAS: O PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação diagnóstica

como observado, Clara deixou de desenhar sementes nas mãos
agora são flores: girassóis
que como ela se alinham ao Sol
e de noite, aos seus.

Figura 10 – Página inicial do site Leituras Anticapacitistas



Fonte: https://leiturasanticapacitistas.com.br. Acesso em: 30 jul. 2026.

O produto educacional desenvolvido nesta investigação consiste no site Leituras Anticapacitistas (GOMES, 2026), disponível em https://leiturasanticapacitistas.com.br, concebido como repositório digital de acesso aberto destinado a educadores, famílias e demais mediadores de leitura, com atenção especial aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ambiente reúne obras que abordam a deficiência, análises discursivas, sugestões de mediação de leitura e referências que podem subsidiar o trabalho pedagógico. Ao reunir em um mesmo espaço os resultados da pesquisa e possibilidades de aplicação no contexto escolar, o recurso busca ampliar o acesso às discussões produzidas nesta investigação e favorecer sua circulação para além do meio acadêmico.

A escolha pelo formato digital decorre da possibilidade de atualização contínua do conteúdo e da facilidade de acesso por educadores de diferentes contextos. Sem depender de distribuição física ou de custos para utilização, o

repositório pode ser consultado em diferentes momentos do planejamento docente, funcionando tanto como fonte de consulta quanto como material de formação continuada.

O desenvolvimento do produto educacional foi orientado pelos aportes discutidos na disciplina "Design Educacional: Conceitos e Estratégias para o Desenvolvimento de Cursos e Recursos Educacionais", ofertada pelo Mestrado Profissional PROFEI. Esses referenciais contribuíram para compreender o design como prática intencional, na qual as escolhas relacionadas à organização das informações, à navegação e à experiência do usuário constituem também decisões pedagógicas. Conforme apontam Gamez e Malheiro (2023), o design educacional orientado a projetos articula o planejamento do recurso às condições concretas de sua utilização, de modo que a estrutura do site foi pensada considerando tanto os aspectos técnicos quanto a forma como o educador acessa, interpreta e mobiliza os conteúdos disponibilizados.

A elaboração do repositório partiu da caracterização do público a que se destina. Foram construídas personas representativas de professores dos anos iniciais, coordenadores pedagógicos e demais interessados em literatura infantil, procedimento que permitiu identificar demandas recorrentes, como a dificuldade em localizar obras que tratem da deficiência sob perspectivas anticapacitistas e a necessidade de materiais que auxiliem na mediação crítica dessas leituras. Esses elementos orientaram a definição do conteúdo e da organização do ambiente, priorizando a oferta de subsídios para a leitura e a discussão das obras em sala de aula, além da indicação de livros.

A concepção do ambiente dialoga com os pressupostos do codesign, perspectiva que compreende o desenvolvimento de tecnologias como processo atravessado por decisões que produzem determinadas formas de acesso e participação (BARANAUSKAS; MARTINS; VALENTE, 2013). Nessa direção, as escolhas realizadas na elaboração de um recurso educacional participam da circulação de determinados discursos e formas de representação. A organização do conteúdo, os critérios de seleção das obras e a linguagem utilizada procuram, assim, favorecer perspectivas comprometidas com a diversidade humana e evitar a reprodução de discursos capacitistas historicamente presentes nas representações da deficiência.

A acessibilidade integra o próprio desenho do ambiente. Carolei, Malheiro e Carneiro (2020) propõem que projetos de design educacional inclusivos considerem, desde sua concepção, a variabilidade dos modos de acesso à informação. Essa orientação sustentou a construção de um ambiente de navegação simples, com linguagem acessível e diferentes possibilidades de acesso ao conteúdo.

A escolha pelo acesso aberto também decorre dessa fundamentação. Conforme apontam Furniel, Mendonça e Silva ([ca. 2018]), os recursos educacionais abertos caracterizam-se pela livre disponibilização de materiais que podem ser consultados, reutilizados e adaptados por diferentes usuários, ampliando as possibilidades de circulação do conhecimento produzido no âmbito acadêmico.

Figura 11 – Página de escolha dos livros no site



Fonte: https://leiturasanticapacitistas.com.br/#/obras. Acesso em: 30 jul. 2026.

A concepção do produto dialoga ainda com pressupostos de abordagens pedagógicas críticas, especialmente no que se refere à compreensão da leitura como prática social e à atuação do professor como mediador do conhecimento. O contato com a literatura constitui, assim, oportunidade para problematizar as relações sociais, históricas e ideológicas presentes nos textos, para além da fruição estética. Ao disponibilizar análises discursivas e propostas de mediação, o repositório procura contribuir para que o educador desenvolva práticas de leitura capazes de ampliar os modos de compreender a deficiência e suas representações na literatura infantil.

A organização visual inicial do projeto foi desenvolvida com auxílio da ferramenta Canva, utilizada para a elaboração dos primeiros protótipos, definição da identidade visual e planejamento da disposição dos elementos gráficos. A implementação do site foi realizada por meio de desenvolvimento próprio, com a construção de páginas estáticas em HTML, CSS e JavaScript, contando com o auxílio de ferramenta de inteligência artificial generativa no processo de codificação. O domínio foi registrado junto ao Registro.br e a hospedagem realizada na plataforma Netlify. Essa escolha assegurou autonomia sobre o código e sobre a arquitetura do ambiente, permitindo ajustes contínuos nos recursos de acessibilidade e a manutenção do projeto para além do período desta pesquisa, sem depender de assinaturas ou das restrições impostas por plataformas comerciais de criação de sites.

