

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

Maria Luiza de Britto Zeferino

**SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA EM NARRATIVAS INFANTOJUVENIS:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**ITATIBA-SP  
2022**

MARIA LUIZA DE BRITTO ZEFERINO  
RA 002201901119

**SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA EM NARRATIVAS INFANTOJUVENIS:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba / SP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

**ITATIBA-SP  
2022**

376.2  
Z48s

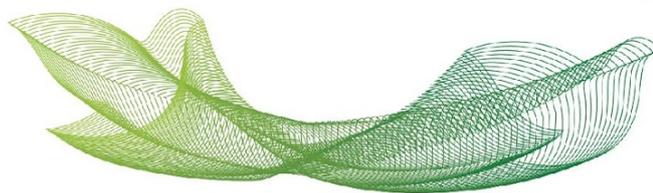
Zeferino, Maria Luiza de Britto.

Sujeitos com deficiência em narrativas infantojuvenis : uma análise discursiva / Maria Luiza de Britto Zeferino. – Itatiba, 2022.

141 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Marcia Aparecida Amador Mascia.

1. Análise do Discurso. 2. Narrativas Infantojuvenis.
3. Pessoas com Deficiência. 4. Foucault, Michael.
5. Educação. I. Mascia, Marcia Aparecida Amador. II. Título.



Educando  
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

MARIA LUIZA DE BRITTO ZEFERINO, defendeu a dissertação intitulada: “SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA EM NARRATIVAS INFANTOJUVENIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 17 de março de 2022 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Orientadora e Presidente  
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Luzia Bueno  
Universidade São Francisco

## AGRADECIMENTOS

Eu acredito num começo nem sempre compreensível ou delimitado, no companheirismo e na gratidão. Desta forma sou grata:

A Deus por me amparar todos os dias, todas as noites, na alegria e na tristeza.

Ao meu tão querido companheiro e amigo de Universidade, Miguel, que fez eu confiar na possibilidade de realizar o mestrado, como mais uma voz que se soma em defesa de direitos igualitários. Junto a mim, labutou, leu, questionou, estudou; e crescemos enquanto seres que cada dia menos sabemos diante da formação que vamos descobrindo.

À Professora Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia por ter confiado em mim e não ter desistido diante de tempos tão incertos; aos diversos momentos de refacção e aprimoramento e amizade. Tantas foram as vezes que teve que me conduzir, corrigir e reconduzir. São inesgotáveis os meus agradecimentos.

Aos Professores Dr. Carlos Roberto da Silveira, Dra. Luiza Bueno, Dra. Luzia Batista que me ajudaram em momentos e de modos diferentes, sempre promovendo saberes, reflexões e esclarecimento. Como foi bom participar das discussões que provinham dos textos e compartilhamento de seus ensinamentos. Esses muito contribuíram para mais este momento, para o que sou hoje,

À Professora Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo por agigantar nossas leituras, por mostrar como se faz, como se pesquisa com afinco e propriedade e tão gentilmente repartir. Dois lados de uma mesma construção e que muito me fez feliz em aceitar participar da banca que tem o objetivo de avaliar este trabalho. Tenho orgulho das pessoas que compõem a banca, seja como titular ou suplente. Sejam mais antigos na Universidade, como os professores já citados, ou recém-chegados, como a professora Dra. Ruth Maria Rodrigues Garé.

Ao professor Dr. Wagner Ernesto Jonas Franco, por aceitar ser o leitor crítico desta pesquisa e por suas significativas contribuições tanto quando me refiro à pesquisa quanto a sua participação no grupo de pesquisa. Sempre tem um a mais para sabiamente acrescentar e esclarecer.

A lista é grande mas não posso findá-la sem mencionar participantes de vários encontros proporcionados pela nossa (des)orientadora, Márcia Mascia, Dra. Edilene Perboni, Andreia, Maria Amélia, Nancy, Ednalva, Rodrigo, Ricardo. É muito bom comentar que as câmeras não apagaram os sorrisos, as leituras e as contribuições. Que outros participantes de encontros nos

quais participei na companhia de pessoas como Marcelo Vicentin e da minha querida Solange recebam também meu obrigado.

Tão importante quanto são meus agradecimentos a meus familiares, dos quais muitos tive que me afastar por falta de tempo e também devido a Covid-19. Esses que me deram diversas broncas por eu não ter visto as mensagens do *Whatsapp* e resolveram ligar em diversos momentos. Agradeço à minha amiga, Maria Inês, e minha irmã, Silvia Helena, que leram várias vezes meus textos para me indicar se era algo compreensível ou não e à minha amiga, Jaqueline, que leu minha proposta de pesquisa incentivando-me a seguir a trilha. Quanta ajuda eu tive.

Por fim a frase é “Sou grata”

ZEFERINO, Maria Luiza de Britto. **Sujeitos com deficiência em narrativas infantojuvenis: uma análise discursiva**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2022, 141 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP

## RESUMO

A presente dissertação<sup>1</sup> faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação da Universidade São Francisco, em Itatiba/SP. Lecionando Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, após passar grande dificuldade para adotar paradigma cujo protagonista fosse adolescente com deficiência, surgiu a preocupação de investigar o porquê de uma aparente lacuna na referida área. Assim, esta investigação nasce dessa inquietação e tem a seguinte pergunta de pesquisa: como são construídas as subjetividades de crianças ou adolescentes com deficiência em textos narrativos infantojuvenis de edição e autores brasileiros e que estão em circulação no Brasil? O objetivo geral consiste em contribuir para melhor entender os regimes de verdade que transitam em narrativas infantojuvenis, no que se referem aos sujeitos com deficiência. Como objetivos específicos propõe-se a analisar narrativas de autores brasileiros que contenham protagonistas crianças e jovens com deficiência; apontar os efeitos de sentido que emergem dessas narrativas na construção dos sujeitos com deficiência e problematizar a construção das subjetividades contemporâneas em educação no que tange à educação inclusiva. A hipótese dessa pesquisa é a possibilidade da existência de marcas linguísticas que afirmam os estereótipos de exclusão devido à condição de sujeito assujeitado que somos. O referencial teórico transita entre os estudos empreendidos por Pêcheux, na França, por Orlandi no Brasil e os estudos foucaultianos que perpassam por toda a pesquisa, tendo como destaque as obras *A Ordem do Discurso* e *Os Anormais*. Quanto à metodologia trata-se de pesquisa documental, qualitativa e interpretativista. O corpus foi coletado em livrarias e sebos virtuais e físicos; em pesquisa de trabalhos acadêmicos anteriores; indicações de sites e de pessoas físicas, chegando-se a duas obras: *João, Preste Atenção!* e *Dani das Nuvens*. Os resultados da análise apontam para um contexto educacional de exclusão, apesar do discurso da inclusão, para uma escola que não consegue lidar com o diferente sozinha e assim necessita de dispositivos exteriores a ela, como a psicologia, a fisioterapia, o jurídico, dentre outros. Contudo, na obra *Dani das Nuvens*, percebe-se um movimento da personagem de modo a aprender a lidar com a deficiência. Isso já não ocorreu na obra *João, preste atenção!* porque é a escola que se adequa à João, são as notas escolares que se adequam àquilo que João pode oferecer no momento, criando, assim, uma ilusão momentânea de que as questões de aprendizagem foram solucionadas. Essa construção desobriga o sistema escolar e outros a fornecerem procedimentos que de fato equiparem João.

**Palavras chaves:** Narrativas infantojuvenis, Análise de discurso, Pessoas com deficiência, Foucault.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com código de financiamento 001 no ano de 2020.

ZEFERINO, Maria Luiza de Britto. Subjects with disabilities in children's narratives: a discursive analysis. Dissertation (Master in Education), 2022, 141 f, Stricto Sensu Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP

## ABSTRACT

This dissertation<sup>2</sup> is part of the Research Group Foucaultian Studies and Education at Universidade São Francisco in Itatiba/SP. Teaching Portuguese in Elementary School II, after experiencing great difficulty in adopting a paradigm whose protagonist was a teenager with a disability, the concern arose to investigate the reason for an apparent gap in that area. Thus, this investigation rises from this concern and has the following research question: how are the subjectivities of children or teenagers with disabilities constructed in children and youth's narratives published by Brazilian authors and which are in circulation in Brazil? The general objective is to contribute to a better understanding of the regimes of truth that transit in children and youth's narratives, with regard to subjects with disabilities. As specific objectives, it is proposed to analyze narratives by Brazilian authors that contain children and young people with disabilities as protagonists; to point out the meaning effects that emerge from these narratives in the construction of subjects with disabilities and to problematize the construction of contemporary subjectivities in education with regard to inclusive education. The hypothesis of this research is the possibility of the existence of linguistic marks that affirm the stereotypes of exclusion due to the condition of subjection that we are. The theoretical framework transits between the studies undertaken by Pêcheux, in France, by Orlandi in Brazil and the Foucauldian studies that permeate the entire research, with emphasis on the book *A Ordem do Discurso* and *Os Anormais*. As for the methodology, it is a documentary, qualitative and interpretive research. The corpus was collected in virtual and physical bookstores and second-hand bookstores; in research of previous academic work; indications from websites and from individuals, arriving at two books: *João, preste atenção!* and *Dani das Nuvens*. The results of the analysis point to an educational context of exclusion, despite the discourse of inclusion, a school that cannot deal with the different and that needs external devices, such as psychology, physiotherapy, legal, among others. However, in the book *Dani das Nuvens*, there is a movement of the character in order to learn to deal with the disability. This has not already occurred in the book *João, preste atenção!* because it is the school that suits João, it is the school grades that suit what João can offer at the moment, thus creating a momentary illusion that the learning issues have been resolved. This construction clears the school system and others to provide procedures that in fact equip João

**Keywords:** Children and Youth's Narratives, Discourse Analysis, People with disability, Foucault.

---

<sup>2</sup>This research was supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) with funding code 001 in the year 2020.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Capa do livro João, preste atenção!..... | 77  |
| Figura 2. Hierarquia visual .....                  | 78  |
| Figura 3. As cores.....                            | 79  |
| Figura 4. União das páginas 4 e 5 pela cor .....   | 80  |
| Figura 5. Passei de ano.....                       | 82  |
| Figura 6. Boletim de aprovação .....               | 83  |
| Figura 7. Pior aluno .....                         | 84  |
| Figura 8. Corpos automotivados .....               | 85  |
| Figura 9. Apoio psicológico .....                  | 87  |
| Figura 10. João subjetivado .....                  | 88  |
| Figura 11. João encorajado.....                    | 90  |
| Figura 12. João assistente da professora.....      | 92  |
| Figura 13. Outras capas .....                      | 94  |
| Figura 14. Capa do livro .....                     | 98  |
| Figura 15. No quintal imaginário .....             | 99  |
| Figura 16. A mãe costurando.....                   | 103 |
| Figura 17. Dani na escola .....                    | 104 |
| Figura 18. Perdendo.....                           | 114 |
| Figura 19. Vencedor .....                          | 115 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1. Estudos Anteriores .....   | 19 |
| QUADRO 2. Obras com Personagens Protagonistas de Autores Brasileiros ..... | 71 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| MEMORIAL: VAI E VOLTA: DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ALFABETO INFINDÁVEL DA VIDA<br>-----                           | 12  |
| INTRODUÇÃO -----  | 16  |
| CAPÍTULO 1 - ANALÍTICAS FOUCAULTIANAS: DISCURSO, RELAÇÕES DE PODER,<br>REGIMES DE VERDADE E OS ANORMAIS ----- | 26  |
| 1.1 Michel Foucault -----   | 26  |
| 1.2 O Discurso e o Sujeito em Foucault -----  | 29  |
| 1.3 Relações de Poder-Saber e Regimes de Verdade -----  | 36  |
| 1.4 Os Anormais -----   | 39  |
| CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DE DISCURSO E SEUS MÉTODOS -----   | 47  |
| 2.1 Michel Pêcheux e as três fases da Análise de Discurso -----   | 47  |
| 2.2 A Formação Discursiva e o Interdiscurso -----   | 53  |
| 2.3 Discurso, Sujeito, Forma-Sujeito: nós da rede ideológica -----  | 55  |
| 2.4 A Análise de Discurso e seus dispositivos -----   | 59  |
| CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS: A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DO<br>CORPUS -----                           | 62  |
| 3.1 Literatura como bem incompressível e a literariedade da obra -----  | 62  |
| 3.2 O surgimento e propósitos da literatura infantojuvenil -----  | 65  |
| 3.3 Procedimentos metodológicos -----   | 69  |
| CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS OBRAS -----  | 74  |
| 4.1 Análise: João, preste atenção! -----  | 75  |
| 4.2 Análise: Dani das nuvens -----  | 95  |
| ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS -----  | 117 |
| REFERÊNCIAS -----   | 122 |
| ANEXOS -----  | 125 |
| Anexo 1. Livro João, preste atenção de Patrícia Secco -----   | 125 |
| Anexo 2. Dani das Nuvens de Jane Tutikian -----   | 135 |

## MEMORIAL: VAI E VOLTA: DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ALFABETO INFINDÁVEL DA VIDA

Lá em casa, onde se tinha várias mãos,  
Fui a segunda filha entre quatro irmãos.  
Lá em casa, onde se tinha várias mãos,  
Podia, na ida, ter confusão,  
Mas, na volta, não faltava união  
Dinheiro para o passe e kit escolar de antemão  
E livros para a grande ilusão, grãos.  
Enfim meus pais souberam nos educar  
Nessa via de duas mãos.  
Família monólito, como Gil diz:  
“Drão<sup>3</sup>, meninos são”, grãos  
E mesmo entre Campinas,  
São Paulo e Bauru, imenso grotão,  
Não houve momento-escuridão  
Houve a grande criação.  
Aqui em casa, onde se tem várias mãos.  
Os grãos transitam todos são  
Na ida de questionamentos,  
Na volta de algumas conclusões

Feito pela autora

Lembro-me que quando criança cursei o pré-primário numa casa pequena, talvez a casa da professora. Era ensino da rede particular porque no bairro não havia escola pública. De lá trago o que soa, hoje, como uma canção: vai-e-volta; vai-e-volta, com certeza a grafia das primeiras letras. Gostava de ir à escola. Mais tarde, no primário, saber as letras não bastava para escrever corretamente as palavras e eu não sabia porque eu as escrevia errado. Assim, aprendi a me silenciar para escutar somente a pronúncia da professora, por meio dessa estratégia comecei a melhorar, mas isso me custou dois anos.

Saí da grande São Paulo e mudei-me para Campinas/SP porque meu pai fora transferido para trabalhar nessa cidade. Na nova cidade, iniciei a quarta série<sup>4</sup>, conhecendo o que é uma professora transformadora. Minha mãe foi chamada à escola: “sua filha tem um problema fonoaudiológico e precisa de assistência”. Meus pais, sempre muito dedicados, atenderam

---

<sup>3</sup> DRÃO: é o apelido dado a uma das ex-mulheres de Gilberto Gil. A música faz referência a esposa que ele amou e com quem teve três filhos – a referência a essa família e família monólito.

<sup>4</sup> QUARTA SÉRIE: atualmente, quinto ano do Ensino Fundamental I.

rapidamente ao pedido da professora e iniciei as várias sessões de fonoaudiologia. Nunca mais repeti de ano, no entanto, a segurança para escrever já tinha sido abalada. Eu apresentava muita facilidade em todas as matérias, com exceção das aulas de Língua Portuguesa, mas na minha memória o que é presente são os momentos de leitura silenciosa nas aulas da quarta série. A classe toda parava, congelada em diversas narrativas que, na quietude da alma, sorrateiramente nos constituíam.

Já mocinha e há bastante tempo trabalhando como auxiliar de escritório e estudando à noite, cheguei ao término do terceiro ano do Magistério. Foi quando uma de minhas professoras me chamou: “Você não pode ser professora porque sua maneira de pronunciar as palavras pode influenciar os pequeninos”; resquícios das minhas trocas fonéticas entre “p” e “b” – “f” e “v”. Terminei aquele ano e recomecei o colegial<sup>5</sup> de técnico em Administração de Empresas, gostava muito de Estatísticas e Psicologia, mas precisava escrever melhor. Para tanto, quando terminei o colegial, prestei o vestibular para o curso de Letras, todavia não passei e, no outro ano, tentei novamente.

Entrei. A professora de Leitura e Produção de Texto estava com sérios problemas de saúde e todo o meu curso nesta matéria ficou comprometido. Restou-me a gramática, que me permitiu compreender a estrutura da língua e suas possibilidades, trabalhar em grupo também foi um grato caminho que me consentiu acompanhar a construção de bons textos, e, por fim, muita leitura. Cheguei ao terceiro ano, desta vez do curso de Letras e, depois de uma simulação de aula à professora Juracy, essa com muita seriedade exclamou: “você tem que ser professora”. Naquele instante não era o meu objetivo, porém, no próximo ano, fiz o meu estágio já dando as minhas próprias aulas.

Ser professora não é tarefa fácil. Minha primeira diretora, Bety, ajudou-me, tranquilizando-me, encorajando-me; e minha mãe pagava as passagens quando meu dinheiro acabava, pois o Estado de São Paulo demora três meses ou mais para enviar o primeiro pagamento do professor, e eu viajava para dar as aulas.

Depois de muito tempo atuando no Ensino Fundamental II, de repente, uma aluna nova, que a chamarei de Belo Horizonte, pois o assunto que trato perpassa por todo Brasil, começou a frequentar as aulas. Fiquei apavorada, mas a linda Belo Horizonte sabia ler lábios e o ano letivo foi tranquilo. Nós nos comunicávamos bem, com sinais improvisados e palavras pronunciadas lentamente. Anos mais tarde, Curitiba chegou também lendo os lábios, porém não tão bem; ela

---

<sup>5</sup> COLEGIAL: Período posterior ao Ensino Fundamental e que antecede a faculdade. In **Dicionário Informal**. Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br/colegial/>>. Acesso em: dez. 2020

preferia falar na língua dos sinais e eu era analfabeta nesta língua. A escrita de Curitiba também era comprometida.

Chamei a mãe, pois eu queria que Curitiba frequentasse a escola estadual e uma especial para que ela se desenvolvesse em todas as frentes. A mãe, no entanto, achava que a garota passaria muito tempo estudando. Logo depois que Curitiba começou a frequentar a escola especial, deixou a nossa. Ali, senti que perdi uma batalha. Esse fechamento mexeu com minhas certezas e incertezas, mas a vida estava corrida, pois era necessário dar muitas aulas e continuei na minha labuta.

Anos depois, estava eu de frente com o Rio. Diagnóstico: paralisia cerebral. O garoto era extremamente simpático e dono de um largo sorriso. Ele era o melhor aluno da classe e sempre estava disposto a aprender mais. Este tinha sede de conhecimento. Depois, veio Porto Alegre, com vários distúrbios neurológicos, conseguia acompanhar o nível da classe e se relacionava bem com todos.

Muitas vezes, contudo, os alunos da classe travavam uma grande batalha pela leitura oral dos textos que perpassavam pela aula, pois Porto Alegre queria ler todos. Para acalmar a classe, muitos textos eram lidos duas vezes e, de vez em quando, uma terceira vez na correção dos exercícios. Os adolescentes dessa sala eram assim; podiam ler um texto três vezes desde que fosse o mesmo que o outro tinha lido. É claro que acima de tudo eles tinham que ter gostado do texto.