O site disponibiliza o VLibras, ferramenta que realiza a tradução automática do conteúdo para a Língua Brasileira de Sinais, e controles de ajuste do tamanho da fonte, que permitem ao usuário adequar a leitura às suas condições de visualização. A tipografia Literata foi adotada por seu desenho voltado à legibilidade em telas. Tais escolhas não constituem acréscimos técnicos ao produto: em um recurso comprometido com perspectivas anticapacitistas, a acessibilidade integra a própria proposta, uma vez que um material que discute a deficiência e permanece inacessível reproduz, em sua materialidade, aquilo que se propõe a problematizar.

Figura 12 – Página do livro escolhido com leitura acessível em LIBRAS



Fonte: https://leiturasanticapacitistas.com.br/#/obra/abpcd. Acesso em: 30 jul. 2026.

A arquitetura do repositório foi organizada em seções complementares. A página inicial apresenta os objetivos do projeto, seu vínculo com a pesquisa de mestrado e orientações gerais de navegação. A seção de curadoria reúne as obras selecionadas e constitui o núcleo do site. Cada ficha foi organizada de modo a apresentar a capa da obra, informações bibliográficas, sinopse, resenha fundamentada na Análise de Discurso, observações relacionadas às representações da deficiência e sugestões de mediação para o trabalho pedagógico. Há ainda uma seção destinada à apresentação dos principais conceitos discutidos na pesquisa, como capacitismo, corponormatividade, subjetivação e literatura anticapacitista, elaborada em linguagem acessível para educadores que desejem aprofundar seus estudos. O repositório também reúne indicações bibliográficas, documentos legais e materiais de apoio relacionados à educação inclusiva.

A seleção das obras seguiu critérios construídos ao longo da própria pesquisa. Foram priorizados livros que apresentam personagens com deficiência em posições de protagonismo, utilizam linguagem respeitosa, evitam abordagens medicalizantes e oferecem representações que valorizam a diversidade humana. Também foram considerados aspectos relacionados à qualidade literária das narrativas e das ilustrações, bem como a possibilidade de favorecer discussões sobre inclusão, diferenças e convivência na escola. Em contrapartida, obras que

reduzem a deficiência à lógica da superação individual, da compaixão ou da função exclusivamente moralizante não integram a curadoria proposta.

As fichas disponibilizadas no repositório foram concebidas como instrumentos de apoio à prática docente. Além de apresentar informações sobre cada livro, procuram oferecer elementos que auxiliem o professor a identificar discursos presentes nas narrativas e a planejar mediações de leitura que ampliem as possibilidades de interpretação das crianças. O produto educacional articula diretamente os resultados da análise discursiva realizada nesta investigação às demandas cotidianas do trabalho pedagógico.

Ao reunir curadoria de obras, análises, sugestões de mediação e referências para aprofundamento teórico, o repositório busca contribuir para a formação de educadores interessados em desenvolver práticas de leitura comprometidas com perspectivas anticapacitistas. Dessa forma, o produto educacional constitui um desdobramento da pesquisa realizada, disponibilizando em acesso aberto um recurso que poderá ser continuamente ampliado com novas obras, análises e materiais de apoio, mantendo vivo o diálogo entre investigação acadêmica e prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação diagnóstica

Gabi aprendeu a sorrir um sorriso
que nunca vi em nenhum habitante da Terra
(o sorriso dela faz com que o outro sorria)
poderia fazer uma tese sobre isto
ela sabe brincar e sabe confundir adulto
que pensa que ela só quer passear

...e foram felizes para sempre. Ou, pelo menos, é assim que muitas histórias terminam. As últimas páginas encerram a narrativa, mas não os sentidos que ela coloca em circulação. Foi desse ponto que partiram as leituras desta pesquisa, reunindo obras que, colocadas em diálogo, revelaram diferentes formas de produzir sentidos sobre a diferença e a corponormatividade, produzindo novos gestos de interpretação.

A pergunta que orientou esta investigação voltou-se para o modo como os discursos presentes na literatura infantil participam da construção de identidades anticapacitistas e dos processos de subjetivação da pessoa com deficiência. Para respondê-la, foi necessário compreender a literatura infantil para além de sua dimensão estética ou pedagógica, reconhecendo-a como prática discursiva que participa da produção de sentidos sobre os sujeitos e sobre as formas de habitar o mundo. A constituição do corpus correspondeu ao primeiro gesto interpretativo da pesquisa. A seleção das obras privilegiou narrativas que, ao se distanciarem de abordagens medicalizantes, moralizantes ou centradas na superação individual, possibilitassem examinar diferentes formas de significar a deficiência e os efeitos produzidos por esses discursos.

As leituras realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram que a deficiência não produz um único efeito de sentido na literatura infantil, mesmo quando o corpus é constituído por obras comprometidas com perspectivas anticapacitistas. Cada narrativa estabelece relações próprias entre deficiência, infância e vida social, mobilizando memórias discursivas, produzindo posições de sujeito e organizando

diferentes modos de significar os corpos e as experiências que atravessam seus personagens. Colocadas em diálogo, essas obras tornam visível que os sentidos se produzem nas relações que a linguagem estabelece com a história, com a ideologia e com os dizeres que já circulam socialmente sobre a diferença, para além dos personagens e de seus diagnósticos.

Ao longo desta investigação, a Análise de Discurso tornou possível compreender que os sentidos produzidos sobre a deficiência não pertencem às palavras, aos personagens ou às obras em si. Conforme desenvolve Orlandi (2007a), todo dizer se constitui em relação a uma memória discursiva que o antecede, fazendo com que cada formulação seja permeada por discursos produzidos historicamente. Essa perspectiva deslocou o olhar inicialmente dirigido às representações da deficiência para o funcionamento dos sentidos que as tornam possíveis. A questão passou a considerar os modos pelos quais determinadas formas de significação se estabilizam, permanecem em circulação ou se transformam, para além da presença de personagens com deficiência na literatura infantil.

Esse funcionamento pode ser observado em *ABPcD*, que coloca em circulação outras memórias sobre a infância de pessoas com deficiência ao reunir episódios inspirados nas vivências de artistas, cientistas, escritores, ativistas e outros sujeitos. Em vez de apresentar biografias ou privilegiar trajetórias já consagradas, a obra retorna à infância desses personagens e constrói pequenas crônicas a partir de experiências cotidianas. Brincadeiras, descobertas, amizades, escola e interesses passam a compor narrativas nas quais a deficiência integra a experiência infantil sem organizar, isoladamente, os sentidos produzidos sobre esses sujeitos. Ao privilegiar esse recorte, a obra amplia as possibilidades de identificação oferecidas ao leitor e faz circular outras formas de significar a infância e a deficiência.

Em “Yunis”, a memória discursiva também participa da construção dos sentidos, embora por outro percurso. O leitor conhece o menino antes de conhecer sua deficiência. A narrativa acompanha seu trabalho na confeitaria, a relação construída com a comunidade, a delicadeza de seus gestos e o universo de encantamento da história. Quando a sua deficiência é finalmente nomeada, o personagem já foi significado por diferentes experiências, fazendo com que o diagnóstico passe a integrar uma rede de sentidos anteriormente produzida. A

nomeação deixa de inaugurar o personagem e passa a coexistir com outras possibilidades de interpretação construídas ao longo da leitura. A memória discursiva continua atuando, mas já não ocupa isoladamente o lugar a partir do qual Yunis é compreendido.

Esse funcionamento também está presente em outras obras do corpus. Em “Menino Baleia”, a metáfora sustenta a narrativa sem converter Roger em uma representação da deficiência, preservando a abertura da interpretação e permitindo que diferentes sentidos acompanhem o personagem. “As cores no mundo de Lúcia” reorganiza a experiência das cores a partir de texturas, aromas, sons e sabores, deslocando a visão da condição de referência única para compreender o mundo. Em “Você e o Universo”, Stephen Hawking é significado como sujeito que produz conhecimento, imagina futuros possíveis e convida as crianças a refletirem sobre a responsabilidade compartilhada na construção do mundo. A deficiência integra essas narrativas sem restringir as experiências vividas pelos personagens, passando a compor histórias marcadas pela curiosidade, pelas relações, pela imaginação e pela participação social.

As leituras realizadas evidenciam que os deslocamentos observados nas obras decorrem de recursos narrativos distintos e produzem efeitos de sentido diversos. Cada narrativa reorganiza, à sua maneira, memórias discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência, fazendo circular outras formas de compreender a infância, os corpos e as experiências de seus personagens. Foi essa perspectiva que permitiu à pesquisa acompanhar os movimentos pelos quais sentidos já estabilizados passam a coexistir com novas possibilidades de leitura, sem que a memória discursiva deixe de atuar sobre aquilo que pode ser dito, interpretado e significado.

A compreensão desses deslocamentos também permitiu ampliar o olhar sobre os processos de subjetivação discutidos ao longo desta pesquisa. Se os sentidos produzidos sobre a deficiência não são fixos nem transparentes, tampouco as posições ocupadas pelos sujeitos permanecem estáveis. Conforme propõe Foucault (1999a; 2011), os sujeitos constituem-se nas relações históricas e discursivas que produzem determinados modos de existir, de reconhecer a si mesmos e de serem reconhecidos pelos outros. A literatura infantil participa desses processos ao colocar em circulação formas específicas de compreender a deficiência e as experiências que a atravessam.

Essa compreensão torna-se particularmente significativa em “Meu amigo faz iiiii”. Ao longo da narrativa, Nil estabelece vínculos sem transformar seu modo de ser. O deslocamento ocorre na narradora, que passa a significar seus gestos, sua comunicação e sua presença por outras referências. A convivência produz novos gestos de interpretação e reorganiza a posição a partir da qual o personagem é compreendido. A subjetivação, nesse percurso, alcança também aqueles que compartilham com a criança autista os espaços de convivência.

Em “Serei Sereia?”, os processos de subjetivação assumem outra configuração. A trajetória de Inae evidencia que os sentidos produzidos sobre seu corpo decorrem das relações estabelecidas na escola, na família e nos diferentes espaços que ocupa. A fantasia da sereia acompanha a personagem desde a infância e produz uma forma singular de compreender a si mesma, enquanto as experiências de exclusão e acolhimento revelam que a deficiência também se constitui nas formas pelas quais os outros a significam. A narrativa evidencia que as posições de sujeito permanecem em movimento, constituídas nas relações e nas experiências cotidianas.