Não em seguida, mas logo depois, veio São Paulo, autista, tímido e de postura impecável, ereto até quando espirrava. Estava entre os melhores da classe. Foi ótimo dar aulas para ele. Isso tudo aconteceu em escolas públicas onde os pais tinham um certo poder aquisitivo e cultural que possibilitavam acesso à escola e, também, a acompanhamentos especializados de fonoaudiólogo, psicólogo e fisioterapeuta, entre outros.

Já em outras escolas, cujos pais não possuíam meios de levar periodicamente seus filhos a outros espaços, encontrei Maceió. Tímido e de sorriso lento. Maceió não saía das letras e de poucas sílabas simples, esquecia rapidamente o pouco que aprendia. Pedir desenhos para Maceió ajudava a passar o tempo, mas não amenizava o disparate. Quando tinha um parceiro, o garoto também gostava dos jogos, todavia a diferença continuava. Eu pensei em trabalhar com carpintaria com Maceió, o trabalho manual talvez desse certo, mas eu demorei para pensar em substituir a madeira, que era algo difícil, por isopor por ser mais simples. Assim, depois de dois anos e meio, Maceió saiu da escola sem concluir o grau no qual estava. A saída de Maceió denotou algo errado no sistema escolar e na promessa de escola para todos como sinônimo de transformação social.

Certa vez, dei aulas em uma pequenina escola rural, onde em oitenta por cento das classes, havia pelo menos um aluno com algum distúrbio mental. Lá, a maioria do corpo docente entrava com atividades especiais quando necessário, mas esses alunos, com o tempo, se sentiam envergonhados. Nesta situação, incluir e ter que dar conta de todo o conteúdo cobrado aos professores e alunos é algo extremamente difícil.

Todavia, desde então, percebi a importância de pais e de equipe educacional bem instruídos, assim como o peso do estímulo correto e especializado no desenvolvimento das crianças com deficiência, distúrbio ou transtorno. Hoje em dia, na rede em que trabalho, profissionais da psicopedagogia começaram a atender crianças com grande dificuldade de aprendizado e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - presta assistência às crianças com deficiência. Essas, assim, contam com materiais e atividades diferenciadas a fim de somar no desenvolvimento individual. Mas existem tantos percalços que fica difícil acompanhar os resultados.

Enfim, dos sujeitos aqui mencionados nasceu minha pesquisa. Minha professora e orientadora no mestrado, Márcia Aparecida Amador Mascia, um dia me disse que a gente pesquisa a nossa dor; pois bem, essa é minha dor e para amenizá-la eu pesquiso como está representada a criança/adolescente no lugar que eu considero o mais importante na educação infantil: nas narrativas infantojuvenis brasileiras.

## INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa em escola municipal do ciclo II há mais de 17 anos, tenho observado a pouca circulação de livros paradidáticos que trazem como personagens crianças ou adolescentes com deficiência<sup>6</sup>, distúrbios<sup>7</sup> ou transtornos<sup>8</sup>. Noto, assim, que em sala de aula pouco se vivencia a inclusão por meio das narrativas - prática milenar de transmissão de conhecimento, de valores e de vivência, capaz de socializar e mudar comportamentos. Tal lacuna conflita com o cotidiano escolar, que vem, cada vez mais, recebendo crianças com diversas deficiências. Diante dessa problemática, resolvi pesquisar entre os amigos professores e outros companheiros de trabalho um bom livro dessa natureza para incluí-lo entre os paradidáticos do ano letivo dos oitavos anos de 2017, para os quais eu ministrava aulas. Foi quando percebi que para essa indagação não havia resposta. A equipe não conhecia um livro para indicar. Com o tempo, puxando bem no fundo da memória, chegamos ao *Feliz ano velho* de Marcelo Rubens Paiva, lançado em 1982. Um livro autobiográfico contando como ele subiu em uma pedra, aos vinte anos, e mergulhou em uma lagoa rasa, como se fosse Tio Patinhas. O acidente o deixou tetraplégico.

---

<sup>6</sup> LEI 13.146 DE 06 DE JULHO 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

<sup>7</sup> Sabendo que há diferença entre os termos transtorno, distúrbio e deficiência, e que o Brasil segue uma posição internacional, esta pesquisa doravante utilizará somente os termos “deficiência” ou “com deficiência” designando os três termos. Preferimos optar (apesar de representarem pessoas ou categorias distintas) pela trajetória do termo cuja estrutura histórica é mais definida, contada e recontada e, também, por leis já engajadas no contexto brasileiro. É importante observar que a LEI FEDERAL 14254/21 que trata do TDHA e da dislexia sancionada em novembro de 2021 ainda não possui nenhuma regulamentação por ter acabado de entrar no cenário brasileiro. Assim, as questões referentes a TDHA e dislexia ainda devem se apoiar em leis que abarcam as pessoas com deficiência para terem direitos de inclusão. Visto isto, esta pesquisa só voltará a fazer distinção entre estes termos no capítulo 4, no momento da análise.

<sup>8</sup> Em diversos ambientes, a expressão “com deficiência” é atravessada por um estereótipo de “difícil”, de “trabalho em dobro” que às vezes se confirma, mas às vezes não. Outro aspecto a ser analisado é que a LEI 12.7968 DE 4 DE ABRIL DE 2013 altera a LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 no seu artigo 4º, inciso III, modificando “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais” para “atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis [...]”. Portanto, a lei de 2013, embora considerando que “superdotação” seja diferente de “com deficiência”, equipara alunos com deficiência e superdotados para garantir educação especial a ambos. A mesma LEI 9.394/96 provavelmente será alterada devido às considerações dos alunos com dislexia e TDAH, quando a LEI 14254/21 for regulamentada também a fim de estender.

Trabalhar com esse livro em sala de aula foi um deleite. A grande maioria dos alunos leu e todos gostaram da obra. Em sessões de comentário da obra e mesmo por meio da avaliação, verifiquei que nos dois oitavos, os discentes compreenderam que um acidente pode mudar a condição física, emocional e sociocultural de qualquer pessoa. Todavia, o mais interessante foi aprender que, na posição de amigo, sempre há o que fazer quando se conhece uma pessoa que passa por uma situação similar à de Marcelo Paiva.

No entanto, como eu suspeitava: alguém iria reclamar. Chegou o dia da reunião de pais e uma mãe queixou-se da adequação do livro à idade das crianças. Expliquei como a obra fora trabalhada e a mãe, em alerta, havia acompanhado o desenvolvimento da leitura da filha em casa. Chegamos à conclusão de que foi uma vivência interessante, mas não voltei a trabalhar com este livro. No próximo ano, trabalhei com *Menino de Asas*, de Homero Homem, nos sétimos anos; contudo o resultado foi outro, mesmo porque, diferentemente da obra de Marcelo, na qual a amizade é bem trabalhada, em *Menino de Asas*, o tema central é o preconceito. E, no fim do trabalho, o livro foi aproximado ao filme *X-men* e aos superpoderes de outros heróis do cinema americano, mas, naquele momento, não era meu objetivo trabalhar esse jogo metafórico.

Para fazer uma rápida analogia, uso o mito da *Caverna de Platão*: isto é, existe o problema, ou por outras palavras, as sombras e ecos que distorcem a realidade existem, no entanto, a investigação pode superá-lo. Frente a este contexto, nasceu uma proposta de pesquisa de mestrado em Educação iniciada em 2019. Meses depois, junto à minha professora orientadora, surgiu definitivamente o projeto de pesquisa que muito me encanta até hoje. Desenvolvido dentro do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação e com a colaboração da CAPES, que financiou meus estudos em 2020 com bolsa (f.001), esta pesquisa investigou como as obras infantojuvenis constroem o protagonista com deficiência, visto que tal edificação ajuda na compreensão das diversas subjetivações contemporâneas. Entre elas, a que nos interessa é a das personagens crianças ou adolescentes com deficiência em narrativas infantojuvenis.

Estudando na Universidade São Francisco, em Itatiba-SP, como Marcelo Paiva, mergulhei de cabeça, mas no mar extenso e intenso das perspectivas foucaultianas. Minha formação em Análise do Discurso foi por deveras ampliada nas aulas ministradas pela professora Márcia Mascia, e estas me concederam um olhar foucaultiano e uma concepção do que é o discurso, que me fizeram compreender as pessoas e os fatos de pesquisa de uma outra forma, problematizando-os. Essas aulas desconstruíram-me e, nelas, o discurso se tornou prática social discursiva.

Esta prática discursiva, tantas vezes, no grupo, apresentada, debatida, contrariada e desvelada, reforçou, em mim, a necessidade da minha pesquisa - que se tornava nossa -

mediante tantos saberes e subjetividades. Ela já não era a mesma; embora tivesse o mesmo propósito, nome e metodologia, pois eu já estava compreendendo a pesquisa e o mundo por meio dos processos de subjetivação. Participar de congressos diversos, das aulas da professora Luzia Bueno e do professor Carlos Silveira contribuíram para a minha constituição e para reforçar a minha postura. Hoje, sei que esse projeto de pesquisa é só mais um ponto dentro de um emaranhado de discursos.

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para melhor entender os regimes de verdade que transitam em narrativas infantojuvenis, no que se refere aos sujeitos com deficiência. Como objetivos específicos propõe-se a analisar narrativas de autores brasileiros que contenham protagonistas crianças ou jovens com deficiência; apontar efeitos de sentido que emergem dessas narrativas na construção dos sujeitos com deficiência e problematizar a construção das subjetividades contemporâneas em educação no que tange à educação inclusiva.

Preende-se, assim, responder à seguinte pergunta de pesquisa: como são construídas as subjetividades de crianças ou adolescentes com deficiência em textos narrativos infantojuvenis de edição e autores brasileiros e que estão em circulação no Brasil?

A criança, independentemente da classe social, é instigada a ler constantemente, por exemplo, nas escolas, existem projetos de leitura na biblioteca, sarau, cantinho de leitura nas salas de aula, ou nos pátios. Na internet, cresce o número de *youtubers* que se mantêm indicando livros diversificados e *e-books*. Portanto, é importante investigar qual é a força discursiva que apresenta a personagem ao leitor porque as referências mudam conforme a contingência discursiva do seu tempo-espço, e ainda, as narrativas nos livros físicos ou *e-books* não cessam; pelo contrário, até crescem em outros cenários como as *fanfics*. Contudo, que subjetividades emergem dessas narrativas?

Logo, partindo do pressuposto da emergência de textos narrativos tendo como personagens-protagonistas sujeitos com deficiência no sentido de promover a inclusão social dos mesmos, tomou-se como hipótese a possibilidade da existência de marcas linguísticas que afirmam os estereótipos de exclusão devido à condição de sujeito assujeitado que somos.

A metodologia consistiu em levantar livros paradidáticos e selecionar aqueles que têm como personagens-protagonistas crianças ou adolescentes com deficiência, tematizando a educação, e que sejam narrados em primeira pessoa. Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa e interpretativista que toma a Análise do Discurso como metodologia de análise.

O referencial teórico transita entre a Análise do Discurso de linha francesa, tendo como principal representante Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil, e os estudos Foucaultianos, no que tange à contextualização e à construção do sujeito com deficiência por meio de processos

discursivos. Dessa forma, este sujeito é resultado, geralmente julgado e mensurado por outros sujeitos também construídos por práticas discursivas.

Assim, buscando os fios que sustentam pesquisas sobre o tema proposto, fizemos uma investigação em bancos de teses e dissertações, de modo a construir o estado da arte de nossa pesquisa. A seguir, apresentamos um quadro com as dissertações e artigos investigados e depois prosseguiremos com a descrição.

QUADRO 1. Estudos Anteriores

| <b>Título</b>   | <b>Autor</b>                       | <b>Ano</b> | <b>Universidade</b>   | <b>Mestrado/<br/>Artigo</b> |
|---|------------------------------------|------------|---|-----------------------------|
| A Representação da Deficiência na Literatura Infanto-juvenil nos Tempos de Inclusão.  | Lucélia Fagundes Fernandes Noronha | 2007       | Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/SP.              | Mestrado                    |
| A Literatura Infanto-juvenil 'nas Águas' da Inclusão Escolar: navegar é preciso.  | Daniela Corte Real                 | 2009       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul/RS. | Mestrado                    |
| Quarenta anos Retratando a Deficiência Enquadres e Enfoques da Literatura Infantojuvenil Brasileira.  | Alessandra Santana Soares e Barros | 2015       | Universidade Federal do Rio Grande/RS                             | Artigo                      |
| Um Estudo de Representações da Deficiência Visual na Literatura Brasileira Contemporânea.   | Lívia Silva e Viana                | 2018       | Universidade Federal da Bahia/BA                                  | Mestrado                    |
| <b>Obs.:</b> Há uma tese de AMARAL, L.A. <i>Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura juvenil</i> . Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. 1992, mas optamos por trabalhar com os estudos mais recentes. |                                    |            |   |                             |

Fonte: Organizado pela autora

Começamos o estudo da arte com uma busca temporal de cinco anos, mas só obtivemos sucesso ao retroceder 13 anos, foi quando encontramos uma dissertação anterior ao projeto Sucupira de Lucélia Fagundes Fernandes Noronha: *A Representação da Deficiência na Literatura Infantojuvenil nos Tempos de Inclusão*, de 2007. Continuando a jornada, também anterior ao

Projeto Sucupira, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações nos deparamos com os estudos de Daniela Corte Real: *A Literatura Infantojuvenil nas Águas da Inclusão Escolar: navegar é preciso*, de 2009. Explorando a internet, nas pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Educação, veio à tona: *Quarenta Anos Retratando a Deficiência: Enquadres e Enfoques da literatura infantojuvenil brasileira*, de 2015, de Alessandra Santana Soares e Barros.

Assim, de posse do levantamento do estado da arte, fomos discutir, no grupo, o projeto desta dissertação. Lá, um integrante do grupo, Wagner Franco, e também a professora Márcia Mascia, recentemente, tinham assistido a uma apresentação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – cujo foco era o mesmo deste projeto, a deficiência. Assim foi acrescido ao estudo a dissertação de 2018 de Lívia Viana da Universidade Federal da Bahia, com título *Um Estudo de Representações da Deficiência Visual na Literatura Brasileira Contemporânea*.

Em março de 2020, intensificamos as buscas e várias pesquisas foram realizadas em diversos repositórios: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, e nada foi encontrado na época. Usamos como palavras chaves “*Foucault, literatura infantojuvenil, deficiência*” e algumas poucas variações como: “*Análise do Discurso e protagonista*”. As buscas possibilitaram-nos perceber que personagens com deficiência são temas recorrentes na literatura mundial, mas há poucos trabalhos na área de Educação tendo personagem com deficiência como protagonista na literatura infantojuvenil e, também, poucos trabalhos discursivos.

Uma busca atualizada (jul/2021) pelo Scielo-Brasil<sup>9</sup> com a palavra-chave “personagens com deficiência” resultou em 304 periódicos, 439910 artigos e 10419002 referências e em uma outra busca feita no Google Acadêmico<sup>10</sup> veio um resultado de aproximadamente 78.300 menções. No entanto, ao acrescentarmos o operador o “+” seguido da palavra “infantojuvenil” ou “infanto juvenil” não obtivemos nenhum resultado pelo Scielo; já no Google Acadêmico, utilizando a mesma parametrização obtivemos: aproximadamente 1.560 menções com a expressão “infantojuvenil” e aproximadamente 9.050 menções com “infanto juvenil”. Os resultados quantitativos dessas buscas mostram uma grande menção da expressão “personagem com deficiência”. Todavia, neste cenário, somente os trabalhos mencionados possuíam o mesmo direcionamento deste que, por sua vez, se difere por destacar a construção de personagem protagonista crianças ou adolescentes com deficiência na narrativa infantojuvenil brasileira.

---

<sup>9</sup> SCIELO-BRASIL: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em jul.2021.

<sup>10</sup> GOOGLE ACADÊMICO <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->> Acesso em jul.2021.

Dessa forma, perguntas surgiram: Por que são poucos os livros com protagonistas crianças ou adolescentes com deficiência? Por que razão são tão frequentes as referências a personagens clássicas, sejam elas bíblicas como Mefibosete<sup>11</sup> no velho testamento ou surdos e cegos curados no novo testamento, ou do mundo cinematográfico da *The Disney Company* como Dunga, ou *Quasimodo*? Onde estão as protagonistas crianças com deficiência para compor o *corpus* dos trabalhos atuais? São perguntas que necessitam de resposta. Portanto, a fim de mergulhar neste campo, voltamos, primeiramente, às pesquisas das escritoras acima.

As personagens com deficiência, como dito, são temas recorrentes na literatura brasileira e os estudos a respeito da temática da deficiência são da mesma recorrência. Na área da educação, ocorrem em maior escala quando envolvem os sistemas sensoriais da audição, ou da visão.

Neste recorte, a última pesquisa envolvendo a temática é a dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, em 2018, *Um Estudo de Representações da Deficiência Visual na Literatura Brasileira Contemporânea*, defendida por Livia Silva e Viana, que agrega ao assunto o olhar de uma voluntária na área de Educação Hospitalar em um hospital cuja maior atuação constituía-se em crianças com osteogênese imperfeita<sup>12</sup>. O estudo dela teve como objetivo geral contribuir para melhor entender os regimes de verdade que transitam em narrativas infantojuvenis, no que se refere aos sujeitos com deficiência. Visando alcançar a resposta, essa pesquisa qualitativa e de tipo documental teve como inspiração os Estudos Culturais e a Análise de Discurso. Ainda para responder à questão de pesquisa, utilizou três eixos: regimes de representação; questões representacionais transversais: raça, gênero, sexualidade, classe social e outros; filiações discursivas/ideológicas. Para tanto, parte de textos bíblicos, científicos, narrativas e seleciona trechos de seis obras que foram escolhidas: *Longe dos olhos*, de Ivan Jaf; *O grande desafio*, de Pedro Bandeira; *O menino sem imaginação*, de Carlos Eduardo Novaes; *Ponto cego*, de Felipe Colbert; *Surpreendente!* de Maurício Gomyde e *Turismo para cegos*, de Tércia Montenegro, que concederam à pesquisadora um leque de respostas, sendo algumas coletivas e outras singulares.

A autora descreveu em seu trabalho que foi possível localizar algumas regularidades, tais como: as personagens com deficiência são caracterizadas como homens e brancos; as de classe alta têm a deficiência em menor destaque em sua identidade e não são tratados com comiseração; a personagem com deficiência era geralmente secundária na trama; as ilustrações

---

<sup>11</sup> MEFIBOSETE: era filho de Jônatas (grande amigo de Davi) e neto do rei Saul. < <https://www.infoescola.com/biblia/mefibosete/>> Acesso em abril.2022.