Os processos de subjetivação também se tornam visíveis quando as narrativas ampliam as posições de sujeito disponíveis às pessoas com deficiência. Ao longo da pesquisa, foi possível observar personagens que deixam de ocupar lugares tradicionalmente associados à dependência, à superação ou ao exemplo moral para assumirem posições marcadas pela curiosidade, pela criação, pelo conhecimento e pela participação na vida social. Esses deslocamentos decorrem da maneira como as narrativas organizam suas experiências e as relações que estabelecem com o mundo, para além da presença de personagens com deficiência.

Sob este olhar, a subjetivação corresponde a um processo continuamente atravessado pelas relações que produzem diferentes modos de existir. As narrativas analisadas nos mostram que esses modos de existência se constituem nas experiências vividas, nos vínculos estabelecidos e nos discursos que passam a significá-las. A literatura infantil participa desse processo ao ampliar as formas pelas quais crianças com deficiência podem reconhecer a si mesmas e ser reconhecidas pelos outros.

A multiplicidade de modos de existir observada nas narrativas também aproxima esta pesquisa das contribuições de Deleuze e Guattari (2011). Ao recusarem formas únicas de organização da vida, os autores permitem compreender

a diferença como produção contínua, atravessada por encontros, relações e experiências que escapam às classificações fixas. Essa perspectiva amplia a leitura das obras analisadas ao evidenciar personagens construídos fora de modelos universais de infância, desenvolvimento ou normalidade. Cada narrativa produz uma maneira singular de viver, fazendo da diferença uma dimensão constitutiva da experiência.

A multiplicidade também se evidencia em “Menino Baleia”. A baleia que acompanha Roger desloca a interpretação para um território em que os sentidos permanecem abertos, permitindo que diferentes formas de existir coexistam sem a necessidade de serem completamente explicadas. A narrativa preserva a potência da metáfora ao manter a experiência do personagem aberta a diferentes chaves de leitura.

Em “As cores no mundo de Lúcia”, a multiplicidade emerge pela ampliação das formas de perceber o mundo. As cores deixam de ser compreendidas exclusivamente pela visão e passam a constituir experiências produzidas por texturas, aromas, temperaturas, sons e sabores. A narrativa amplia as possibilidades pelas quais o mundo pode ser significado, produzindo uma compreensão da diferença que se afasta de parâmetros sensoriais universalizados.

Essa abertura também é encontrada em “Um pouco mais que diferente”. Ao narrar a própria experiência, Bia produz sentidos sobre sua vida sem organizar sua existência em torno da deficiência. A recorrência da imagem do cérebro acompanha lembranças, brincadeiras, relações familiares, experiências escolares e projetos para o futuro, compondo uma narrativa em que diferentes dimensões da infância coexistem. A deficiência integra esse percurso, sem determinar seus limites. Os modos de existir produzidos pela personagem permanecem em movimento, constituídos pelas relações que estabelece com o mundo e pelas formas como significa a própria experiência.

As reflexões de Anahí Guedes de Mello (2016) também contribuíram para compreender como as narrativas analisadas deslocam sentidos produzidos pela corponormatividade. Ao problematizar a naturalização de determinados corpos como referência para a experiência humana, a autora evidencia que o capacitismo se sustenta em processos históricos que produzem hierarquias entre formas de existir. Essa perspectiva permitiu observar que os deslocamentos produzidos pelas obras

alcançam os próprios critérios pelos quais determinados corpos passam a ser compreendidos como norma, para além da representação da deficiência.

Em “As cores no mundo de Lúcia”, a experiência do mundo deixa de tomar a visão como referência universal e passa a reconhecer outras formas de percepção. Em “Serei Sereia?”, as barreiras enfrentadas por Inae são produzidas nas relações que atravessam seu cotidiano, deslocando a deficiência do corpo para os modos como esse corpo é significado. Já em “Um pouco mais que diferente”, a narrativa construída por Bia reorganiza sentidos historicamente associados à deficiência ao inscrevê-la em experiências de amizade, escola, família, brincadeiras e descobertas, sem que a paralisia cerebral determine sozinha sua existência.

O percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa permite compreender que os discursos presentes na literatura infantil participam da construção de identidades anticapacitistas e dos processos de subjetivação ao ampliarem as formas pelas quais a deficiência pode ser significada. Os deslocamentos observados nas obras decorrem das relações que as narrativas estabelecem entre linguagem, memória, corpo e experiência, para além da presença de personagens com deficiência. Ao reorganizarem posições de sujeito, produzirem outras possibilidades de identificação e colocarem em circulação modos diversos de viver a infância, essas obras ampliam os sentidos disponíveis para compreender a deficiência, sem apagar a memória discursiva que historicamente a significou. É nesse movimento que a literatura infantil participa da produção de subjetividades, oferecendo aos leitores outras possibilidades de reconhecer a diferença e de produzir sentidos sobre ela.

Essa compreensão também orientou a elaboração do produto educacional que acompanha esta pesquisa. O site de curadoria foi concebido como um espaço de continuidade dessas reflexões, reunindo obras que possibilitam deslocamentos discursivos sobre a deficiência e oferecendo subsídios para que professores ampliem seus próprios gestos de leitura. O propósito é compartilhar caminhos de leitura construídos ao longo desta investigação, sem pretender uma lista definitiva de livros anticapacitistas nem interpretações acabadas sobre cada narrativa, e reconhecendo que cada obra permanece aberta a novas interpretações e que os sentidos continuam a produzir-se nas diferentes condições de leitura e de circulação.