<sup>12</sup> OSTEOGÊNESE IMPERFEITA: Doença dos ossos de origem genética, que não permite a produção de colágeno, deixando os ossos extremamente frágeis.

contribuíam para a elucidação de mensagens de cunho político, pedagógico e médico; porém, os nomes dos ilustradores geralmente apareciam em fonte menor na capa, ou apenas na ficha catalográfica, concedendo a impressão de que esse profissional está em um lugar menos prestigiado na elaboração da obra. Conforme a pesquisadora, foi possível notar posicionamentos ideológicos a favor do paradigma de inclusão e discursos críticos à mesma, tendências voltadas para a eliminação das barreiras, aproximando-se do modelo social de deficiência; entre os escritores, cinco são homens da Região Sudeste e um é uma escritora da Região Nordeste. A autora, continuando os argumentos, destacou a busca dos paradidáticos pela representação de sujeitos com deficiência de modo mais verossímil possível, mas ressaltou a existência de um tabu em relação ao relacionar o termo “ver” às pessoas cegas. Anterior ao texto de Viana, a pesquisa *Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira, de 2015*, defendida por Alessandra Santana Soares e Barros, também foi apresentada à Universidade Federal da Bahia em Salvador. Segundo a autora, nas últimas décadas anteriores a sua pesquisa, o mercado editorial brasileiro havia publicado uma quantidade crescente de livros infantis que exploravam o tema da diferença e, bastante especificamente, da deficiência nas suas variadas expressões: surdez, cegueira, deficiência física, Síndrome de Down, autismo, entre outras. A pesquisadora prosseguiu informando que essas mesmas décadas coincidiram com a organização dos movimentos políticos em favor da defesa dos interesses das pessoas com deficiência. Cento e cinquenta livros infantis editados nos 40 anos anteriores foram analisados sob os pressupostos da Análise do Discurso. O sentido explorado do conceito de discurso foi próprio à Escola Francesa de Análise do Discurso, referente a Charaudeau (2008) e Maingueneau (2000). A pesquisadora observou que os livros publicados entre as décadas de 1970 e 1980 foram escritos por autores independentes ideologicamente e que os autores brasileiros, a partir de 1990, eram escritores iniciantes. No entanto, estes, por meio da experiência vivida com a deficiência, obtiveram autoridade para escrever. De acordo com a pesquisadora, esses autores iniciantes centraram seus propósitos na oferta de informação científica e na veiculação de mensagens moralizadoras. Tal engajamento político se deu em detrimento da melhor execução estética das obras literárias, que não preservaram premissas artísticas. As informações técnicas comprometeram a prioridade lúdica da literatura e não foram bem-sucedidas, pois incorreram em equívocos conceituais graves.

Em 2009, a dissertação de mestrado em Educação “A literatura infantojuvenil ‘nas águas’ da inclusão escolar: navegar é preciso”, de Daniela Corte Real, foi resultado de entrevistas que fizera enquanto cursava a graduação. Lá, os professores entrevistados se posicionaram a favor da utilização da literatura infantojuvenil como dispositivo facilitador do processo de inclusão

escolar, porém a adesão a esta prática foi incipiente e pouco significativa, contando apenas com a efetividade dos professores de classes especiais para surdos, mesmo que fosse só por uma questão de decodificação dos textos. A indignação da pesquisadora era: se os professores concordam com a prática, por que não a usam? Por meio desse questionamento, surge o objetivo de verificar a possibilidade e a relevância da utilização dessa literatura na perspectiva inclusiva e outras questões como: qual é o lugar da literatura infantojuvenil na escola? E a certeza de que pensar sobre o lugar que ocupa a literatura infantojuvenil na formação docente também se tornou importante. Outras perguntas estruturais surgiram: O que realmente significa inclusão escolar? Quem são os sujeitos da inclusão escolar? Como a literatura infantojuvenil pode contribuir com esse processo? Quais as características necessárias desses livros? A autora propôs analisar livros originalmente escritos em língua portuguesa ou obras traduzidas que continham personagens com deficiência, e conjecturou os efeitos das narrativas nos processos educativos, através da Estética da Recepção e da Educação Inclusiva. O *corpus* foi composto por setenta e oito obras, mas, após critérios de seleção, foi reduzido para três traduções, contemplando a deficiência visual, a deficiência física e a deficiência auditiva. Ela notou que os livros continham uma narrativa que evidenciava o modo como as personagens com deficiência se viam e viam o outro, e que existia uma valorização da interação entre diferentes sujeitos para a resolução de conflitos.

Noronha, em 2006, também escreveu uma dissertação sobre a temática, que foi intitulada: *A representação da deficiência na literatura infantojuvenil nos tempos de inclusão*. A autora objetivou analisar as representações das deficiências em obras infantojuvenis escritas por autores brasileiros entre os anos de 1996 e 2006. A pesquisadora partiu da conjectura de que se vivia um período de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Acreditando que a literatura seja um produto cultural que alcança as crianças, defendeu que esse produto, por sua vez, poderia contribuir para diminuir ou disseminar o preconceito em relação às pessoas com deficiência. A pesquisa é quantitativa e qualitativa e conta com diversas definições como deficiência e preconceito; fundamentos teóricos como de cultura, sociedade e educação. Os livros analisados para compor essa dissertação foram: *Benedito*, de Hugo Monteiro Ferreira; *O Muro*, de Júlio Emílio Braz e Ricardo Giroto; *Criança Genial*, de Cláudia Cotes; *Anjinho*, de Eva Furnari; *Draguinho - diferente de todos, parecido com ninguém*, de Cláudio Galperin; *O dragão que era galinha d'angola*, de Anna Flora; *Dorina viu*, de Cláudia Cotes; *O menino que via com as mãos*, de Alexandre Azevedo; *O louco do meu bairro*, de Anna Flora; *Aventura no escuro*, de Dirceu Oliveira; *O distraído sabido*, de Ana Maria Machado. Noronha concluiu que as análises revelaram pelo menos três tendências: histórias que são livres de preconceito; histórias que são

denunciadoras e imunes de preconceito; e histórias que são denunciadoras, porém, são, simultaneamente, perpetuadoras de estigmas, preconceitos e estereótipos.

Diante do exposto sobre as pesquisas anteriores, a contribuição desta nova investigação está na tentativa de compreender como o discurso contemporâneo constitui as personagens-protagonistas crianças ou adolescentes com deficiência nas narrativas infantojuvenis brasileiras a partir do referencial teórico discursivo imbricado aos estudos foucaultianos e pecheutianos.

Dessa forma, o primeiro capítulo foi intitulado como *Analíticas Foucaultianas: Discurso, Relações de Poder, Regimes de Verdade e Os Anormais*. Nele, discutimos a linguagem por meio da obra *A Ordem do Discurso* de Michel Foucault e trazemos as sessões: *Michel Foucault introduzindo o primeiro filósofo do trabalho*; *O Discurso e o Sujeito em Foucault*; *Relações de Poder-Saber e Regimes de Verdade* que contribuem como ferramentas teóricas para entendermos a proposição de uma realidade discursivamente construída. Ademais, a obra *Os Anormais* descortina a construção da anormalidade utilizando polaridades de uma mesma unidade.

O segundo capítulo contextualiza o percurso da Análise do Discurso pecheutiana, a partir dos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Em vista disso, há referências a outros pesquisadores e comentadores da AD, como Maldidier, Ferreira, Mascia, entre outros. Autores que, junto com Pêcheux e Orlandi, nos orientam a respeito da formação do processo do discurso. Sendo o discurso o fio condutor das ideologias que transformam ou que nutrem condições para a manutenção de um certo poder, apresentamos as seções: *Michel Pêcheux e as três fases da Análise do Discurso*; *Formação Discursiva e o interdiscurso*; *Discurso, Sujeito, Forma-Sujeito: nós de uma rede ideológica*; *A Análise de Discurso e seus dispositivos*.

O capítulo três, na primeira seção, *A literatura como bem incompressível e a literariedade da obra*, revela a literatura como bem vital. A seção: *O surgimento e propósitos da literatura infantojuvenil* traz a literatura como um canal atuante das relações humanas e procedimentos metodológicos como foi a trajetória dessa pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo dedica-se à análise das obras *João, preste atenção!* e *Dani das nuvens*. Em *João, preste atenção!* o protagonista é disléxico, tem nove anos e conta como passou de ano após a intervenção de uma psicóloga amiga. A segunda obra, *Dani das nuvens*, apresenta um protagonista com TDA. Um garoto com 12 anos que a cada capítulo descobre um pouco mais do mundo que o cerca. Este capítulo, enfim, quer verificar como o jovem com deficiência está sendo revestido pelas questões discursivas atuais e por consequência saber quais são os lugares sociais reservados a ele, além de como a instituição escola desempenha seu papel ideológico por meio do conjunto teórico obtido nos capítulos anteriores somados à experiência de Antônio

Cândido, Marisa Lajolo e outros no que se refere à literatura. Encerramos com algumas reflexões finais.

## CAPÍTULO 1 - ANALÍTICAS FOUCAULTIANAS: DISCURSO, RELAÇÕES DE PODER, REGIMES DE VERDADE E OS ANORMAIS

No passado  
 Uma criança não compreendida  
 Muitas vezes aqui e acolá  
 Já homem,  
 Com a arqueologia, o discurso turvo  
 O discurso imundo  
 O discurso do choro  
 Desvendou.  
 E nessa artimanha desarticulada  
 Um discurso construiu.  
 Abra-se!!

Feito pela autora

Este capítulo trata das perspectivas e das ferramentas analíticas de Michel Foucault como pensador. Dessa forma, primeiramente, iniciaremos com uma breve biografia de Michel Foucault, logo, seguimos para as contribuições da obra *A ordem do discurso*, no que se refere à relação entre o sujeito e o discurso. Depois disso, discutiremos relações de poder-saber e regimes de verdade. Por fim, esse capítulo se encerrará com uma resenha da obra *Os anormais*, como provocação à “ordem do discurso”, pois, a anormalidade expõe a normalidade e flagra a naturalidade exibindo a construção de ambas.

### 1.1 Michel Foucault

Veiga-Neto (2017, p.19), em sintonia com o pensamento de Paul-Michel Foucault (1926-1984), afirma que não é possível mencionar a expressão: “a natureza humana”; ou as palavras: “sempre” e “todos”; nem perguntas como “o que é isso?” quando nos referimos ao pensamento foucaultiano. Mais interessante e produtivo, afirma Veiga-Neto, é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem, assim como também ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar de outras maneiras.

Essa reflexão inicial sobre as teorizações foucaultianas permite-nos começarmos a conhecer Foucault. Ele era o filósofo do sujeito assujeitado, constituído por camadas de

discursos. Ele preferia remexer, aprofundar, cavoucar para fazer emergir o discurso muitas vezes dito de formas diferentes de acordo com a episteme<sup>13</sup> do momento.

O filósofo tinha como paixão o “Como” e não o “Isto é” e, por conseguinte, ele nos ensinou a reconhecer o “como” nas relações dialógicas que borbulham na superfície. A face oculta da palavra a ele não interessava, pois o que está em preto e branco para ele já é suficiente para nos fazer escutar o que o turvo discurso não nos permitiu compreender.

Foucault nasceu em Poitiers, França, no dia 15 de outubro de 1926. Estudou no Lycée Henri IV, na École Normale Supérieure, na Sorbonne, onde se formou em Filosofia e, mais tarde, em Psicologia. Portanto, Foucault cresce em instituições de ensino conservadoras e religiosas.

Encontramos nas obras de autoria de Foucault a recorrência da força do saber e do ser, para tanto, ele expõe as tecnologias e as manobras do poder que surgiram entre os séculos XVI e XVIII e recorre a diversos materiais escritos de épocas passadas, sejam de filósofos, ou de jornais, como ocorre em *A vida dos homens infames* cuja beleza encontra-se nos anúncios épicos.

Em *Os anormais*, o normal se dá em oposição ao anormal. No entanto, como o anormal pode ser anormal se ele é recorrente? Se em cada época e lugar esse sujeito anormal desempenha papéis sociais diferentes? Dito de outra forma, se a concepção de comportamento “aceitável” é variável, o que há de lógico nesse tema? A construção de uma normalização, ou seja, a construção da verdade.

A atualidade também é assídua na ontologia foucaultiana, um tema como a vigilância sobre o qual discorreu em *Vigiar e punir*, como a sexualidade, tema dos seus últimos títulos, ou ainda, a loucura presente na *História da loucura*, comprovam que Foucault é um filósofo do ontem, hoje e possivelmente do amanhã. Primeiro, porque esses temas são motes da constituição humana e segundo, porque, acima de tudo, Foucault trata do tema dentro da necessidade de considerar a contingência histórica, mostrando dessa forma que os temas se cruzam nas práticas discursivas, e retornam por meio do comentário (intertextualidade), ou se transformam, pois conforme a época, ganham uma outra forma de serem ditos/mencionados. Assim, os estudos de Foucault

---

<sup>13</sup> No pensamento de Foucault 1926-1984, o paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por esta razão compartilham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais [O surgimento de uma nova episteme estabelece uma drástica ruptura epistemológica que abole a totalidade dos métodos e pressupostos cognitivos anteriores, o que implica uma concepção fragmentária e não evolucionista da história da ciência.]. Disponível em: <[https://www.google.com/search?q=episteme&rlz=1C1GCEA\\_enBR882BR882&oq=episteme&aqs=chrome.0.69i59.7669j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=episteme&rlz=1C1GCEA_enBR882BR882&oq=episteme&aqs=chrome.0.69i59.7669j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em mar.2022.

são o começo ou meio, pois estão em movimento/recorrendo, mas também são futuros, pois questionam os resultados que surgirão.

Os estudos e as perspectivas do professor e filósofo francês acompanham e tencionam as rupturas e confluências das práticas discursivas e dos saberes emergentes dos discursos dominantes dos últimos quatro séculos. Esses discursos fabricaram a Modernidade e o sujeito moderno, naturalizando as categorias de criança (como veremos no capítulo 3 em literatura infantojuvenil), adulto, homem político, agricultor, normal e anormal, entre todas as demais. Assim sendo, a ontologia do filósofo salvaguarda diversas maneiras produtivas de pensar o presente, e, também, novas e poderosas ferramentas de controle do sujeito social abarcado pelas categorias. Essas últimas também frutos da força discursiva.

Tudo isso, no entanto, deve ser pesquisado sem que se caia no esquecimento de que Foucault não queria seguidores, nem apontar caminhos, soluções ou um lugar onde chegar, pois “tais lugares não estão lá - num outro espaço ou num outro tempo (futuro) - para serem alcançados ou a nos esperar” (VEIGA-NETO, 2017, p. 17).

[...] mais prudente, mais correto, compreender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva; e, se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas (VEIGA-NETO, 2017, p. 23).

Outro ponto para compreender Foucault, antes de adentrarmos em alguns conceitos, é destacar que, embora o filósofo recusasse classificações, alguns estudiosos o identificam como pós-estruturalista, quando ele mesmo diz que seus escritos não tratam de uma totalidade. Logo, uma pesquisa realizada na perspectiva foucaultiana, não deve partir de conceitos, mas partir do “como”, ou seja, usar o “como” nas questões, nas explorações e nos acontecimentos e, diante dos fatos, mais uma vez o “como”: como poderia este fato funcionar, ou se manifestar de uma forma diferente? Também se faz ponto comum ou de aproximação aos pós-estruturalistas o fato de Foucault se colocar fora da tradição platônica. Mas, Veiga-Neto (2017) aconselha a não classificar o filósofo.

A seção a seguir, apresentamos como Foucault, tendo como referência a obra *A ordem do discurso*, expõe o discurso como “meio de” e o sujeito como fim dentro de um sistema discursivo.

## 1.2 O Discurso e o Sujeito em Foucault

A obra *A ordem do discurso* é o pronunciamento da aula inaugural do autor e professor Michel Foucault no *Collège de France* ao assumir a cadeira de História do Pensamento Filosófico de um professor que lhe fora muito querido, Jean Hyppolite<sup>14</sup>. Foucault, no entanto, ao tomar posse, cria a sua disciplina e a nomeia: História dos Sistemas de Pensamento. *A Ordem do Discurso* retoma a questão do poder do discurso nas obras foucaultianas.

A obra em questão, além de ser acrônica, ou melhor, muitas vezes atual por discorrer sobre a força enunciativa, discute também a organização da língua enquanto instrumento de poder e, por consequência, de desejo. Desvela mecanismos de controle cujos objetivos se articulam a fim de manter uma verdade criada pelo discurso, no livro, denominada de regimes de verdade. Ademais, traz a concepção de discurso defendida por Foucault: “o discurso é em sua realidade material coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Apesar de os conceitos requererem certa preparação prévia para seu entendimento profundo, a obra se faz compreender. Ela torna-se quase um diálogo didático ao possibilitar o entendimento de discurso e de leis impostas pelas corporações dominantes como a segregação do que é intitulado de louco no século XVII. Essas leis têm sistemas de exclusão e de controle sobre os discursos proferidos em todas as camadas sociais e épocas, porém, conforme Foucault, há um sistema de resistência: a vontade de saber.

Devido a esta problemática, a fala do professor abre com a problematização da angústia de ser, daquele momento em diante, um dos responsáveis pelo discurso na e da instituição, ao discorrer paradoxalmente do quanto ele gostaria que o enunciado fosse autônomo e que do corpo dele se utilizasse. Ele acrescenta que

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como

<sup>14</sup> JEAN HYPOLITE (1907-1968): “Iniciou sua carreira universitária na Universidade de Strasbourg, onde escreveu *Gênese e estrutura da Fenomenologia do espírito de Hegel* (1946), após já ter publicado a tradução da *Fenomenologia do espírito de Hegel* (1939 e 1941). Em 1949, transferiu-se para a Sorbonne e em 1954 assume a função de diretor da *École Normale Supérieure*. Em 1963, foi eleito para o *Collège de France*, onde ministrou inesquecíveis conferências até sua morte prematura em 1968. Hyppolite, que exerceu uma profunda influência em filósofos franceses mais representativos da segunda metade do século XX, como Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau Ponty, Louis Althusser e seu círculo, Michel Foucault e em representantes de outras disciplinas, como na psicanálise com Jacques Lacan...”. Disponível em: [Revistas.Unisinos.br](http://Revistas.Unisinos.br): *Filosofia Unisinos*, 8(2):202-205, mai/ago 2007 – Mario Fleig. Acesso em: dez .2020.

se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa (FOUCAULT, 1999, p. 5).

É possível apreender neste excerto o desejo do autor de um discurso inicial a principiar nele ou que, pelo menos, o discurso desse a ele momentos nos quais o autor falasse por ele mesmo. Consequentemente, Foucault apreciaria que ao redor dele, em relação ao discurso, houvesse uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à expectativa dele - de onde as verdades se elevassem, uma a uma - dessa forma ele não teria senão de se deixar levar pela instituição, "como um destroço feliz" (FOUCAULT, 1999, p. 7).

Foucault gostaria de não necessitar ter de encontrar um discurso que o representasse entre tantos discursos que existem, para tanto, diz que é preciso continuar, é preciso pronunciar as palavras enquanto há, "é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam" (FOUCAULT, 1999, p. 6).

Toda essa agonia se faz imperativa porque o palestrante sabe da exterioridade de todos os discursos disponíveis "com tudo que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico" (FOUCAULT, 1999, p. 6). O discurso da instituição, por sua vez, a essa agonia responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis" (FOUCAULT, 1999, p. 7) e completa afirmando a capacidade de o discurso institucional instaurar, organizar e estatizar, por este fio segue o texto até a explicação que situa o filósofo e seu discurso na instituição: "que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (FOUCAULT, 1999, pp. 6, 7).

Foucault segue, e, então, lamenta a falta do discurso do professor Jean Hyppolite que o apoiaria enquanto professor daquela organização. Hyppolite morreu aos 61 anos e foi um filósofo muito conhecido por seus estudos acerca de Hegel<sup>15</sup> e outros pensadores alemães do pós-guerra, por isso, num instante saudosista empresta sua voz ao ilustre mestre:

Ora, Jean Hyppolite procurou e percorreu todas as saídas desse texto como se sua inquietação fosse: pode-se ainda filosofar, lá onde Hegel não é mais possível? Pode ainda existir uma filosofia que não seja hegeliana? (FOUCAULT, 1999, p. 74).

Neste trabalho de Foucault, no qual Hyppolite coopera com mais interrogações, é possível

---

<sup>15</sup>GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770-1831): foi um filósofo alemão. Um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Foi precursor do existencialismo e do marxismo. In Ebiografia.com - Dilva Frazão <<https://www.ebiografia.com/hegel/>>. Acesso em ago.2020.

compreender por meio das reflexões como é constituído o poder do discurso, da retórica, da oratória, da eloquência, considerados aqui como sinônimos; e atentar-se em como resistir a este poder; perceber o quanto é necessário considerar o lugar da retórica. Há de se ficar claro que, para Foucault, o discurso é perigoso, portanto, deve se tentar distingui-lo; no entanto, tal poder não é de fato ruim, porque ele também gera saber e resistência.

Tudo na obra, *A ordem do discurso*, é louvável de comentário, todavia há de se selecionar algumas partes que são relevantes para esta pesquisa. Sendo assim, delimitarei um ponto muito importante denominado de categorias de exclusão: interdição, separação ou rejeição e a vontade de verdade.

Falaremos, primeiramente, da interdição que, por sua vez, se subdivide em três (tabu, ritual, privilégio) e se concretiza por meio da proibição. Nela, o tema/assunto é restringido na subdivisão denominada tabu do objeto. No âmbito dos tabus, o discurso da sexualidade e o político são os que contêm mais buracos negros, lugares onde as grades são mais cerradas e não param de se modificar, gerando uma retórica opaca, artilosa e tendenciosa.

Na segunda subdivisão, o ritual e o proibido ocorrem de acordo com os regimes de verdade de determinadas épocas e locais. Na nossa civilização, há vários contextos ritualizados, como no caso de uma missa ou de um casamento, nos quais há normas a serem seguidas. O cotidiano está cheio de normas: as crianças usam uniformes, os escoteiros também; e os pichadores não são aceitos porque quebram normas.

A proibição, último item da subdivisão, está no sujeito não autorizado e não determinado para fluir sobre um assunto, como um cidadão comum proferir uma sentença judicial. Percebe-se que em cada ambiente há os autorizados a falar. Os autorizados a falar em roda de jovens não são os mesmos em uma roda de senhores. Há até diferença vocabular entre os gêneros e os jargões marcam os falantes de uma determinada profissão. Assim, compreendemos que há vários níveis de proibição. Dessa forma:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, pp. 8, 9).

Portanto, a dispersão do discurso não se dá a partir de um sujeito, mas a partir do que lhe é permitido falar naquele lugar de fala. Se ocorrer o enunciado impróprio num ritual, num grupo, ocorrerá conseqüentemente a punição, pois a materialidade desse enunciado perpassará o

emaranhado discursivo e, mesmo que escondida, essa denunciara onde está ocorrendo falha e o enunciador será calado.

Voltamos, agora, a desenvolver o segundo item da categoria de exclusão, a separação: sendo exemplo desta o discurso do louco, que fazendo um trocadilho diz Foucault (1999) “não está do outro lado da separação por ser parte natural de um todo”; porém, tal como nos tempos primórdios, hoje, a fala desse não possui validade. Essa fala, contudo, “às vezes nos escapa” e nesses momentos nos surpreendemos e, por vezes, percebemo-la na sociedade. Tamanha é a aproximação dela com os discursos definidos como normais.

De acordo com o professor, a separação nos leva à espreita, nela, buscamos sentidos, o esboço, as ruínas de uma obra. Contudo, nota-se que há novos e velhos mecanismos de separação; entre eles o silenciamento que pode ocorrer com a escolha de palavras que maculam o ato, ou caráter de quem foi falado ou rotulado, pois nos diz Foucault (1999, p.13), “Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece”.

Todavia, Foucault prolonga o raciocínio, chamando a nossa atenção para o fato de, aparentemente, a separação não ser mais usada. Contudo, basta atentarmos aos aparatos de saber diante dos quais se decifra a fala do louco ou atentar-se à rede de instituições que permite a profissionais, como médicos, psicólogos ou psicanalistas escutarem o discurso do louco. Tal prática naturalizada atravessa duas possibilidades: os pacientes levam, ou, desesperadamente, retêm suas desprovidas falas. Estas reflexões mentais provam que, supostamente, a separação está longe de ser desativada, pois exerce sua função por meio de novas instituições e obtém efeitos “que não são de modo algum os mesmos. E, mesmo que o papel do médico não fosse senão prestar ouvido a uma palavra enfim livre, é sempre na manutenção da censura que a escuta se exerce” (FOUCAULT, 1999, p. 13).

O terceiro item do sistema de exclusão é a vontade de verdade e diz respeito aos movimentos discursivos que acontecem conforme as instâncias das poderosas instituições do momento histórico. A verdade de um instante pode não ser a do próximo instante. A questão aqui não é ser verdadeiro, mas aparentar verdadeiro.

Como poderia razoavelmente, comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento: que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem: enfim que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência (FOUCAULT, 1999, p. 14).

Conforme Foucault, para que haja resistência a este poder de vontade de verdade, é necessário um outro ponto de suma importância na obra, *Vontade de saber*, esse é o contraponto da imposição discursiva e outras manobras para a obtenção de uma verdade maquiada da realidade: como julgar a riqueza de um país pela renda *per capita*. Neste quesito, é feita uma divisão imaginária como se a todos pertencesse uma determinada quantia de um total. Se essa quantia total não pertence a todos, não pode ser dividida por todos para justificar uma melhor distribuição de renda, no caso uma riqueza.

Diante desses procedimentos que tornam o discurso algo do qual se deve ter medo, Foucault decide que a vontade de verdade deve ser questionada, o caráter do acontecimento restituído ao discurso e a soberania do significante suspensa e, com essas decisões, se compromete enquanto pensador. A fim de melhor realizar essas tarefas, o autor postula até a possibilidade de princípios de método: “É aqui que se faz necessário fazer intervir outros princípios de método” (FOUCAULT, 1999, p. 52).

[...] por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo) apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente [...] certa posição, certo olhar e certa função [...]; uma vontade de saber que prescrevia [...] o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. Tudo se passa como se, a partir da grande divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história, que não é a das verdades que constroem [...] (FOUCAULT, 1999, pp. 16-17).

O primeiro princípio é a inversão, esse se contrapõe ao papel positivo da vontade de verdade, da figura do autor e da disciplina no que concerne à ilusão que temos de conhecer a fonte. A partir desse ângulo, Foucault destaca a importância de se atentar ao jogo negativo do recorte e da rarefação do discurso em contraposição às construções discursivas. O segundo, a descontinuidade, traz à baila que todos os discursos, sejam raros ou abundantes, várias vezes pensados ou inéditos, devem ser compreendidos como práticas descontínuas que se cruzam, se ignoram ou se excluem. O terceiro, a especificidade, não aceita o discurso prévio, como um jogo de significações já previstas; pelo contrário, devemos ter o discurso como se fosse concebido como uma violência às coisas, como um acontecimento não previsto. E, por fim, a exterioridade, regra a partir do próprio discurso, da sua aparição e regularidade passar às condições externas de possibilidade, “[...] a partir do próprio discurso fixar suas fronteiras” (FOUCAULT, 1999, p. 53).

Esses princípios postos não questionam um tema, um discurso ou uma época, mas as construções advindas de uma história de um discurso, o que torna Michel Foucault e sua obra

contemporâneos e vêm demonstrar o caminho da resistência. Os enraizados discursos das instituições fazem barbaridades, como as recorrentes questões genocidas, que ocorrem com a anuência e ajuda dos sujeitos que só conseguem ver ou só querem ver as verdades impostas pelas instituições e grupos sociais dos quais fazem parte. As barbáries, para serem contidas, precisam de outras verdades, de outros discursos, necessitam que se estude e se fale desconfiando, assim como Foucault fez.

Por este ângulo, Foucault também é esperança de elaborações de discursos menos dominadores, não por eles não serem atravessados por relações de poder, mas pelos sujeitos se reconhecerem nas próprias tramas do poder, como produto do discurso, mas também como sujeitos de um discurso que eles podem subverter, pelas resistências ou contracondutas.

Foucault, como pesquisador, não faz do social um cenário moldado pela ação do homem. Não existe esse sujeito “senhor de si” e “todo poderoso”. Contudo, na obra *Arqueologia do saber*, o filósofo relata como a arqueologia funcionou para descobrir como nos tornamos sujeitos de conhecimento e como fomos assujeitados ao conhecimento. Já em *As palavras e as Coisas* foram mostradas as maneiras pelas quais os modos de investigações procuraram validar “o sujeito moderno como um novo objeto de discurso, como um objeto útil que produz, ou como um objeto que vive num mundo natural ou biológico” (VEIGA-NETO, 2017, p. 44).

Nas obras foucaultianas, o sujeito não está na origem dos saberes; nem é o produtor de saberes, todavia ele é produzido no interior dos saberes, conforme Veiga-Neto (2017). Na *História da loucura*, o filósofo Foucault começa a tratar das questões do ser-saber, em *A Ordem do Discurso*, volta a essas questões, mas em *Vigiar e punir*, o autor passa a se preocupar pelo poder enquanto meio capaz de explicar como se produzem os saberes e como se constitui o sujeito na relação entre poder e saber. Por conseguinte, Foucault revela que pesquisou o poder “não para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a ‘ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (VEIGA-NETO, 2017, p. 56).

Como mostraram Dreyfus & Rabinow [...], tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede - uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2017, pp. 69,70).

Logo, Foucault pesquisou as formas de constituição do sujeito moderno, chegando, assim, aos mecanismos de objetivação que transformam o homem, ora em um objeto e ora em uma

ferramenta por meio de processos disciplinares imbuídos em diversas instituições, entre elas a escola; e aos processos de subjetivação que entregam ao homem um “eu”, no qual ele tem que se reconhecer, ou seja, uma identidade atribuída como sua.

Dessa forma, nesta mesma relação, deu-se a constituição do sujeito intitulado como anormal. Explica a obra de Veiga-Neto (2017) que a norma é um elemento que permite dois processos de comparação, um horizontal e outro vertical. O horizontal realiza a ação entre os membros individualizados, enquanto que o vertical o faz entre os grupos formados por esses. Dessa forma, a norma é saturante, não permitindo elementos fora dela, logo o anormal está na norma e não há objetivação na doença, mas na capacidade de valorização que não pertence ao próprio sujeito. “Para Georges Canguilhem<sup>16</sup> [...], deduz-se que o normal e o anormal não mantêm, entre si, uma relação de contradição e de exterioridade, mas uma relação de inversão e de polaridade” (CANGUILHEM, 1966, apud VEIGA-NETO, 2017, p. 75).

*A ordem do discurso* - discurso aqui defendido como um forte sistema de elementos discursivos ou não, abstratos e concretos, entre outros, que se organizam para um fim - determinou o que é normal ou anormal. Em *A Ordem do Discurso* existe uma resposta a esse mecanismo. São as microlutas, as lutas-capilares, as lutas individuais do sujeito que, de alguma forma, ecoam sua posição diante de alguns temas nas relações de poderes existentes no campo político, econômico, cultural e religioso. E dessa forma, campo a campo, pessoa por pessoa, estabelecer uma luta dinâmica, embora pequena ou parcial, contra a submissão, contra a sujeição a que são subjugados.

Por outro lado, Foucault não encerra seus estudos no ser-saber, nos saberes que subjugam o corpo e suas práticas. Ele, em *A Ordem do Discurso*, começa a inserir o que será a genealogia, como a força do poder atuando no assujeitamento da alma. Assim, ele segue aprofundando suas pesquisas.

E, usando a arqueologia e a genealogia, adentra nos jogos de verdade e insere outra questão

Analisando textos prescritivos produzidos na Antiguidade, segundo uma combinação entre a arqueologia e a genealogia de uma maneira tal que as modifica e acaba por “alterar as implicações metodológicas de ambas”, Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?” (VEIGA-NETO, 2017, p. 80).

---

<sup>16</sup>GEORGES CANGUILHEM (1904-1995): foi um filósofo e médico francês. Especialista em epistemologia e história da ciência, publicou obras importantes sobre a constituição da biologia como ciência, sobre medicina, psicologia, ideologias científicas e ética, notadamente *Le normal et le pathologique* e *La connaissance de la vie*. Disponível em: <<https://psicod.org/georges-canguilhem.html>>. Acesso em: ago. 2020.

Arquitetando uma alegoria: O sujeito cercado por toda a vida por uma água turva (o discurso), só se encontra significativo dentro da pertinência do discurso. Dessa forma, não cabe a este sujeito sair desse aquário, embora nesse espaço faça movimentos contingentes, o que lhe permite mudar de posição dentro da episteme. Assim, o discurso é tão dependente do sujeito quanto o sujeito dependente do discurso, por isso o grande objeto do discurso é o homem.

O discurso para assujeitar o homem utiliza-se de uma estrutura invisível, porém extremamente eficiente, é um mecanismo que ajuda o discurso a ser internalizado e o sedimenta por meio da justificativa de uma razão inventada. É o que trataremos na próxima seção.

### 1.3 Relações de Poder-Saber e Regimes de Verdade

Conforme Francis Bacon<sup>17</sup>, saber é poder, no entanto, para Foucault, os saberes se deslocam e se organizam com base em uma “vontade de poder”. Por meio dos pensamentos Foucaultianos, há uma inversão nas perspectivas e o acréscimo do movimento, próprio de suas dinâmicas. Assim, inversamente à Bacon, há de se ter vontade de poder para que sejam feitos os deslocamentos necessários dos saberes para alcançar o poder pretendido.

E isto é lógico, uma vez que não se consegue aprender tudo. Quanto ao movimento dos saberes, há de se notar que cada qual requererá para si saberes diferentes, pois cada um ambiciona diferente posição social. O fato é que cada sujeito constitui-se em determinados poderes e dessa maneira passa a fazer parte de uma rede de poderes, na qual tanto será influenciado quanto influenciará os demais sujeitos. Conforme Veiga-Neto (2017, p. 115), essa vontade de saber, ou saberes, “situa-se como um elemento de um dispositivo de natureza essencialmente política”.

Mas não estamos falando aqui só de política relacionada à gestão de países, neste caso, poderíamos falar do absurdo da fome como em muitos outros trabalhos; estamos falando de políticas que governam o corpo como ato social de interferência de um sujeito sobre o outro, de

---

<sup>17</sup> "SABER É PODER" é a máxima cunhada pelo filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626). Vivendo numa época em que a lógica regente das explicações sobre o mundo e os fenômenos naturais baseava-se em Deus, começou a especular sobre outra forma de produção de conhecimentos, com esteio na experimentação, que permitiria o pleno desenvolvimento das ciências. Costa e Maria Celina Furtado Bezerra < [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46887/1/2001\\_captiv\\_mcfbcosta.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46887/1/2001_captiv_mcfbcosta.pdf) >. Acesso jan. de 2021.

ação sobre ação. Foucault, após passar pelo domínio do ser-saber, cujo método utilizado para as suas pesquisas foi a arqueologia, passou para o domínio do ser-poder, lugar em que trabalhou com a genealogia, procurando registrar o surgimento do saber.

Por conseguinte, por meio de seus estudos, alcançou um processo micro que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes. Tais saberes políticos e sociais trazem consequências mais nefastas que os castigos físicos da era medieval porque geram a “produção de almas, ideias, saber e moral que para Foucault, estabelecem uma diferença radical entre poder e violência.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 119).

Assim, o micropoder vai além do corpo surrado e estilhaçado em praça pública da Era Medieval como nos traz Foucault no capítulo1: O corpo dos condenados, de *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*<sup>18</sup>. Na Era Moderna, o corpo sofre também, mas por consequência da alma, porque o combate é feito à alma com o intuito de submetê-la e subvertê-la. Dentro de uma História compreendida como contingencial, este processo funciona de forma pulverizada e corrompe a todos, cada um no seu nível de poder, e naturaliza, por meio do saber, efeitos suportados pelos corpos-almas que padecem nas ações da foice do micropoder e do macropoder.

A naturalização de castas e de práticas sociais é um recurso do poder-saber do sujeito estudado na genealogia. Todavia, o que faz com que Foucault não proponha uma grande revolução é que, em sua perspectiva, o oprimido quando se revolta e toma o poder passa a opressor. O problema, diz Foucault problematizando ainda mais a questão, é que o poder se mantém porque “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2019, p. 45).

A violência do opressor contra o oprimido em Foucault torna-se mais um ponto relacionado ao poder, mas não o principal. O saber, para o filósofo, é um grande pilar da estrutura do poder. Neste pensamento, saber são competências, práticas, papéis sociais geo-históricos legitimados pelo poder de um certo tempo histórico e reproduzidos pelo próprio sujeito.

Dessa forma, o poder torna-se mecânico e legaliza estratégias discursivas, práticas de construção de pensamento e de papéis sociais – sejam novos ou velhos - de acordo com aquilo que a lógica do poder precisa para se manter no poder. O poder, no entanto, não é unívoco, por conseguinte, o saber também não. As forças do poder-saber são parte da contingência geo-

---

<sup>18</sup> [Damiens fora condenado, em 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da poria principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras ... Finalmente foi esquartejado [relata a Gazette d'Amsterdam]. Trecho da obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*.

histórica. Segundo Foucault (2019), por exemplo, a medicina até o fim do século XVIII sofreu uma lenta transformação rompendo com as proposições consideradas como verdadeiras até então e instalou novos modos de ver e falar.

Não são simplesmente novas descobertas; é um novo "regime" no discurso e no saber, e isto ocorreu em poucos anos [...] Meu problema não foi absolutamente de dizer: viva a descontinuidade, estamos nela e nela ficamos [...] Mas o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude [...] Não é portanto uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos) [...] O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. (FOUCAULT, 2019, p. 39).

A mesma problemática se replica em outros contextos fora do científico. Na conjuntura do dia a dia, o rebelde é aquele que não se vê representado nas competências eleitas para ele, no papel e práticas sociais que lhe cabem, na formação discursiva que o cerca para a manutenção de um poder. Assim, não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a situação cotidiana, mas que efeitos de poder circulam e de como esses efeitos envolveram os sujeitos. Dessa forma, muitos refutam um certo discurso por um outro que também o cerca e que também é poderoso talvez mais, ou talvez menos, mas que, enfim, dê-lhe identidade ou sedução. Neste movimento contingente, é possível emergir um novo regime.

Partindo desse arsenal, percebe-se que a verdade teve em épocas distintas a sua concepção diferenciada, assim como, também, seus mecanismos, instrumentos e discursos outros. Achamos exemplos disso na literatura foucaultiana: em *Homens infames*, o rei é a verdade, em *Vigiar e punir* a lei é a verdade, em *Os anormais*, a psiquiatria. A verdade, portanto, opera com verdades distintas em cada época e circunstância. Isso ocorre porque a verdade é uma interpretação, ou defesa da ordem do discurso, ou seja, do discurso vigente e autorizado. Conseqüentemente, a verdade é um ato político que certamente traz os seus mecanismos de controle. A isso Foucault chama de regime de verdade. Esta verdade é, assim, tão caudalosa e cinza quanto o discurso.