Cabe reconhecer os limites deste percurso. O corpus reuniu oito obras em língua portuguesa, selecionadas por critérios que privilegiaram narrativas com potencial de deslocamento, o que circunscreve as conclusões ao conjunto analisado.

As leituras foram produzidas a partir da posição da pesquisadora, sem incluir a recepção das obras por crianças, famílias ou professores. Esses limites indicam caminhos para investigações futuras: pesquisas que acompanhem a leitura dessas narrativas em sala de aula, que analisem as obras de caráter informativo ou didático presentes nos acervos escolares ou que examinem como o produto educacional é apropriado por educadores poderão ampliar a compreensão sobre o modo como a literatura infantil participa da produção de sentidos sobre a deficiência.

Assim como as histórias analisadas não se encerram na última página, esta pesquisa também não pretende encerrar os sentidos produzidos sobre a deficiência, a literatura infantil ou o anticapacitismo. As leituras aqui construídas constituem um entre tantos gestos possíveis de interpretação. Outras obras, outros leitores e outras condições históricas produzirão novos deslocamentos, reafirmando que os sentidos permanecem em movimento e que é justamente nessa abertura que reside a potência da literatura para imaginar outras formas de existência, de convivência e de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ANTIQUERA, Mari. Um pouco mais que diferente. Ilustrações de Papoulas Douradas. São Paulo: Pingue-Pongue, 2024. E-book (MEC Livros).

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando (org.). Codesign de redes digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão digital. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, n. 233, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC Livros. Brasília, DF, 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2026b.

CAROLEI, Paula; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; CARNEIRO, Lincoln Luis. Framework de acessibilidade: construção de um protótipo para projetos de design educacional inclusivos na Educação a Distância. InFor, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 196-224, dez. 2020. Disponível em: https://ojs.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/526. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle. A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

CARVALHO, Paula. O banquete de Yunis. Blog da Editora Tabla, [2021?]. Disponível em: https://blog.editoratabla.com.br/o-banquete-de-yunis/. Acesso em: 16 jun. 2026.

CASTRO, Kely de. Serei sereia? Ilustrações de Amanda Azevedo. São Paulo: Kapulana, 2021.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. Tradução de Edgar Roberto Kirchof. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bSChYdDcBxnqDh7kKCpGSkm/. Acesso em: 1 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FURNIEL, Ana Cristina da Matta; MENDONÇA, Ana Paula Bernardo; SILVA, Rosane Mendes da. Recursos educacionais abertos: conceitos e princípios. [Rio de Janeiro]: Campus Virtual Fiocruz, [ca. 2018]. Disponível em: https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

GAMEZ, Luciano; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Design educacional orientado a projetos: relatos de ensino e aprendizagem em contextos formais e acadêmicos. São Paulo: Unifesp, 2023. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/68422. Acesso em: 10 ago. 2025.

GOMES, Luciana. Leituras Anticapacitistas. Presidente Prudente, 2026. Site. Disponível em: https://leiturasanticapacitistas.com.br. Acesso em: 30 jul. 2026.

GRIGOLETTO, Evandra; MARIANI, Bethania. Entrevista com Eni Orlandi. Revista da ABRALIN, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 247-268, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i3.1778. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1778. Acesso em: mar. 2026.

HAWKING, Stephen; HAWKING, Lucy. Você e o universo. Ilustrações de Xin Li. Tradução de Débora Fleck. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2024.

LIMA, André Luís de Souza. Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo. 2022. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LIMA, Lulu. Menino baleia. Ilustrações de Natália Gregorini. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MONIZ, Ana Clara; AZEVEDO, Lígia. ABPcD: letras, infâncias e vidas de pessoas com deficiência. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2024.

NASER, Amal. Yunis. Tradução de Maria Carolina Gonçalves. Ilustrações de Maja Celija. São Paulo: Amelì Editora, 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 339-346, abr./jun. 2008.

ROCHA, Jorge Alberto; MIRANDA SALES, Deivison Warlla. Deleuze e Guattari: a noção de processos de subjetivação. Nuevo Itinerario, [s. l.], n. 13, p. 163-180, 2018. DOI: 10.30972/nvt.0133126. Disponível em: https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/3126. Acesso em: 16 ago. 2025.

SANTOS, Jorge Fernando dos. As cores no mundo de Lúcia. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Paulus Editora, 2010.

SOUZA, Nathalia Inacio de. Infâncias e diferenças: o lúdico na construção de práticas anticapacitistas. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Disponível em: https://www.profei.com.br/. Acesso em: 27 jun. 2026.

WERNER, Andréa. Meu amigo faz iiiii. Ilustrações de Kelly Vaneli. São Paulo: Pingue Pongue, 2023. 32 p.

ZEFERINO, Maria Luiza de Britto. Sujeitos com deficiência em narrativas infantojuvenis: uma análise discursiva. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

APÊNDICE A

ROTEIRO INTERPRETATIVO

Instrumento de análise das obras que compõem o corpus

Este roteiro foi construído a partir dos procedimentos da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana e organiza-se em quatro gestos de leitura complementares. Não constitui protocolo de aplicação sequencial nem instrumento de verificação: as questões orientam a atenção da analista para dimensões relevantes do funcionamento discursivo, articulando-se de modo distinto em cada obra, conforme a materialidade analisada o requeira.