O regime de verdade é um mecanismo do poder, que está impregnado na sociedade, atravessa o homem, a moral e a ética desse, cria-o e o seduz. O regime de verdade utiliza-se de ferramentas sociais para manter o poder, para vigiar e controlar a população. Em a *ordem do discurso*, como já mencionado, Foucault afirma que o discurso do louco até pode ser escutado por um representante da medicina, porém tal atitude só tem o intuito de controlá-lo.

Logo:

Se um enunciado exclui-se parando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está ou quem é normal de quem não o é, segundo algum critério, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, lá na origem, uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2017, p. 105).

E assim Foucault (2019) cita dois campos que historicamente irão submeter a verdade e que “necessitaram de constante incitação” (FOUCAULT, 2019, p. 52). O discurso econômico e o político são grandes mantenedores do regime de verdade, por isso, têm que ser estimulados sempre e formar o maior número de enunciados e práticas discursivas possíveis. O discurso científico, não menos importante, centra-se na verdade e a produz juntamente com suas instituições (que são formas de constituições externas) e por fim o discurso legal julga e ratifica a verdade que fora produzida.

Dessa forma, a verdade é objeto de um imenso consumo e difusão; produzida e transmitida por grandes aparelhos de reprodução e objeto de debate político e de confronto social, o que me parece o desenho de uma grande engrenagem circular, na qual outros níveis de poderes, portanto outras verdades, também se articulam, não de maneira desvencilhada, mas como parte, às vezes, rodando contra parte desses regimes de verdade, mas às vezes rodando de acordo com o regime de verdade dominante.

O fato é que há várias verdades construídas e essas utilizam aparelhos no processo de sua edificação e manutenção. Este mote está na última seção deste capítulo que apresenta a obra *Os anormais*.

#### 1.4 Os Anormais

A obra *Os anormais* trata de conclusões e de suposições que Michel Foucault faz diante de três construções épicas - o monstro humano, o sujeito a ser corrigido e o onanista - atualmente, imbuídos no mote de desajustamento social. A obra apresenta as aulas proferidas por Foucault entre 8 de janeiro de 1975 e 19 de março de 1975 - somando um total de 11 aulas – nas quais Foucault mostra como se deu a construção de novos vereditos para avaliações comportamentais sempre presentes no universo humano. É de se notar que a obra não trata de enfermidades, pois

“o enfermo pode não ser conforme à natureza, mas é de certa forma previsto pelo Direito” (FOUCAULT, 2001, p. 80). Foucault, em *Os anormais*, estuda a irregularidade contingente que questiona duas das mais poderosas instituições: o Direito e a Igreja, isto é, estuda a monstruosidade em suas visões.

Perante esta magnífica obra, esta pesquisa se propõe a apresentá-la em cinco etapas: o monstro humano, o sujeito a ser corrigido, a criança masturbadora, a invenção do anormal e, a última, abordará algumas considerações. Neste roteiro, é indispensável visualizar o poder como capilar, como uma ação que se embaraça uma na outra para enfim se transformar. Dessa forma, na construção de uma anormalidade todos somos convocados a contribuir, ninguém fica de fora do discurso e as instituições são grandes espaços de manobra.

Entre os séculos XVIII e XIX, novas maneiras de avaliar ou de questionar legislam para levar ao sistema judiciário diversos sujeitos que, *a priori*, estariam imbuídos em outras instituições, como a própria família, por exemplo; por outro lado, o sistema judiciário também teve que se adaptar e apesar de ter se tornado mais forte enquanto instituto de poder, passa a atuar, nesses casos de desajustamento social aqui tratados, com o auxílio da psiquiatria.

Essa, por sua vez, foi extraída da área da higiene pessoal e passou a atuar como ciência na área da medicina a fim de constituir fala de poder e de saber. Foi assim que a psiquiatria passou a codificar perigo social, caráter perigoso, como doença e também pôde atuar enquanto sistema de prevenção do âmbito social.

Dando andamento à obra, Foucault passa pelos três monstros inventados entre os séculos XVIII e XIX e termina relacionando-os, surpreendentemente, à afirmação do racismo fenótipo, possibilitando até o questionamento do preconceito na sociedade contemporânea. A obra mapeia, portanto, comportamentos sociais que se unificam no século XIX, por meio de narrativas que falam de transformações e classificações que beneficiam um determinado grupo social e sistematizam pré-julgamentos e procedimentos de rejeição de outros grupos sociais, dependendo, portanto, da ordem do discurso vigente.

Fazendo um paralelo com a obra *Vigiar e punir*<sup>19</sup>, em muitos reinados, o crime só era delinquência quando atingia o rei; por conseguinte, o crime atacava a força, o corpo político e o corpo físico do soberano. Em contrapartida, vinha a punição ou a vingança, a revanche, a volta da força na ostentação do ritual. O excesso da punição deveria responder ao excesso do crime

---

<sup>19</sup> No fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo. Nessa transformação, misturaram-se dois processos. Não tiveram nem a mesma cronologia nem as mesmas razões de ser. De um lado, a supressão do espetáculo punitivo. O cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração (*Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*, 1999, p. 12).

e devia prevalecer sobre ele, pois era preciso algo mais além do castigo (era preciso o espetáculo).

Digamos, em linhas gerais, o seguinte: a revolução burguesa não foi simplesmente a conquista, por uma nova classe social, dos aparelhos de Estado constituídos, pouco a pouco, pela monarquia absoluta. Ela também não foi simplesmente a organização de um conjunto institucional. A revolução burguesa do século XVIII e início do século XIX foi a invenção de uma nova tecnologia do poder, cujas peças essenciais são as disciplinas (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Retomando, esse “mais além” tornou-se o caráter monstruoso do castigo que, no cadafalso, fazia ressurgir o terror do crime, ao mesmo tempo em que, por meio da atroz economia punitiva, já intimidava todo crime futuro. Assim, até o século XVII, encontram-se diversos exemplos de martírio de dezoito dias, no qual pedaços do acusado são retirados dia a dia, corpos são esquartejados, cabeças são penduradas, homens pendurados pelos mamilos, orelhas cortadas; enfim, tudo em praça pública, pois ali estava o exemplo do rei ofendido.

No século XVIII, o poder embutido na punição é contínuo. Isso quer dizer que o poder deixa de lado o ritual, a cerimônia, a forma descontínua do espetáculo, como era nos casos do poder do feudalismo da monarquia absoluta. Neste novo tempo, o poder utiliza mecanismos permanentes de vigilância e controle. Em vez de ter por objeto pontos específicos, gamas, pessoas, grupos arbitrariamente definidos, o século XVIII encontrou mecanismos de poder sem lacunas e que penetravam o corpo social em sua totalidade. Os efeitos de poder foram majorados – deixam de representar o absoluto e começam a representar a lei absoluta. Institui-se o poder disciplinar.

Na visão de Foucault, o criminoso é aquele que rompe o pacto social, é o déspota transitório que, num momento de tirania, por precisão, vontade ou interesse comete atrocidade. O déspota, em tempo integral, é o rei. Este é um elemento solitário e fora da lei que se impõe como lei geral, ou como razão de Estado. Enfim, quem faz prevalecer sua violência, seus caprichos, sua não-razão.

Nesta linha de pensamento, o primeiro monstro jurídico a delinear-se no novo regime da economia do poder, de acordo com Foucault: não é o assassino, não é o estuprador, não é o que infringe as leis da natureza; o primeiro monstro é o rei. O rei desde a sua origem é monstro: começou como caçador de feras defendendo um povoado; e, depois dessas extintas, torna-se a própria fera para não perder o *status* e regalias obtidas.

O monstro humano, a partir do físico, da Antiguidade ao Renascimento, ficou conhecido como a mistura de dois reinos, porque fora definido como resultado da fornicação entre genitores

de mundos diferentes: um da espécie humana e, o outro, um animal. Essa mistura levou as duas instituições (a Igreja e o Direito) a se debruçarem sobre ela. Muitos foram os questionamentos que a Igreja e o Direito fizeram a respeito dela: “é ou não necessário batizar um sujeito que tem um corpo humano e uma cabeça de animal, ou um corpo de animal e uma cabeça humana?”; ainda, vieram questões de “quando nasce um bebê com dois corpos, ou com duas cabeças, deve receber um ou dois batismos?” E no campo legal, “deve-se considerar que o casal teve um filho ou dois?”; e, também, muitos outros problemas como a história de dois irmãos siameses: um deles havia cometido um crime. O problema foi saber se era para executar um ou os dois, pois se executassem um, o inocente morreria; mas, se deixassem o inocente viver, os dois viveriam!

Dessa forma, o problema da monstruosidade física chega, assim, até o hermafrodita e, por conseguinte, no dilema de como se deve tratá-lo: como menino ou como menina. Em se tratando do corpo, o anormal é, portanto, uma desordem contingente daquilo que foi posto e acordado pelas leis da Igreja e do Judiciário e, portanto, só foi assim definido como anormal por ter representado um labirinto, um caos para a lei e para a Igreja.

E hoje, na atualidade, qual é ou quais são de fato os sujeitos classificados como monstros e, por isso, ridicularizados e sem expressão social? Não cabe a este trabalho responder ou provar quem é o monstro atual, todavia este se incumbe de sinalizar que as verdades sobre o monstro, provavelmente, continuam a ser construídas conforme a época e seus interesses.

[...] parece-me que o ponto de elaboração da nova teoria da monstruosidade que encontraremos no século XIX é encontrado no século XVIII a propósito de um tipo particular de monstro. Acho, aliás, que houve em cada época - pelo menos para a reflexão jurídica e médica - formas privilegiadas de monstro (FOUCAULT, 2001, p. 82).

Na Era Clássica, os hermafroditas deixaram de ser julgados por possuir dois sexos. Tal procedimento marca outra mudança no julgamento dos casos dos hermafroditas, que não são mais julgados por terem o misto de dois sexos. Todavia, uma outra definição os marcará como é a que consta no discurso de Riolan<sup>20</sup> que o hermafrodita é um monstro porque é contra a ordem e a regra ordinária da natureza, que separou o gênero humano em dois: machos e fêmeas. Portanto, se alguém tem dois sexos ao mesmo tempo, deve ser dado e classificado como monstro.

O Direito começa a atuar num fundo que não passa de uma imperfeição, um desvio, uma anomalia para uma questão moral. Dessa forma, a monstruosidade passa a ser jurídico-moral.

---

<sup>20</sup> RIOLAN: docteur en médecine et professeur en chirurgie et pharmacie à Paris (FOUCAULT, 2001, p. 99).

A segunda figura que faz parte da genealogia da anomalia é o sujeito a ser corrigido. Essa figura é bem própria dos séculos XVII e XVIII. O contexto de referência passa do universo cósmico, das leis do mundo e sociais para um campo bem mais limitado que é a família - exercendo o seu poder interno ou a gestão da sua economia. A família, por consequência, terá como apoio a vizinhança, que no futuro incluirá também a Igreja, a escola, o bairro, a polícia. Isso tudo porque o incorrigível é um ser bem mais comum que o monstro. Foucault (2001, p. 73) destaca que há um paradoxo: ele é um elemento corrente, por isso “regular na sua irregularidade”. E continua:

De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse sujeito a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o sujeito anormal, precisamente (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Em virtude do sujeito a ser corrigido, haverá um eixo da corrigibilidade incorrigível; isto é, existirá um circuito para corrigir o que for classificado como vil, porém não haverá como corrigir, uma vez que esse sujeito que comete o vil encontra-se muito próximo à tênue “linha”, entre normalidade e anormalidade. Há de se observar que esta linha não é capaz de separar normal de anormal, pois são posições extremamente associadas. Assim, o eixo da corrigibilidade incorrigível servirá de apoio a todos os demais eixos de anormais do século XIX. “Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção.” (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Já no final do século XVIII, a sexualidade da criança e do adolescente é a figura monstruosa e, assim, surge a terceira figura, o onanista. Uma figura totalmente nova, pois ela é própria do final do século XVIII. E o contexto dessa monstruosidade não é mais a natureza e a sociedade, como no caso do monstro; também, não é mais família e seu entorno, como ocorre com o sujeito a ser corrigido; as circunstâncias, agora, são o quarto, a cama, o corpo e toda espécie de micro célula a sua volta, como pai, médico, irmãos.

À princípio, a questão é colocada no problema do autoerotismo e da masturbação. No entanto, depois disso, os corpos, os gestos, as atitudes, as caras, os traços da fisionomia, cada possibilidade foi cercada de observação e estudo. Segundo Foucault, esta época influencia até a família da era moderna.

[...] os pais são convocados a partir à caça dos cheiros, dos vestígios, dos indícios. Acho que é aí que temos a instauração, o estabelecimento de uma das novas formas de relação entre pais e filhos: começa uma espécie de grande corpo-a-corpo pais-filhos, que me parece característico da situação não de toda

família, mas de certa forma de família na época moderna [...] (FOUCAULT, 2001, p. 335).

Toda essa complexidade torna o onanismo universal, uma vez que a prática da masturbação é, universalmente, reconhecida. Poucos não a praticam, todavia ela é o segredo que ninguém comunica a ninguém, mas que todos compartilham. Por isso mesmo, o onanismo será uma espécie de causalidade polivalente à qual se pode vincular, e à qual os médicos vão vincular imediatamente, toda a parafernália, todo o arsenal das doenças corporais, das doenças nervosas, das doenças psíquicas.

A psiquiatria cria a anormalidade entre os séculos XVIII e XIX por meio da autorização do seu discurso. Foucault prova isso trazendo à tona antigos casos e comparando-os na obra *Os Anormais*. Na primeira aula, Foucault fala de “A” que influencia a namorada, “L”, a matar a própria filha. O juiz não conseguiria condená-lo, porque ele não ajudou nem cometeu o crime, mas a partir dos exames psiquiátricos foi possível condená-lo por meio das condutas irregulares.

Provou-se que “A” era delinquente pelo exame psiquiátrico que permitia a dobra<sup>21</sup>/ a aproximação, ou seja, dobra-se tanto que a superlativa aproximação a um fato ou a uma condição torna-se real na hora do julgamento, no entanto, o que se tinha era uma possibilidade.

Enfim, creio que o exame psiquiátrico tem um terceiro papel: não apenas, portanto, dobrar o delito com a criminalidade, depois de ter dobrado o autor da infração com o sujeito delinquente. Ele tem por função constituir, pedir outro desdobramento, ou antes, um grupo de outros desdobramentos. É, de um lado, a constituição de um médico que será ao mesmo tempo um médico-juiz - ou seja - a partir do momento em que o médico ou o psiquiatra tem por função dizer se é efetivamente possível encontrar no sujeito analisado certo número de condutas ou de traços que tornam verossímeis, em termos de criminalidade, a formação e o aparecimento da conduta infratora propriamente dita - o exame psiquiátrico tem muitas vezes, para não dizer regularmente, um valor de demonstração ou de elemento demonstrador da criminalidade possível, ou antes, da eventual infração de que se acusa o sujeito. Descrever seu caráter de delinquente, descrever o fundo das condutas criminosas ou para-criminosas que ele vem trazendo consigo desde a infância, e evidentemente contribuir para fazê-lo passar da condição de réu ao estatuto de condenado (FOUCAULT, 2001, p. 27).

Pelas pesquisas de Foucault, há a constituição de uma nova nosografia<sup>22</sup> e, nela, toda uma dinastia de anomalia, sendo que uma das primeiras síndromes é a agorafobia<sup>23</sup>, descrita por

<sup>21</sup> DOBRA: termo que nesta obra de Foucault significa procurar por indícios que comprovem um estado; como “A” é delinquente, porque “A” viveu muito tempo como filho ilegítimo, devido à ausência do pai durante um longo período e, também, por ter uma mãe com situação duvidosa.

<sup>22</sup> NOSOGRAFIA: descrição ou classificação. Disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: Jan. 2020.

<sup>23</sup> AGORAFOBIA: que está diretamente ligada à ansiedade e síndrome do pânico. As pessoas com agorafobia sentem ansiedade em ambientes desconhecidos, provocando um medo

Krafft-Ebing<sup>24</sup>, e seguida pela claustrofobia. Os cleptomaníacos de 1879, exibicionistas de 1877, o masoquista entre 1875 a 1880, a homossexualidade aparece em 1870, “[...] Magnan, que é um dos grandes psiquiatras do fim do século XIX, descobrira uma síndrome: a síndrome dos antivivisseccionistas<sup>25</sup>” (FOUCAULT, 2001, p. 395).

Nesse estágio, a psicologia do século XIX abrange a todos de uma forma ou de outra. Claro que houve revisão nas considerações e procedimentos da psicologia do século XIX, mas no século XXI ainda vive-se sequelas daquela época.

A obra *Os anormais* desnuda a verdade psiquiátrica dos séculos XVII, XVIII e XIX. Uma verdade posta como absoluta, mas sem a compreensão científica que hoje ela tem. A verdade psiquiátrica e a psiquiatria, no seu embrião, foram forjadas com o intuito da higienização social e do controle por meio de mecanismos de controle, cada vez mais invasivos: do isolamento, para o controle do outro e de si. A vigilância contínua foi e é um mecanismo de muita eficácia. O panóptico<sup>26</sup> do século XXI começa na família, na vizinhança, na própria pessoa.

Os estudiosos de Foucault ecoam que não há nada externo ao discurso. O poder opera por meio do discurso e uma das estratégias do discurso foi materializar a desigualdade, criando a categoria dos desiguais a fim de poder acusar a desigualdade: culpada pelas diferentes desvalorizações morais e físicas impostas aos sujeitos desiguais.

Os relevantes fios condutores discutidos neste capítulo contribuem para a sustentação desta dissertação que se utiliza deles para problematizar verdades enunciadas em narrativas infantojuvenis no que tange à representação da personagem com deficiência na literatura infantojuvenil. Se o anormal foi criado em uma determinada época (séc. XVI e XVII), hoje, com o neoliberalismo questionando a todos por sujeito social - responsável por si e seus atos e falas perante às instituições – o discurso no que tange a anormalidade estudada por Foucault mudou?

---

incontrolável de viver algumas situações nas quais podem provocar a sensação de falta de controle, constrangimento ou um sentimento de estarem aprisionadas. Além disso, é comum que esse transtorno se manifeste com crises de pânico. Disponível em: O que agorafobia <<http://www.unipsicorp.com.br/blog/80/o-que-e-agorafobia>>. Acesso em: dez.2020.

<sup>24</sup> KRAFFT-EBING: alemão que escreve sobre a homossexualidade (FOUCAULT, 1999).

<sup>25</sup> ANTIVIVISSECCIONISTAS: Refere-se à pessoa que não concorda com a vivissecção, ato de natureza científica que diseca um animal vivo para pesquisa em favor do homem.

<sup>26</sup> PANÓPTICO (Assunto tratado em Vigiar e Punir): estilo de construção de estabelecimentos penitenciários idealizados, no século XVIII, por Bentham, de forma circular, pelo qual, no centro a vigilância, com facilidade, pudesse observar o interior das celas. Foi muito difundido nas prisões norte-americanas. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26391120/panoptico>>. Acesso em: dez. 2020.

Permitindo assim a emersão de uma outra construção? Só a análise nos dará mostra do quadro atual.

O próximo capítulo continua a permitir o aprofundamento do referencial teórico. Tanto este capítulo quanto o próximo são basilares para a análise a ser realizada. Se neste observamos a força do poder-saber atuando entre um sujeito e outro no seu micropoder, criando, assim, o sujeito (assujeitado); no próximo, veremos o sujeito numa relação discursiva ideológica e política. Observaremos a (re)propositura de uma formação do discurso, de funcionalidade e opacidade que culmina com o discurso como efeito de sentido como estudado neste capítulo. Seguimos, portanto, para as fases da Análise de Discursos, formação discursiva, interdiscurso, discurso, sujeito, forma sujeito e para os dispositivos de análise da análise de discurso de Pêcheux.

## CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DE DISCURSO E SEUS MÉTODOS

Havia um sujeito  
 No meio do enunciado  
 Havia também a palavra  
 Marx dividido em mais classes  
 Depois, Foucault em muito reafirmado  
 Uma vírgula, um mas, o portanto e a metáfora  
 Havia ele, o grande.  
 Máquina e regularidade no meio deste trabalho.

Feito pela autora

O objetivo deste capítulo é introduzir a segunda parte do arcabouço teórico, assim sendo, o tema é a Análise de Discurso de linha francesa e a partir das noções dos processos da linguagem, discurso, sujeito e ideologia abordarmos pressupostos basilares à análise do corpus desta pesquisa. Nesta fase, serão expostas as três épocas da Análise de Discurso pecheutiana, além de explanar, mais especificamente, os seguintes conceitos: sujeito, formação discursiva, discurso, forma-sujeito e os dispositivos de análise.

### 2.1 Michel Pêcheux e as três fases da Análise de Discurso

Michel Pêcheux (1938-1983) foi um grande filósofo que se interessou pela linguagem, compreendendo e defendendo-a a seu modo. Elaborou uma das linhas de estudo do discurso conhecida como Análise de Discurso (AD) durante os anos de 1960 e 1970, na França. Esta linha, ao longo dos estudos, passou por três épocas também conhecidas por AD69 ou AAD, AD2 e AD3 devido a revisões e modificações em seus conceitos essenciais.

A professora Ferreira faz referência ao prelúdio da AD no excerto abaixo:

O movimento de maio de 68 e as novas interrogações que surgiram de súbito no âmbito das ciências humanas foram decisivos para subverter o paradigma então reinante, trazendo como consequência o sujeito para o centro do novo cenário [...] Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar

a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística (FERREIRA, 2003, p. 40).

Dentro desse contexto, em 1969, Pêcheux lança o livro denominado *Análise Automática do Discurso*, inaugurando uma nova compreensão sobre a linguagem e o discurso. Nesta primeira época, ainda muito próxima ao Estruturalismo vigente, os estudos de Pêcheux estavam à procura de um método científico capaz de verificar o funcionamento da ideologia no discurso político. Paul Henry (2014, p. 23)<sup>27</sup> expõe a análise pecheutiana de ideologia enquanto um processo de “dupla face”, sendo a primeira um processo de produção, assim, “a ideologia é um processo graças ao qual conceitos técnicos operatórios, (...) são destacados de sua sequência operatória e recombinados em um processo original”. Já na segunda face, a ideologia é um processo cuja função é produzir e manter “as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes, (...) Neste caso, a ideologia tem como função fazer com que os agentes de produção reconheçam seu lugar.” (HENRY, 2014, p. 23)

Nesta sequência de raciocínio, Pêcheux compreendia como divisão fundamental a que existia entre trabalhadores e não trabalhadores e, ainda, que “o instrumento da prática política é discurso [portanto] a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social.” (HENRY, 2014, p. 24)

Compreende-se por estes recortes de Henry a pretensão do projeto inicial da AD 69 de fazer-se uma máquina de guerra, no sentido de ler e tornar o enunciado previsível e, conseqüentemente, por esse método, desvendar a ideologia embutida em cada enunciado e contribuir com a luta de classes. Este projeto unia duas paixões do teórico - a máquina e o discurso, conforme a autora, Malidier:

Esta “máquina discursiva”, como dirá Michel Pêcheux, bem mais tarde, desempenhará ao mesmo tempo para ele o papel do momento quase mítico da fundação e o do protótipo remodelado sem cessar, criticado, corrigido, finalmente abandonado, mas sempre presente. A expressão A AD69 designará posteriormente este polo original [por sua vez a] *Análise Automática do Discurso* [tornou-se] um livro original que chocou lançando, a sua maneira, questões fundamentais sobre os textos, a leitura, o sentido (MALDIDIER, 2003, p. 19).

A AD69 chocou também porque foi o resultado de uma proposta de mudança abrupta, pois a linguagem que era estudada em uma área passou a ser observada no entremeio de três áreas diferentes e a não pertencer a nenhuma delas. Dessa forma, com a AD situada entre três eixos

---

<sup>27</sup>PAUL HENRY. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). Por uma *Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª ed. Campinas-SP: Ed. da Unicamp.

distintos (da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise), o discurso passou a ser visto como efeito de sentidos entre locutores no processo social, histórico e cultural. Completa o prefácio de Orlandi (2006, p. 7):<sup>28</sup>

Assim, os princípios teóricos que ele [Pêcheux] estabelece se alojam não em regiões já categorizadas do conhecimento, mas em interstícios disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver em sua articulação contraditória. Aí ele faz trabalhar os procedimentos da Análise de Discurso na (des) construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso

Todavia, esta constituição ocorreu gradualmente e devido a isso, muitos estudiosos separam a AD de Pêcheux em três épocas, não cronológicas, que de uma maneira geral remetem a revisões e a mudanças conceituais.

A primeira época é marcada pela influência predominante de Althusser, quando o filósofo acreditava ser possível a criação de um mecanismo capaz de realizar uma análise automática do discurso<sup>29</sup>, ou seja, um processo de combinações empíricas de sequências discursivas. Este processo era metodológico, científico e linguisticamente regulado, tendo como ponto de partida a análise de um *corpus* fechado de sequências discursivas dentro de condições de produções estáveis e homogêneas. Todavia, este método estava subordinado ao primado do mesmo que logo seria rejeitado.

Conclusão: AD1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do outro está pois subordinada ao primado do mesmo (PÊCHEUX, 2014, p. 309).

O sujeito desde o primeiro momento é interpelado por uma ideologia, ou por um discurso, visto que, embora, na A.D, discurso e ideologia não sejam a mesma coisa, para o autor não existe discurso sem ideologia, nem ideologia sem sujeito. Por fim, o sujeito sempre estará dentro de uma sociedade, conseqüentemente dentro de uma ideologia, por isso mesmo, ele pode ser definido como assujeitado. Reformulando, o sujeito está contido em um local social e este lugar social tem uma dinâmica discursiva que o interpela, que o assujeita desde o nascimento. Portanto, a própria ordem dos acontecimentos já favorece a interpelação do sujeito: primeiro

---

<sup>28</sup> ORLANDI. In: PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores.

<sup>29</sup> ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO: (AAD ou AD69 ou AD1)

existe a sociedade e o discurso, depois nascemos. Dessa forma, na proposição pecheutiana, é importante notar também dois aspectos que vão perpassar por todas as fases da AD. Primeiro, não existe o sujeito, aquela pessoa individualizada e senhor do seu próprio discurso; e, segundo, embora haja várias ideologias, o discurso burguês/capitalista é o dominante, como mostraremos no capítulo 4 - Análises. Entretanto, isso não significa que não há como mudar uma certa forma de pensar e agir ou que todos seríamos os mesmos a vida toda.

Se por um lado, a AD69 é marcada por uma série de inovações, por outro lado, a segunda fase, a qual o filósofo Pêcheux (2014, p. 307) intitula como “da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual” é marcada por revisões e acertos em conceitos básicos da formação da AD69, pois as noções de automático, de fechado em si, e de homogêneo foram muito questionadas pelos estudos que cada vez mais apontaram para a alteridade. Nesta fase, “o deslocamento teórico que abre [esse] segundo período resulta de uma conversão (filosófica) do olhar pelo qual *são as relações entre* as “máquinas” discursivas estruturais que se tornam objeto da AD (PÊCHEUX, 2014, p. 309).

Este novo olhar posicionado nas relações entre as máquinas cada vez mais reconheceu a necessidade de favorecer as condições de produção heterogêneas e não mais as homogêneas como se compreendeu na primeira fase. Na AD-2, as relações supracitadas são reconhecidas como “relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por “dispositivos” com influência desigual uns sobre os outros” (PÊCHEUX, 2014, p. 309).

Contribui para este enfoque a formação discursiva (FD)<sup>30</sup>, importada da teoria de Michel Foucault e defendida por este como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço. As formações discursivas definem uma certa época que, por sua vez, se cruza a uma área social, econômica e geográfica ou linguística. Assim, nas FDs estão as condições para que se arquitetem as variadas condições de exercício da proliferação do enunciado, pois

[...] o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “pré-constituídos” e de “discursos transversos”) (PÊCHEUX, 2014, p. 310).

---

<sup>30</sup> A FD é explicada na obra *Arqueologia do Saber*.

Assim, embora na AD-2 houvesse a existência de uma lei da repetição estrutural fechada, sob a qual a relação discursiva fosse submetida, percebe-se, também, a noção de interdiscurso sendo introduzido no processo discursivo para representar o exterior específico dessa FD.

Este processo vai, dessa forma, ao encontro do/da exterior/alteridade – porque os interdiscursos levam às FDs dizeres iguais, mas, também diferentes dos existentes na FD e na contramão do homogêneo. Assim, cada vez mais, evidências linguísticas de elementos de outro lugar social invadindo uma FD são constatados pelos pré-construídos e discursos transversos. Neste quadro, o discurso, enquanto unidade, começa a dar lugar à dispersão, mas conserva-se o fechamento da maquinaria discursiva no primado do mesmo.

Conseqüentemente, o sujeito, a partir da segunda fase é refinado pela formulação da teoria dos “dois esquecimentos” no discurso. Sendo o esquecimento dois da ordem da enunciação. Este compreende que o que foi dito sempre pode ser dito de outra forma, isso desenvolve as famílias parafrásticas e, também, produz em nós uma ilusão referencial por existir uma relação direta pensamento/linguagem/mundo. Quanto a isso, Orlandi (2020) exemplifica que em vez de “sem medo” pode se falar “com coragem” e acrescenta que tal escolha tem significância em nosso dizer, mas nem sempre temos noção disso. O outro esquecimento é o ideológico, da instância do inconsciente e denominado de esquecimento um. Este último resulta do modo de como somos afetados pela ideologia, sendo que, por ele, temos a ilusão do sonho adâmico, ou seja, de sermos a origem, a origem do que falamos “quando, na realidade, retomamos sentidos já pré-existentes, [...] eles [os sentidos] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade (ORLANDI, 2020, p. 33).

Por fim, a última fase, a terceira, é marcada pela acentuação do primado do outro, pelo interdiscurso incorporado na Linguística como o “já-dito”: aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, mas que é retomado nos enunciados novos por meio da memória discursiva. Esse “já-dito”, portanto, sempre está (res) significando. É um processo linguístico. Ainda definem esta fase, a desconstrução das máquinas discursivas, como os estudos pecheutianos já começaram desenhando na AD-2; os procedimentos por etapas, com ordem fixa, e o início da construção das máquinas paradoxais.

Enfim, com essa teia discursiva marcando esta fase, a exterioridade internaliza-se no discurso para agregar significado. Só para esclarecer, Pêcheux defende o interdiscurso como memória discursiva; e, essa pode ser entendida como uma memória social, na medida em que

se inscreve nesta teia de filiação de sentidos. Por sua vez, o interdiscurso provoca efeitos que podem ser classificados como intradiscurso<sup>31</sup>.

No entanto, a morte de Michel Pêcheux abalou em demasia uma ciência ainda com pouco tempo de existência em relação ao tempo necessário para que uma ciência seja de fato mundialmente estabelecida. Esse enfraquecimento gerou sérios danos à AD pecheutiana e foi dessa forma que ocorreu na França a nomeação, por Guespin<sup>32</sup>, desses conhecimentos como Escola da análise de discurso francesa.

Todavia, Orlandi, principal representante da AD no Brasil, na perspectiva da história das ideias linguísticas, questiona a ideia de uma Escola de análise de discurso brasileira e até mesmo a de uma francesa. A autora afirma que sob esta nomenclatura, de escola, se encontram diversos trabalhos de diferentes ordens teóricas, metodológicas, desarticulados em seus procedimentos. Dessa forma,

Cabe ainda considerar que, em se tratando do conhecimento, há relações de força e de poder que atravessam todas essas classificações, diferenças, considerações. E aí, a preço de parecermos ingênuos, não podemos deixar de considerar que ao falar em “Escola” de análise de discurso francesa, americana etc., se está atribuindo poder de palavra e de saber desigualmente distribuídos. Isto é, se privilegiariam certos lugares e depois sealaria de “recepção”, de “influência” etc. [...] E, como dissemos mais acima, não é assim que acontece. A ciência se produz em diferentes lugares com a força e a especificidade de sua tradição. O Brasil é, sem dúvida, um desses lugares em que a ciência da linguagem tem sido produzida com grande capacidade de descoberta e de elaboração. (ORLANDI, 2003, p. 2)

Logo, se por um lado Orlandi não compactua com a nomenclatura de Escola de análise de discurso francesa, ela alega existir coerência na nomenclatura Análise de Discurso germânica, americana, francesa, italiana e brasileira entre muitas outras. A autora justifica a classificação por

---

<sup>31</sup> Pêcheux elabora uma teoria do discurso que pressupõe a existência de transversalidades e conflitos culturais no interior e no exterior dos discursos, que afectam os sujeitos desses discursos e o próprio sentido das palavras. Os conflitos subjectivos que nascem dessas diferenças discursivas são sempre o resultado de conflitos sociais colectivos determinados pela hegemonia política ou pelo poder capitalista enraizado na sociedade. A forma como a textualidade se deixa comprometer com esse tipo de hegemonia é localizada no que Pêcheux chama intradiscurso, ou o discurso que opera sobre si próprio, que se caracteriza por possuir dois traços distintivos: o pré-construído, traço identificado em qualquer formação discursiva e semelhante a ou funcionando como um preconceito histórico que é do conhecimento geral, e a articulação, aquilo que permite a um sujeito constituir-se como tal em relação àquilo com que se o próprio discurso se constrói. (Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia – Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/interdiscurso-e-intradiscurso/#:~:text=A%20forma%20co%20a%20textualidade,discursiva%20e%20semelhante%20a%20ou>>. Acesso em: dez.2020.

<sup>32</sup> LOUIS GUESPIN escreveu: Problématique des travaux sur le discours politique. Langages: Le discours politique, Paris, 6<sup>e</sup> année, n. 23, p. 3-24, 1971.

meio da não linearidade da história da ciência e completa lembrando que a história da ciência não se produz sustentada só no eixo do tempo e destaca a importância da relação tempo/espaço na constituição do método de observação dessa história que não é única, tampouco linear e universal, “pois a consequência seria de pensar que há lugares e tempos em que não se passaria nada cientificamente, o que é uma abstração mutilante desta história” (ORLANDI, 2003, p. 2).

Assim, de acordo com Orlandi (2003), verifica-se que há uma relação entre discurso, tempo e espaço. Logo, a AD por respeitar esta ligação abrange diversos lugares de fala. Faz parte da constituição da AD, portanto, a necessidade de se (re)modelar para dar continuidade a sua trajetória de ciência em mutação, no que tange a agregar valores para cada vez mais poder (re)significar os sentidos que advêm dos enunciados de qualquer tempo/espaço. No entanto, como advertiu Orlandi (2003) nos parágrafos ascendentes, há de se respeitar os princípios basilares da AD de Pêcheux e trabalhar dentro dos limites deles.

## 2.2 A Formação Discursiva e o Interdiscurso

O discurso dá-se na imbricação da FD com a formação ideológica (FI), por isso muitos estudiosos explicam que o sentido está na ordem de um efeito. Outra afirmação válida de ser retomada é a questão de que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Tais compreensões são fundamentais para um trabalho que tem a fundamentação teórica na AD como este.

De acordo com MASCIA (2002), a teoria de ideologia que mais influenciou a AD, em seus estudos iniciais, foi a de Althusser e esse defende que a ideologia ocorre de forma material, uma vez que ao interpelar o sujeito o constitui, como podemos acompanhar nas palavras de Althusser.

[...] A existência das ideias de sua crença é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito [...] O sujeito portanto atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais regulares por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença (ALTHUSSER<sup>33</sup>, 1987,

---

<sup>33</sup> ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 3ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1987, p. 91-92.

pp. 91,92).

Mascia continua, fixando-o em posições-sujeito ou dando-lhe a ilusão de se constituírem como agentes. A autora, dessa forma, considera as Formações Ideológicas “F.I. como sistemas de atitudes e de representações que atravessam as FD” (MASCIA, 2002, p. 31)

Conseqüentemente, 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, 2020, pp. 40,41)

Prosseguindo com Orlandi (2020), a autora define a FD como aquilo que numa certa FI “pode e deve ser dito”. Pêcheux (2014) descreve a concepção de FD como regiões onde se instauram todo um turbilhão de ideias (os interdiscursos). No entanto, a ideologia leva regularidade ao discurso, ao passo que o interdiscurso disponibiliza dizeres que já passaram pela nossa compreensão, colaborando com aquilo que constitui uma FD.

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2020, pp. 31,32).

Um ponto interessante é o processo histórico da FD: lugar em que a pluralidade do discurso é também marcada na pluralidade do sentido da palavra, fazendo, assim, que uma mesma palavra se construa com diferentes sentidos, dependendo do lugar, do tempo e até mesmo do sujeito da interlocução. Diante dessa noção da heterogeneidade da FD, a noção de metáfora para AD se faz preciso, pois na AD a metáfora é relacionada a um trabalho de transferência de significado. Na AD, a metáfora é responsável pelo sentido, pois, na medida em que não tem sentido fixo, permite alteração desse ao escoar pela transferência de significado. Valendo-se, na sobreposição de um discurso sobre o outro, da tomada de uma palavra por outra reveste-se de outro significado.

A metáfora estabelece modos de significar de acordo com as variantes das condições de produção. Seguindo ainda Orlandi (2020), por condições de produção apreendemos aquilo que implica o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a

---

formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Este último mecanismo gera imagens de sujeitos, de objetos de discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica.

Neste trabalho, é produtivo trazer à discussão algumas outras noções como a de interdiscurso, pois o interdiscurso age nas condições para que haja a própria FD. É o interdiscurso que também oferece as condições para a organização da interdiscursividade, em seus dois aspectos. Primeiro, a interdiscursividade tem no interdiscurso o seu princípio de funcionamento; segundo, a interdiscursividade é a constante relação entre um discurso e outros discursos, uma vez que estes discursos alheios penetram no discurso que está sendo observado interferindo na significação desse. “Esta noção está ligada, portanto, à noção de heterogeneidade discursiva, de formação discursiva e de pré-construído” (FERREIRA, 2005, p. 17).

Assim sendo, o interdiscurso trabalha para mais de um procedimento de acontecimento discursivo, uma vez que a interdiscursividade é a relação de um discurso com outros, já, as FDs são regiões de sentido. O interdiscurso, nesta última, trabalha na importação de objetos<sup>[4]</sup> entre as FDs, permitindo a combinação dos efeitos de sentido desses objetos com os efeitos de sentido possíveis quando entram em contato com outros interdiscursos.