Identificação da obra

Título | Autoria | Ilustrações | Tradução (quando houver) | Editora | Ano | Páginas | Faixa etária | Deficiência representada

---

Primeiro gesto — Condições de produção

- Em que contexto histórico e editorial a obra foi publicada, e que debates sobre deficiência circulavam então?
- De que posição se fala? Que trajetória sustenta a autoria — pessoa com deficiência, familiar, profissional, posição externa?
- A quem a obra se dirige e como a criança leitora é interpelada?

Segundo gesto — Formações discursivas

- Que palavras nomeiam a deficiência e o corpo na narrativa, e que sentidos essas escolhas mobilizam?
- Que posições de sujeito a narrativa oferece ao personagem com deficiência: quem age, quem decide, quem detém a palavra?
- Que discursos organizam os sentidos sobre a deficiência — médico, assistencialista, pedagógico, da diversidade — e há disputa entre eles?

Terceiro gesto — Interdiscurso e memória discursiva

- Que memórias históricas sobre a deficiência a obra retoma: tragédia, dependência, inspiração, superação?
- Essas memórias são reiteradas ou deslocadas pela narrativa?
- De que modo o capacitismo opera ou é confrontado nos sentidos produzidos?

Quarto gesto — Silenciamento e materialidade significante

- O que a obra não diz sobre a deficiência? O diagnóstico é nomeado, sugerido ou silenciado, e que efeito produz essa escolha?
- As barreiras sociais aparecem ou são apagadas em favor de uma leitura individualizante?
- Como o corpo com deficiência é representado nas ilustrações, e que relação se estabelece entre texto e imagem?

Registro dos recortes e síntese

Os recortes selecionados para análise são registrados com indicação de página e do gesto a que se vinculam, seguidos de síntese interpretativa que articula os quatro gestos e responde à questão orientadora: **de que modo a obra participa da produção de sentidos sobre a deficiência, reiterando ou deslocando discursos capacitistas?**

APÊNDICE B

Quadro B.1 — Primeiro gesto: condições de produção

Obra	Síntese
ABPcD: letras, infâncias e vidas de pessoas com deficiência Ana Clara Moniz e Lígia Azevedo; il. Bruna Assis Brasil. Companhia das Letrinhas, 2024. 64 p.	A obra nasce da constatação de uma ausência: as autoras relatam na apresentação não terem encontrado personagens com deficiência em suas leituras de infância. Publicar biografias de artistas, atletas, ativistas, cientistas e escritores com deficiência responde diretamente a essa lacuna, constituindo a própria publicação como gesto de enfrentamento de um apagamento histórico.
Menino baleia Lulu Lima; il. Natália Gregorini. Mil Caramiolas, 2021. 70 p.	A autora fundou a editora pela qual a obra é publicada e relata, em paratexto do próprio livro, ter encontrado o autismo em 2020, enunciando ali sua posição: "autismo não é fraqueza, mas riqueza da vida". A obra circula, assim, sem mediação editorial externa, e a metáfora do oceano que organiza a narrativa comparece também nesse paratexto como imagem daquilo que excede a captura — a escolha estética é, ela mesma, posicionamento sobre os modos de significar a diferença. |
Meu amigo faz iiiii Andréa Werner; il. Kelly Vanelli. Pingue Pongue, 2023 [2017]. 32 p.	Publicada originalmente em 2017, em contexto de crescente circulação dos debates sobre autismo. A autora, jornalista e escritora, passou a atuar na divulgação de informações sobre o tema a partir da experiência com o diagnóstico do filho. Escrever dessa posição, e não da do especialista, torna possível uma narrativa que parte da convivência, e não do diagnóstico.
Você e o universo Stephen Hawking e Lucy Hawking; il. Xin Li; trad. Débora Fleck. HarperKids, 2024. 40 p.	Publicação póstuma, com a voz do autor mediada pela filha e pelo trabalho editorial. As condições de produção colocam em circulação um cientista com deficiência dirigindo-se às crianças na posição de quem produz conhecimento e pensa o futuro — lugar historicamente indisponível

Obra	Síntese
	para pessoas com deficiência nas narrativas destinadas à infância.
Serei sereia? Kely de Castro; il. Amanda de Azevedo. Kapulana, 2021.	A autora é atriz, arte-educadora e bonequeira, com trajetória no teatro de bonecos e na contação de histórias, linguagem que a composição visual do livro transpõe para a página. A obra integra o projeto de literatura inclusiva da editora e foi selecionada pelo projeto Diversos, da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, para disponibilização em formatos acessíveis — circulação que a inscreve também como material acessível a leitores com deficiência, para além de narrativa sobre a deficiência. |
Um pouco mais que diferente Mari Antiquera; il. Papoulas Douradas. Pingue Pongue, 2024. 32 p.	Mari Antiquera escreve da posição de uma pessoa com deficiência, e a narração em primeira pessoa faz com que a personagem enuncie a si mesma. Bia não é descrita por um narrador que a observa de fora: é ela quem nomeia sua paralisia cerebral, quem conta o que sente no parque e no salão de beleza, quem interpreta os olhares que recebe. A autoria e a voz narrativa convergem para deslocar o lugar de objeto de discurso que os sujeitos com deficiência costumam ocupar nas narrativas destinadas à infância.
As cores no mundo de Lúcia Jorge Fernando dos Santos; il. Denise Nascimento. Paulus. 48 p.	Reconhecido no Prêmio João de Barro em 2006/2007, ainda como manuscrito, o texto foi publicado em 2010, com ilustrações de Denise Nascimento. A paleta intensa da edição faz coexistir duas experiências de leitura — a do leitor, que vê as cores, e a da personagem, que as significa por outras vias.
Yunis Amal Naser; il. Anita Barghigiani; trad. Maria Carolina Gonçalves. Tabla, 2021. 40 p.	Autora libanesa nascida no México, Amal Naser tem sua obra levada ao leitor brasileiro pela Tabla, editora dedicada à literatura árabe. A imagem de uma criança que alimenta todo um vilarejo ganha

Obra	Síntese
	contornos particulares em um contexto marcado pela memória da guerra civil e por uma crise alimentar, funcionando como figuração utópica da fartura e do cuidado coletivo. É a única obra do corpus cujos sentidos sobre a deficiência atravessam diferentes espaços de circulação antes de alcançarem o leitor brasileiro

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Quadro B.2 — Segundo gesto: formações discursivas

Obra	Síntese
ABPcD	A deficiência passa a significar diversidade, criação, participação social e protagonismo. As biografias organizam-se fora da lógica da tragédia, da caridade e da superação individual: apresentam sujeitos que constroem suas trajetórias em meio às condições que os cercam, deslocando o discurso que reduz a existência com deficiência a exemplo moral ou destino excepcional.
Menino baleia	A metáfora ocupa lugar central. A imagem do animal marinho desloca-se de seu campo habitual e passa a significar o modo como Roger percebe e habita o mundo. Quando o personagem se pergunta se existem focas dentro dos outros meninos, a narrativa estende a todos a condição de ter um mundo interior singular, dissolvendo a fronteira entre quem é considerado diferente e quem não é.
Meu amigo faz iiiii	O título nomeia o personagem por uma vocalização, e não pelo diagnóstico. A formulação da professora — "as pessoas falam de várias formas. Até sem usar as palavras" — amplia os limites do que se reconhece como linguagem e desloca o

Obra	Síntese
	discurso que associa a ausência de fala verbal à ausência de comunicação.
Você e o universo	A formulação "Apesar de eu não me mover e ter que falar usando um computador, na minha mente eu sou livre" desloca sentidos estabilizados sobre a imobilidade. A deficiência permanece visível, mas passa a significar em uma rede organizada pela curiosidade e pela investigação, de modo que as perguntas, e não as limitações atribuídas ao corpo, orientam a leitura do sujeito.
Serei sereia?	Diferentes nomeações convivem sem que nenhuma se sobreponha: filha do mar, estudante, amiga, sereia e "a menina da cadeira de rodas". A cadeira adaptada é apresentada como "cadeira de rodas de dois mundos", integrando o equipamento ao universo simbólico da personagem em vez de reduzi-la a ele.
Um pouco mais que diferente	A personagem apresenta-se com três formulações reunidas: "Sou diferente, eu sei. Mas sou um pouco mais que diferente: sou uma pessoa com deficiência. Tenho paralisia cerebral". O título desloca a palavra "diferente", que deixa de funcionar como ponto de chegada da leitura: o diagnóstico é nomeado, mas não esgota os sentidos produzidos sobre quem a personagem é.
As cores no mundo de Lúcia	As cores significam por texturas, aromas, sabores e sons, sem que nenhuma descrição substitua as demais. O branco é o algodão, a bala de coco, o perfume das flores e o zumbido das abelhas. A polissemia desloca a hierarquia sensorial que toma a visão como via privilegiada de acesso ao mundo.
Yunis	A formulação que apresenta Yunis como "uma criança única e diferente de todas as demais do vilarejo" enuncia a diferença

Obra	Síntese
	antes de vinculá-la à deficiência. Quando o discurso biomédico comparece, explicando a condição pela presença de "um cromossomo a mais", passa a conviver com discursos que significam Yunis como sujeito criativo e reconhecido pela comunidade. Ao final, porém, a expressão "amigos com Síndrome de Amor" reintroduz uma generalização de outra ordem, evidenciando que os deslocamentos convivem com a permanência de sentidos estabilizados.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Quadro B.3 — Terceiro gesto: interdiscurso e memória discursiva

Obra	Síntese
ABPcD	A obra incide sobre a memória produzida por discursos médicos, assistencialistas e capacitistas, associada à incapacidade e à dependência. Na narrativa de Benedita Casé Zerbini, os prognósticos médicos são confrontados pela trajetória efetivamente vivida; na de Judith Heumann, o problema desloca-se do corpo para o espaço, quando são os degraus do prédio escolar, e não a deficiência, que impedem o acesso.
Menino baleia	O silêncio e o recolhimento do personagem convocam a memória que produziu sentidos sobre sujeitos percebidos como diferentes das expectativas de interação. A narrativa não confirma essa memória: ao apresentar o silêncio como profundidade, e não como falta, faz da escola o espaço que precisa ser interrogado, e não a criança.
Meu amigo faz iiiii	A narrativa inscreve-se no terreno de sentidos produzido por discursos médicos, pedagógicos e midiáticos que associam pessoas autistas ao isolamento e à ausência de comunicação. Ao construir a