Dessa forma, o interdiscurso é elemento de constituição ao fornecer objetos e, conseqüentemente, as condições para as FD significarem e ressignificarem esses mesmos objetos. Logo, o interdiscurso também fornece espaços/condições para as formações discursivas emergirem e prepararem a comunicação.

De uma outra maneira, os objetos que chegaram à fronteira da FD ganham originalidade dentro de cada FD, pois eles recebem nela novas formas e sentido. Assim, as condições (caminhos/deslizes) fornecidas a todo momento pelos interdiscursos possibilitam os diversos surgimentos das FDs e, também, dos efeitos de sentido das referências que advêm da comunicação entre as FDs que se interagem; esses efeitos causam efeito de interdiscurso: efeito de troca, de metáfora.

A próxima seção nos leva a compreensão de um sujeito resultado da prática discursiva, assim, o sujeito se inscreve numa formação ideológica; uma vez que Pêcheux compreende o sujeito como criação.

### **2.3 Discurso, Sujeito, Forma-Sujeito: nós da rede ideológica**

Geralmente os pragmáticos<sup>34</sup> consideram o sujeito uma pessoa individualizada como se ela fosse, primeiro, a unidade; e segundo, uma unidade de origem e, assim, compreendem-na a partir dessa ilusão de origem, de ponto de início de suas vontades e questionamentos. Logo, este é o sujeito do capitalismo, o sujeito jurídico livre de algemas, de repressões à sua forma de pensar e de discursar, pois ele é responsável perante ao povo e ao Estado. Nesta concepção, no entanto, “de sujeito caracterizado pelo percurso bio-psico-social [o] que fica de fora quando se pensa o sujeito já individualizado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia, que tornam possível a interpelação do sujeito em sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 13).

Podemos pensar a questão do sujeito, da ideologia e, agora sim, da resistência como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que então poderia ser livre e só não é por falta de vontade. Há, pois, o caráter irrecorrível do assujeitamento e a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza. (ORLANDI, 2007, p. 13)

O sujeito que iremos tratar aqui é um sujeito “resultado de”. Resultado de uma relação com a linguagem e com a história. Conforme Ferreira (2000, p. 4), “o sujeito do discurso não é totalmente determinado livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir [da] relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso”. Dessa forma, retomando Orlandi e Ferreira, a AD trabalha com um sujeito inverso ao dos pragmáticos, ou seja, trata-se de um sujeito a quem se impõe algo que vem de fora, esse sujeito é levado a escolher e a julgar conforme aquilo que lhe chega.

[...] o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2020, p.18)

Assim a noção de discurso e da forma como ela circula no cotidiano também não é a mesma que se tem quando se pratica a AD. Fernandes (2005) nos lembra que constantemente o vocábulo discurso é utilizado para fazer referência a declarações de políticos ou representa um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados ou se refere a um pronunciamento marcado por eloquência, entre muitos outros.

---

<sup>34</sup> PRAGMÁTICA: Trata-se do ramo da linguística que analisa o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua em seus variados contextos. A Pragmática extrapola a significação dada às palavras pela semântica e pela sintaxe, observando o contexto extralinguístico em que estão inscritas; ou seja, ocupa-se da observação dos atos de fala e suas implicações culturais e sociais. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/redacao/pragmatica.html>>. Acesso: dez.2020

Porém, o discurso sobre o qual se debruça Pêcheux e a AD tem uma outra dimensão. Assim, os estudiosos e os teóricos, imbricados pelo discurso e pela disciplina, compreendem o discurso como o objeto de uma ciência, da disciplina específica Análise de Discurso. Neste sentido, devemos entender o discurso como um agente social formado e atuante no cruzamento, não fechado, entre linguagem, história e psicanálise. Contextualizando melhor, neste cenário atual, devemos apreendê-lo como um elemento capaz de formar ideologicamente os sujeitos.

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. (FERNANDES, 2005, p.10)

Dessa forma, quando nos referimos à produção de sentidos, referimo-nos à desestabilização e à mobilidade do significado da palavra. Os sentidos são produzidos diante dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução alcançando pluralidade individual, local, espacial, histórica e intencional.

Quantas vezes pronunciamos: “Huumm ... bonito hein!!!”; nos referindo à beleza do produto e quantas utilizamos da metáfora para significados outros, ou quantas vezes a publicidade aproveita-se dessa artimanha da mobilidade dos sentidos dos vocábulos para aproximar ou afastar imagens já construídas no imaginário popular. Trabalhar com a língua/linguagem não é só construir informações exatas como informar uma localização como “a rua tal fica entre as avenidas tais do bairro tal”, mas é persuadir por meio dos sentidos “a rua tal fica entre bosques lindos e supervalorizados por estarem localizados entre os melhores bares e cinemas da cidade”.

Desse modo, a ideologia materializa-se no discurso pela linguagem verbal<sup>35</sup> ou não-verbal<sup>36</sup>. A AD, por sua vez, fazendo o caminho inverso, do fim para o começo, retoma o discurso materializado na fala para evidenciar os sentidos e ideologias provindos de lá—para compreendermos o deslocamento que o discurso causou, para fazermos emergir as possíveis Fls que atravessam as instâncias em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem. “Eu diria que ao inscrever-se na língua o sujeito é interpelado pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica” (ORLANDI, 2007, p.11).

Orlandi (2007, p.11) evidencia o papel da interpelação de uma maneira que merece destaque: “Na figura da interpelação estão criticadas duas formas de evidência: a da constituição

---

<sup>35</sup> LINGUAGEM VERBAL - Em forma de texto.

<sup>36</sup> LINGUAGEM NÃO-VERBAL - Em forma de imagem e signos visuais como gestos, por exemplo.

do sujeito e a do sentido.” A autora refere-se à crítica feita pela teoria materialista do discurso à filosofia idealista da linguagem, que se apresenta por meio do modo objetivismo abstrato ou do subjetivismo idealista.

O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia (ORLANDI, 2007, p. 12).

Continuando o raciocínio, Indursky (2007, p.166) reflete a alteridade na noção de identidade discursiva, resgatando em Pêcheux que os sujeitos são interpelados em sujeito de seu discurso pela FD, ocorrendo, por conseguinte, por essa interpelação, a efetivação da identificação do sujeito do discurso com a FD que o domina.

Assim, por esta percepção, “a formação discursiva pode ser entendida como o que pode ser dito pelo sujeito, ou seja, ela tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e apresenta-se dotada (...) de unicidade, sobretudo quando Pêcheux introduz (...) tomada de posição” (INDURSKY, 2007, p.166).

Se a forma-sujeito é, pelos fios condutores de Indursky (2007), a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a FD que o constitui, a tomada de posição indica, nesse primeiro momento, uma reduplicação da identificação do sujeito do discurso, pois ocorre a conscientização dos objetos por meio desta forma-sujeito e uma contínua identidade com estes objetos, consigo mesmo, com o sujeito do discurso, com seus semelhantes.

Todavia, quando Pêcheux introduziu essa modalidade da tomada de posição, houve a possibilidade de se pensar em um segundo momento e, também, a oportunidade do reconhecimento do sujeito real: “um sujeito dividido em relação a ele mesmo e esta divisão do sujeito se materializa nas tomadas de posição frente aos saberes que estão inscritos na Formação discursiva em que se inscreve” (INDURSKY, 2007, p. 167).

Em contraposição, um primeiro momento no qual existe uma sobreposição completa marcada pela contínua identidade, havendo assim comum união entre sujeito do discurso e forma-sujeito uma vez que ambos são regidos pelos mesmos saberes; um segundo momento é marcado por uma superposição incompleta entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito. Assim, neste segundo momento, saberes diferentes ou opostos passam a serem notados na FD e interferem na manipulação dos saberes, gerando uma certa discórdia entre sujeito do discurso e forma-sujeito.

Em relação à forma-sujeito, Pêcheux nomeou a primeira ocorrência como “bom sujeito” e a segunda como “mau sujeito”, certamente por causar desarmonia dentro FD. Indursky (2007, p. 168) segue afirmando que se formos fazer análise no interior de uma FD poderemos identificar não somente duas, mas várias posição-sujeito.

Nesta próxima e última seção do capítulo 2, a análise de discurso se interessa pela trajetória dos saberes e sobreposições do discurso na linguagem cotidiana com o intuito de perceber o discurso e o sujeito no seu tempo. Aquilo que foi enunciado, seja uma palavra, um texto, um gesto, uma pintura mantém relação com outros elementos, retoma outros enunciados, faz surgir outros, sempre em um jogo de relações e, dessa forma saber que o texto é fechado em si, mas o discurso não. Isso tudo é a materialidade do analista.

## **2.4 A Análise de Discurso e seus dispositivos**

A AD, tendo o sujeito em seu cerne, passou por três fases que marcaram importantes mudanças. É marca da primeira fase, um começo no qual pressupunha-se uma máquina, no caso um computador, que pudesse analisar automaticamente o discurso tomado como homogêneo (AAD-69). Neste ponto, é preciso compreender que Pêcheux buscava descobrir a formatação das práticas sociopolíticas que produzia sujeitos reprodutores de discurso, por isso ele associava discurso e máquina/computador, tentando achar um procedimento; pois para o filósofo, o discurso é o grande instrumento usado pela prática política “ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social. (HENRY, 2014, 24). Sequencialmente, a AD (AD-2) passou por um segundo momento. Esse, com várias reformulações de suas próprias convicções. É quando há o destaque da FD e, indiretamente, da FI, uma vez que os estudos pecheutianos apontavam cada vez mais para as influências de discursos de outras ideologias na FD que, até então, Pêcheux pensava ser homogênea. Enfim, ao chegar no terceiro momento, Pêcheux já não mais se preocupa com a estrutura e resolve respeitar o movimento contingente do discurso, a noção de interdiscurso é introduzida a fim de designar o discurso do outro. Esse, um discurso paradoxal e anterior. Este momento foi necessário para atender o percurso da AD, que tem como base (já inicial) que um mesmo discurso na sua materialidade pode ser interpretado de formas diferentes, pois

provavelmente este significa de formas diferentes a partir do lugar social do enunciador e do receptor; portanto, a este momento se liga o erro e a ilusão de que o que foi dito será compreendido por todos na mesma intensidade e intenção com que foi dito.

Eni Orlandi define o objeto de estudo da AD, o discurso, como efeito de sentido entre locutores. Este mesmo objeto, portanto, pode ser um texto sonoro, verbal ou não verbal. O importante é ele estar inscrito na história, pois a “linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2020, p. 23).

Nesta pesquisa, para trabalhar os sentidos, ou melhor, os efeitos de sentido, partimos da teoria de Pêcheux que escolhe procurar como os objetos produzem sentido. A AD “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2020, p. 24).

Logo, se a AD tem seus dispositivos teóricos de interpretação, o analista tem, no que lhe toca, o seu dispositivo analítico construído a partir da individualização desses dispositivos de interpretação da AD, pois o que define a mobilização dos conceitos aparelhados nos dispositivos teóricos é a questão posta pelo analista e a natureza do material de análise. Isso significa que não há ordem nos procedimentos, tampouco a necessidade de usar todos os mecanismos dispostos. O analista escolhe ou recebe o texto e trabalha no discurso.

O trabalho com os sentidos do texto consiste em historicidade que pode ser entendida como “o acontecimento do texto como discurso, o trabalho de sentidos nele. Sem dúvida há entre a história externa e a história do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito” (ORLANDI, 2020, p. 66).

Assim o que importa, continuando as proposições de Orlandi (2020), é o vestígio da materialidade discursiva funcionando como unidade de sentido em relação à situação. O texto é texto porque significa e o que interessa é a relação que ele faz entre a língua, a história e o sujeito, dessa forma, o texto é uma unidade que se fecha. “O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática” (ORLANDI, 2020, p. 69).

O discurso é complexo, por isso, a análise é feita por etapas: o percurso faz passar do texto ao discurso. Na primeira etapa, o analista desnaturaliza a relação palavra-coisa trabalhando com a paráfrase e a sinonímia na relação dizer e não dizer. O dito foi dito retornando o espaço do dizer, o espaço memória ou, ainda, poderia ter sido dito de maneira diferente. Dito de outro modo, o que o dito pode ter significado na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos, sendo que os primeiros vêm relacionados à memória, à continuação do que foi possível dizer e os demais, polissêmicos, configuram questionamentos e rupturas provocados pela tomada de decisão do “mau sujeito”.

Na segunda etapa do processo da análise, o analista procura arrolar as FDs ligadas às FI vigentes. E, afirma Orlandi (2020, pp. 76,77), “ao longo de todo o procedimento analítico (...) cabe ao analista observar o que chamamos de efeitos metafóricos”. A metáfora aqui representa uma transferência, ou seja, de deslize em deslize chega-se a outro sentido. Recorrendo ao já dito anteriormente, as pessoas dizem a mesma coisa dizendo coisas diferentes, por isso que há algo de velho no novo ou uma igualdade na diferença.

Através dos deslizamentos de sentidos – efeitos metafóricos – que se deram de próximo em próximo, são totalmente diferentes. Mas essa diferença é sustentada em um mesmo ponto que desliza de próximo em próximo, o que nos leva a dizer que há um mesmo nessa diferença. O processo de produção de sentido está sujeito ao deslize (...) Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico. (ORLANDI, 2020, p. 78)

De acordo com ORLANDI (2020, p. 78), “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das FDs, regiões do interdiscurso [...] o interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos”. Os interdiscursos, por seu tempo, representam no discurso, também, as FIs, a alteridade, a historicidade.

A terceira etapa da AD é a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos durante a discursividade. Na terceira etapa da significação, as paráfrases, as sinonímias e efeitos de metáfora e todo o percurso do discurso são regidos pelas formações ideológicas.

Assim, a língua é relacionada a um sistema sintático intrinsecamente suscetível de jogo, já a discursividade pode ser vista como a inscrição aos efeitos linguísticos materiais. “Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2020, p. 79). E, por último, assume a responsabilidade pelo caminho escolhido e resultados obtidos.

Com essas últimas considerações, encerramos este capítulo e partimos para o capítulo, no qual percorreremos pelas seções de literatura, literatura infantojuvenil e os procedimentos metodológicos.

## CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS: A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

A criança  
 A roda, a corda  
 A história, o contexto  
 O homem  
 A imagem, o sentido  
 A consequência

Feito pela autora

O capítulo anterior apresentou algumas informações consideradas relevantes sobre a análise de discurso, os procedimentos da análise, o analista e a análise. Neste, embasados em Antônio Cândido e Marisa Lajolo e outros autores iniciamos com a Literatura e a Literatura infantojuvenil para traçarmos um panorama de onde está inserido o corpus deste trabalho. Num segundo momento, a pesquisa realizada para dar suporte à metodologia será situada, recuperando um pouco do percurso desta.

### 3.1 Literatura como bem incompressível<sup>37</sup> e a literariedade<sup>38</sup> da obra

Neste tópico, traremos a visão do professor e literato Antônio Cândido para o qual “a literatura humaniza”. Segundo o autor, no texto intitulado Direito à Literatura (2004, pp. 173,174), este define que:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração... que são bens

<sup>37</sup> INCOMPRESSÍVEL; (in- + compressível): adjetivo de dois gêneros.

1. Cujo volume não pode ser reduzido por meio de compressão (ex.: material incompressível). <<https://dicionario.priberam.org/incompress%C3%ADvel>>. Acesso em jun.2021

<sup>38</sup> LITERARIEDADE: conjunto de características específicas (linguísticas, semióticas, sociológicas) que permitem considerar um texto como literário <[https://www.google.com/search?q=Literariedade&rlz=1C1GCEA\\_enBR882BR882&oq=Literariedade+&aqs=chrome..69i57j69i61.32764j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Literariedade&rlz=1C1GCEA_enBR882BR882&oq=Literariedade+&aqs=chrome..69i57j69i61.32764j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso mai. 2021.

incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura [...] Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.

Se para Antônio Cândido a literatura é essencial, notar-se-á o quão importante é estudarmos as construções de protagonistas com deficiência na literatura brasileira atual. Por conseguinte, segue Cândido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (CÂNDIDO, 2004, p.174).

Para Cândido, a literatura está em cada um de nós, sejamos iletrados, letrados ou eruditos num traçado existente na anedota, na moda de viola ou em quaisquer outros gêneros. Expandindo o termo, o crítico chega à literatura como o sonho acordado das civilizações. Para o professor Cândido, a literatura faz parte do equilíbrio psíquico de cada sujeito e, portanto, incompressível.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO, 2004, p. 175).

A literatura tem uma função que está intrinsecamente ligada ao âmago da sua natureza, conforme o crítico.

[...] que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez

humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos sujeitos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Sendo assim, literatura é um bem cuja densidade deve ser mantida e garantida a todos independente da sua localização social. Mas esmiuçar o termo para chegar a uma definição exata desse bem é complicado, já questionou sobre isso Marisa Lajolo (2001, pp. 11 e 24) “[...] o que é literatura? Perguntas permanentes, respostas provisórias [...] Ela não pode ser definida como podem ser definidas – com certa unanimidade – um composto químico, um acidente geográfico, um órgão do corpo humano”.

Conforme o professor Antônio Cândido, entre os anos de 1935 a 1938, Mário de Andrade, enquanto chefe do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, defendia que todos os níveis de criações populares eram fontes das eruditas, mais tarde, no entanto, “sentiu que na verdade há uma corrente em dois sentidos, e que a esfera erudita e a popular trocam influências de maneira incessante, fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação (CÂNDIDO, 2004, pp. 187,188).

Há, assim, uma discussão a respeito de literatura popular e erudita e também, do que é literário ou não. Sobre esses temas, a discussão é mais que secular e uma resposta definitiva ainda não surgiu. No entanto, Marisa Lajolo (2007, p. 30) explica:

Em algumas situações contemporâneas, noções e práticas de literatura se afastam da exigência de formas fixas, da manifestação de altos saberes, de linguagens, emoções e sentimentos elevados. Mas este rompimento não foi nem total nem definitivo. É lento, num vai-e-volta caprichoso.

Para a autora, é a relação das palavras com o contexto, com a situação de leitura e com o leitor que define se o texto é literário ou não-literário. Dessa forma, não se pode fazer distinções imutáveis a respeito daquilo que é ou não literatura, pois cada texto literário tem o seu próprio encantamento e o seu próprio labirinto de palavras que exige a participação autor-leitor na construção do significante. “Assumindo ou recusando o câmbio oficial da linguagem de seu tempo, mas de qualquer forma fecundando-o, leitor e autor têm, no texto, um momento de verdade” (LAJOLO,2007, p. 38).

Seguindo estes fios condutores, um texto literário, nos tempos atuais, exige mais e mais a coparticipação do leitor. Lajolo (2007) defende como marca da literatura contemporânea: a metalinguagem, intertextualidade, o hipertexto. Ganham espaço maior as citações, as releituras,

os diálogos intertextuais, as linguagens intersemióticas. “E como se o hipertexto materializasse o sonho da intertextualidade, da polifonia e da multimedialidade que já buscava realização tanto nos antigos poemas-objeto do século XVII quanto no conceito do poema verbi-voco-visual<sup>39</sup> dos concretistas brasileiros.” (LAJOLO, 2007, p. 121)

Diante do exposto, é possível arrematar que um livro seduz, cada qual de forma diferente, seja pela capa, mensagem, letra ou por outros fatores como o colorido e o desenho. Por outro lado, o livro, em nossa concepção, mediante às lentes foucaultianas (capítulo 1) e pecheutianas (capítulo 2), é um instrumento que pode iludir o leitor, levando-o a crer que é ele quem está controlando as informações recebidas, quando na verdade o leitor está sendo seduzido. Futuramente, é possível que esse leitor passe a dispersar o discurso insurgente desse livro lido, ou escolha outro. Todavia, de qualquer modo, o discurso ali inserido constituiu o leitor. Diante desse quadro fica explícita a proeminência de se observar como acontece a literatura infantojuvenil e o que ela pode levar aos jovens leitores. Este é assunto da próxima seção.