Obra	Síntese
	amizade a partir da observação atenta da narradora, e não da explicação de um adulto especialista, a obra desloca a autoridade sobre o que significa comunicar-se.
Você e o universo	A apresentação de Hawking convoca uma memória construída antes da leitura: a cadeira de rodas, os recursos tecnológicos de comunicação e a trajetória científica. A obra recupera essa memória e a desloca ao situar a deficiência em uma vida adulta e produtiva, rompendo com os imaginários que vinculam a pessoa com deficiência à infância, à reabilitação ou à promessa de cura.
Serei sereia?	A intervenção do funcionário da escola, ao afirmar que Inae "não tinha como se defender", convoca a memória que significa a pessoa com deficiência como permanentemente vulnerável. A narrativa não a confirma: a história de origem contada pela mãe sustenta a personagem em outra filiação, a de filha do mar, que resiste à leitura produzida no espaço escolar. A vulnerabilidade permanece como sentido disponível, mas deixa de organizar quem Inae é.
Um pouco mais que diferente	A obra recupera a memória segundo a qual o cérebro ocupa lugar privilegiado nos discursos médicos que nele localizaram a explicação das deficiências. Ao preencher esse mesmo contorno com relações, brincadeiras e lembranças, desloca seu funcionamento: o cérebro deixa de ser lugar do déficit para tornar-se espaço habitado. Nas cenas do parque e do salão de beleza, o receio diante do corpo com deficiência é nomeado e reinscrito no campo da convivência ordinária.
As cores no mundo de Lúcia	A narrativa dialoga com a memória que significou a cegueira pela falta e pela impossibilidade de conhecer o mundo. Essa

Obra	Síntese
	memória permanece disponível ao leitor, mas não organiza o percurso da personagem: Lúcia conhece as cores, e a obra desloca a questão do acesso ao mundo para a multiplicidade dos modos de percebê-lo.
Yunis	A obra desloca a memória que apresenta a deficiência como característica definidora do sujeito. Ao inverter a ordem em que essa memória costuma ser mobilizada — primeiro os gestos e as criações do protagonista, depois o diagnóstico —, faz com que o leitor construa sentidos sobre Yunis antes que a categoria esteja disponível para organizá-los.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Quadro B.4 — Quarto gesto: silenciamento e materialidade significante

Obra	Síntese
ABPcD	O silêncio que recobriu as histórias de pessoas com deficiência na literatura infantil limitava as possibilidades de identificação disponíveis às crianças. Trazer essas trajetórias para o centro da narrativa rompe esse silenciamento e evidencia que os sentidos da deficiência poderiam ter sido construídos de outro modo.
Menino baleia	O diagnóstico não é nomeado em nenhum momento, e esse silêncio é produtivo: impede que a personagem seja lida a partir de uma categoria e mantém aberta a interpretação. A formulação de que a baleia "parecia não mais caber" na escola produz indeterminação sobre quem não cabe naquele espaço. O oceano ocupa páginas duplas, com azuis, horizontes extensos e áreas vazias que materializam a profundidade atribuída ao personagem.
Meu amigo faz iiiii	O "iiiii" desloca-se de marca de estranhamento a forma de enunciação

Obra	Síntese
	reconhecida. O caderno em que a narradora registra o que observa materializa um gesto de interpretação e mostra que compreender exige atenção, não explicação. Ao final, a relação é de reciprocidade: cada personagem ensina algo ao outro, o que desfaz a assimetria entre quem ajuda e quem é ajudado.
Você e o universo	As barreiras sociais não são tematizadas e a deficiência não é apresentada como problema a resolver — silenciamento que retira a deficiência do lugar de conflito narrativo. A formulação "Somos todos viajantes do tempo, indo juntos rumo ao futuro" faz o tempo ocupar o lugar antes reservado ao deslocamento do corpo. As ilustrações não ocultam a cadeira de rodas e incluem uma menina cadeirante em cenas de convivência.
Serei sereia?	A ordem narrativa adia a apresentação da deficiência: o leitor conhece Inae como filha do mar antes de saber da cadeira de rodas. No espaço escolar, o nome próprio é substituído pela designação do equipamento, e a narrativa expõe esse apagamento em vez de naturalizá-lo. A tristeza da personagem é representada pela imagem de uma "lama escura", que materializa visualmente o efeito daquela nomeação.
Um pouco mais que diferente	O enunciado "estou presa dentro do meu cérebro" é acompanhado por uma ilustração em que o contorno do cérebro ultrapassa os limites da cabeça e é ocupado por crianças que correm e brincam: o que a palavra nomeia como clausura, a imagem apresenta como espaço habitado. O contorno reaparece em toda a obra e nunca surge vazio, enquanto a formulação verbal permanece inalterada — a repetição da palavra associada à transformação da imagem impede que o diagnóstico estabilize a leitura.

Obra	Síntese
As cores no mundo de Lúcia	A diferença é enunciada sem explicação nas primeiras páginas, e esse não dito impede que a personagem seja lida a partir de um diagnóstico. As ilustrações mantêm paleta intensa, fazendo coexistir duas experiências de leitura sem que uma se sobreponha à outra. A descoberta da cor da própria pele desloca a significação da relação com o mundo para a constituição de Lúcia como sujeito.
Yunis	A nomeação do diagnóstico é adiada. O desenho do pássaro azul circula pelo vilarejo antes que a identidade do protagonista seja conhecida: primeiro circulam os efeitos de suas ações, somente depois sua identidade é revelada. O leitor percorre o mesmo caminho das crianças do vilarejo, e essa coincidência de percursos é o que produz o deslocamento.

Fonte: elaborado pela autora (2026).