### **3.2 O surgimento e propósitos da literatura infantojuvenil**

Buscando o surgimento da literatura infantojuvenil retornemos ao século XVII, tempo em que, sem diferenciação nenhuma, a literatura era acessada tanto por adultos quanto por jovens por meio da leitura ou da oralidade. Todavia, no fim desse século, notaram-se as primeiras mudanças que geraram a constituição de uma nova faixa etária: a infância. Uma das maiores contribuições para tal acontecimento deve-se à igreja ao associar a imagem da criança com a de anjo. Dessa forma, a criança passou a ser relacionada à pureza, à inocência, à impecabilidade. Nesta transição, foi colocado à sociedade a necessidade de amar e de educar as crianças a partir de uma nova perspectiva. Este sujeito, até então, era visto como miniatura de adulto e compreendido como um ser com menor força, tamanho e conhecimento, carecendo, assim, de educação para exercer uma ocupação, por isso viviam em lares ou perto de onde receberiam tais instruções.

No decorrer do século XVII, a sociedade também passaria por mudanças na

---

<sup>39</sup> A poesia que se utiliza de outras linguagem além da verbal é chama de “Poesia Verbivocovisual” (verbal/sonoro/visual). < <https://apoesiavisual.wordpress.com/2014/02/07/a-dimensao-verbivocovisual-da-poesia/>>. Acesso abr. 2022.

mentalidade, haja vista que a partir desse período admitir-se-ia que a criança não estaria preparada para enfrentar a vida adulta. [...] começou a se formar um outro e novo sentimento de infância, agora ligado às questões psicológicas e morais. De forma lenta e gradual, a sociedade moderna, sob várias influências externas, como a Revolução Industrial, experimentou a criação de dois espaços: o do trabalho fabril e o da casa. Nesse momento, o núcleo familiar tornou-se cada vez mais solidificado em termos de relação de afeto e a criança passou a ser vista de forma menos indiferente. Paulatinamente, nasceu a consciência da particularidade infantil, acompanhada por uma preocupação com a criança como ser diferente do adulto e que necessita de cuidados não superficiais, além de uma educação moralizadora que a transformasse em um cidadão de bem (MELO, 2020).

A historiografia da criança é bastante densa e com várias nuances considerando a especificidade da localização espacial e temporal, sendo Philippe Ariès um dos maiores estudiosos do assunto, mas o fato importante para este trabalho foi o reconhecimento do estado de criança. Só depois do reconhecimento dessa faixa etária que a literatura foi direcionada à criança e, por conseguinte, foram consideradas as peculiaridades entre adultos e crianças.

Em relação à literatura infantojuvenil, foi Charles Perrault<sup>40</sup>, considerado o pai da literatura infantil, quem a principia sem pretensão de fundar um gênero literário. Perrault, para tanto, adaptou contos e lendas populares da sua época, retirando desses o obscuro e o incestuoso. Todavia, a partir da publicação dos contos de fadas<sup>41</sup> e dos contos da mãe gansa (1697), esse escritor de renome começou a se dedicar amplamente às crianças. Seus contos, contudo, legitimavam os valores comportamentais da classe burguesa. Marcam também essa época a Contrarreforma e a ascensão da burguesia como classe social, acontecimentos que solidificaram instituições como a família e a escola.

Por outro lado, devido ao capitalismo, às estruturas econômicas mais complexas e à urbanização, as necessidades de alfabetização cresceram. Nesse sentido, os novos segmentos e novos postos de trabalho exigiram que o sujeito dominasse o mercado, a leitura e a escrita. Sabemos, hoje, que cada vez mais o mundo seria regido por registros, normas, instruções, leis, experimentos entre outros acontecimentos contingentes.

A imperatividade de mais letrados faz a escola agigantar-se e passar a acolher um maior número de alunos e, por conseguinte, emergiram as ciências do universo mirim que se incumbiria

---

<sup>40</sup> Charles Perrault: considerado pai da literatura infantojuvenil. <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/01/chaless-perrault-pai-da-literatura-infantil-ganha-homenagem-do-google.html>>. Acesso em Jun.2021.

<sup>41</sup> Contos de Fadas: Chamamos de contos de fadas porque são histórias que têm sua origem na cultura céltico-bretã, na qual a fada, um ser fantástico, tem importância fundamental. <<https://brasilescola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>>. Acesso em Jun.2021.

de estudar e traçar o perfil da criança em seus mais variados aspectos. E, conforme (AGUIAR, 2011), o acervo de literatura logo recebe a companhia de produções especificamente escritas para a infância e se impõe no cenário cultural, social e educativo.

Percebe-se no desenrolar da história da literatura infantil que a instituição educacional sempre indicou tendência moral e valorativa para a literatura voltada aos jovens. Conforme Gregorin Filho, existe uma possível lista a qual se recorre quando há a intenção de escrever um livro infantil.

Essa lista de opções de figuras vem sendo produzida desde que a pedagogia propôs que se publicassem textos adequados a um mundo construído historicamente e ideologicamente, o mundo criança, sendo, então, uma produção cultural retroalimentada à medida que novos valores vão sendo instaurados na sociedade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 18).

Esta particularização do universo pueril começou a transcorrer na Europa do século XVII e no Brasil do século XX, onde as obras pedagógicas e principalmente as adaptações das produções portuguesas cunhavam a dependência brasileira em relação à colônia com obras de, por exemplo: Carlos Jansen (Contos seletos das mil e uma noites, Robinson Crusóé, As viagens de Gulliver a terras desconhecidas), Figueiredo Pimentel (Contos da Carochinha), Coelho Neto e Olavo Bilac (Contos pátrios) e Tales de Andrade (Saudade).

No plano social e econômico, aconteceu a consolidação da burguesia, da economia capitalista e de um modo de vida centrado na família, da qual emanam um comportamento doméstico e a determinação de papéis sexuais (marido e mulher com funções próprias na organização do lar) e etários (pais e filhos com responsabilidades diferenciadas no conjunto da vida social). No plano pedagógico, assiste-se à reorganização da escola e do sistema de ensino. E, no plano artístico, verifica-se a profunda modificação causada pela decadência dos gêneros clássicos, como a epopeia e a tragédia, bem como afirmação de formas populares, num leque amplo que se estende desde o romance até o folhetim, tornando-se este o berço da cultura de massas (ZILBERMAN, 1985, p. 98).

Dessa forma, os acontecimentos acima vão determinar a literatura infantojuvenil no Brasil que, por sua vez, terá, conforme Zilberman (1985), que atender à demanda específica do público infantil, arriscar-se a ser completamente assimilada à indústria cultural e às modalidades da cultura massificada e atuar como reforço do sistema escolar, atendendo aos interesses da pedagogia e chegando a se fundir à função educativa que lhe é destinada.

Atrelada a estes requisitos, a literatura infantojuvenil foi naturalizada como inferior em relação à literatura para adultos. No entanto, estudiosos apontam novos enunciados que resultam em um certo desprendimento às regras rígidas em Monteiro Lobato (1882-1948), o primeiro autor

brasileiro a dar voz à criança, iniciando um período dinâmico de produção. Mas no ano de 1985 alguns estudiosos marcam o declínio da produção literária infantil no Brasil e Silva registra a crítica a ela e as condições de produção:

[...] percebe-se que o ensino, bem como a produção da literatura infantil, são observados como parte da sistemática mercadológica venda e consumo, pois é produzida para ser veiculada a um projeto político ligado à educação e, conseqüentemente, à escola. Com isso, as obras produzidas perdem o seu valor estético de observação do mundo, de plasmar as ideias do cotidiano e de transformar o ser no seu íntimo, e nascem “marcadas” por um destino outro que não o gosto e a arte. [...] O que pode ser observado atualmente é que as obras e os livros infantojuvenis são feitos a partir das medidas do mercado, produzidos para um consumidor médio. São utilizados moldes e fórmulas prontas, sem diferenciações. No mercado atual, encontram-se livros de péssima qualidade em impressão, ilustrações fora de contexto e também sem qualidade viável ao leitor e, principalmente, falhas no que diz respeito ao conteúdo. A maior parte dos livros destinados ao público infantil possuem temas piegas e apresentam textos empobrecidos em busca do consumo desenfreado do mercado atual, que muitas vezes não procura a qualidade, mas sim um produto qualquer. Geralmente há indicações de faixas etárias que comprometem a literatura, reduzindo-se a determinado grupo de leitores, ignorando a capacidade intelectual e o desejo dos consumidores dessa literatura tão vitimada pela relação de venda e consumo. [Em relação à influência pedagógica] [...] a literatura infantil continua intimamente ligada à questão pedagógica e a escola a trata de forma a banalizar sua função literária e artística, o que interfere profundamente na mudança de concepções que a sociedade tem desse campo literário. (SILVA, 2009, p. 138 - 141)

Embora a literatura infantojuvenil tenha declinado após a morte de Monteiro Lobato, por conta de ter deixado a arte em segundo plano para atender à função pedagógica e ao assessoramento à escola, essa teve que começar a se atualizar trazendo novos temas e problemáticas contemporâneas como poluição, racismo e conflitos. Os anos de 1990, possivelmente também, marcam que a literatura infantojuvenil brasileira foi se revitalizando ao começar a enfrentar e superar uma série de tabus, diversificando ora o contexto das classes sociais, o conhecimento de si e do outro, ora discutindo e problematizando a diferença, a história brasileira, a denúncia social entre outros temas.

A análise das temáticas preponderantes nas narrativas juvenis brasileiras contemporâneas permite afirmar que, atualmente, configuram-se novos modelos na representação literária do mundo, os quais supõem a renovação dos padrões literários existentes. Os gêneros literários predominantes e as inovações temáticas delineadas encontram-se em estreita relação, de tal maneira que a mudança efetuada nesses aspectos implica alterações nos tipos de desfecho produzidos, na atuação do narrador, na caracterização das personagens e nos cenários narrativos utilizados. Da mesma forma, configura-se um aumento da complexidade narrativa, por meio da adoção de perspectivas focalizadas, vozes narrativas intradieéticas e anacronismos na ordem do discurso. Incrementa-se,

também, o grau de participação outorgado ao leitor na interpretação da obra. A exigência de uma leitura mais participativa deriva de muitas das características adotadas pelas obras atuais, como a utilização de referências intertextuais. Além disso, cabe salientar que a narrativa juvenil se afasta do discurso unívoco e controlado pelo narrador. (LUFT, 2010, p. 128)

Assim, o retorno à arte tem mantido a literatura infantojuvenil brasileira no rol das melhores do mundo. Entre os prêmios existentes, o considerado mais importante é a medalha Hans Christian Andersen concedida pelo conjunto da obra às escritoras Lygia Bojunga (1982) e Ana Maria Machado (2000), e ao ilustrador Roger Mello (2014). Somente sete países no mundo a receberam mais de uma vez.

Portanto reconhecemos que arte está na maneira de como se conta, no discurso, na contraconduta da construção de efeitos produzidos pela narrativa de temas antigos e novos e também reconhecemos o poder-saber discursivo que decorre da literatura infantojuvenil sem desassociá-la dos alicerces que a mantêm ou a mantiveram; o momento em que a pedagogia atendendo a burguesia teve como objetivo instruir e educar e o século XVII muito ligado à disciplinar, a educar para a moral, ao trabalho, à vigilância. Os acontecimentos da Revolução Francesa levaram a educação a incorporar valores liberais como escola gratuita e obrigatória para todos e, agora, o protagonismo com as políticas do neoliberalismo. Tudo passando por um dispositivo pedagógico disciplinar, pela escola, por um mercado econômico e todos esses traços e concepções aparecem de algum modo nas obras como acompanharemos nas análises.

### **3.3 Procedimentos metodológicos**

Como visto, o universo da literatura infantojuvenil brasileiro é vasto e de excelente nível de avaliação nacional e internacional, mas instituir o corpus foi uma tarefa de poucas escolhas. Assim, os procedimentos de escolha do corpus tiveram algumas adaptações pelo percurso.

Essa, inicialmente, teve o intuito de levantar livros paradidáticos e selecionar aqueles que tinham como personagens-protagonistas crianças ou adolescentes com deficiência, tematizassem a educação, e que fossem narrados em primeira pessoa para destacar a história da personagem e também de publicação brasileira. Mas, a grande maioria dos livros trazem as pessoas com deficiência como personagem secundária, ou figurante e verificamos, também, que as pessoas com deficiência, no Brasil, ainda não costumam usar suas próprias vozes para nos

contar seus episódios. A escolha das obras, por consequência, ocorreu com autores que usando a primeira pessoa contam essas narrativas por aquelas, ou mesmo que ao contá-las em terceira pessoa reservam o protagonismo à personagem com deficiência. Essas histórias, embora sejam narrativas fictícias, tecem representações da realidade.

A princípio pensamos em seis obras, mas essas gerariam um volume muito grande de análises diante da realidade de que uma letra é texto e, ao interagir com ela, temos a discursividade. Reduzimos, assim, para uma ou duas no máximo, e no final acertamos em duas obras a serem analisadas.

Destacamos que, embora não tenha sido nosso foco, encontramos somente um autor com deficiência, Franz-Joseph Huainigg, escrevendo narrativas de pessoas com deficiência, contudo se trata de um autor estrangeiro. Isso sugere que deve haver poucos desses casos circulando no editorial brasileiro. Mesmo com poucas obras, é um ponto possível, o caso de algum título não ter aparecido na pesquisa por não ter sido exibido nas buscas. Chegamos, assim, aos livros possíveis, considerando as personagens-protagonistas crianças ou adolescentes com deficiência desde o nascimento, a voz que protagoniza a personagem com deficiência e a tematização da educação dentro da obra.

Advertimos que não é foco deste trabalho a deficiência visual ou a surdez, pois estas são objeto de várias outras pesquisas acadêmicas na área da Educação. Todavia, obras com esses temas fizeram parte do levantamento do corpus como uma opção secundária, caso fosse necessário ampliar o foco frente à dificuldade de formar o corpus pretendido. Assim, a seleção iniciou-se oficialmente em abril de 2019 e durou por volta de um ano com buscas diversas, principalmente em sites. No virtual, encontramos 7 livros: *A bailarina especial*; *O menino que via com as mãos*; *Por que Heloísa?*; *A menina dos olhos – minha filha com síndrome de rett*; *Enquanto isso ... no mundo do autismo*; *Um garoto chamado Rorbeto*; *A Flauta do sótão*.

Já, no mundo físico, dois momentos demonstram o quão difícil foi formar o corpus. Um deles foi quando o dono de um sebo localizado no centro de Campinas percebeu minha problemática para encontrar obras e buscou em uma lista virtual títulos que pudessem me atender. Esta lista continha os títulos dos sebos parceiros e, dessa forma, esse gentil rapaz pôde me indicar a única obra que ele encontrara, *João, preste atenção!* em um sebo da vizinhança. A outra história drástica ocorreu em meados do ano de 2019, após viagem à São Paulo e uma tarde toda em uma livraria de três pisos na Avenida Paulista, não se encontrou nenhuma obra que atendesse ao tema e fosse nacional; encontrou-se somente *Passarinha* (autismo), mas que não servia por ter autora americana.

A procura continuou e retornamos à web e à editora Memnon que tinha uma série de seis livros com personagens com deficiência. Desses, dois livros já faziam parte da pesquisa. Como dois deles já serviriam de amostragem, uma vez que a série possuía a mesma autora, Renata Julianelli, ilustradora, Nana Sievers e, também a mesma supervisão técnica e idealização, José Salomão Schwartzman, e juntando as informações obtidas na internet deu para imaginar que todos eles são relatos de cuidados e de diferenças que explicam como compreender os efeitos e transtornos específicos de determinada deficiência. Nada disso tira os créditos e beleza dos livros, mas cria uma narrativa sem clímax<sup>42</sup>. Devido a isso os demais livros não foram adquiridos. Os quatro títulos da coleção não adquiridos são: *Capitão não: como é o transtorno de oposição desafiante (TOD)*; *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*; *Uma tempestade em mim: como lidar com a epilepsia*; *Sinal de Atenção: Um olhar para o TDAH*.

A obra *O grande desafio* foi garimpada entre a lista de livros relacionados nas dissertações que antecederam a minha. Os trabalhos anteriores geraram uma lista com 33 livros que de algum modo pude acessar pela internet e verificar que não se encaixavam nesta pesquisa. Entre eles, no entanto, havia obra *Pedro* (paralisia cerebral), uma série de três livros que se encaixavam nos recortes e que daria para comprá-la, mas por ser uma série muito expositiva e com poucas finalidades além dessa, eu não trabalharia com ela. Resultado: coleção eliminada. Posto isso, os 33 títulos foram pesquisados, mas outros livros mencionados já não estavam mais disponíveis.

O último livro a ser encontrado foi *Dani das nuvens*, foi indicação do PNLD de 2020 que trazia mais duas referências no tema diferença: *A trajetória de Pererê, de mito do folclore brasileiro a mito do futebol internacional* de Ângelo Machado e *Estrelas Tortas* de Walcyr Carrasco. No primeiro há uma narrativa fantástica e, no segundo, há vários narradores a contar a história de uma garota que sofreu um acidente automobilístico. Ambos não atendem aos recortes da pesquisa.

Encerramos as buscas com *João preste atenção!* e *Dani das nuvens*. Assim, na pesquisa, ficou presente o debate cotidiano das dificuldades enfrentadas por alunos, professores e familiares no ambiente escolar. Além disso, há uma interação entre as duas obras.

QUADRO 2. Obras com Personagens Protagonistas de Autores Brasileiros

---

<sup>42</sup> CLÍMAX: é o ponto de maior tensão numa narrativa.

| Título da obra   | Autor               | Ano da 1ª ed. | Editora                      | Resumo  |
|--|---------------------|---------------|------------------------------|---|
| A menina dos olhos: minha filha com síndrome de RETT   | Renata Julianelli   | 2016          | Memnon – Edições científicas | Uma mãe conta a relação dela com a filha e o cotidiano de uma criança que tem síndrome de RETT. Em destaque está a comunicação de uma garota por meio de seu olhar.   |
| Enquanto isso ... no mundo do autismo  | Renata Julianelli   | 2016          | Memnon – Edições científicas | A história de Tito desnuda características de uma realidade que é mais comum do que se imagina. Tito tem autismo.   |
| Por que Heloísa?   | Cristina Soares     | 2007          | Companhia das Letrinhas      | Livro escrito a partir da história real de uma garota que tem paralisia cerebral e vê o mundo a sua forma.  |
| A bailarina especial   | Aline Fávoro Tomaz  | 2012          | Panda Books                  | História real da única bailarina com Síndrome de Down. A persistência, a confiança e o investimento fazem a diferença.  |
| Um garoto chamado Rorbeto  | Gabriel Pensador    | 2005          | Melhoramentos                | Rorbeto tem seis dedos e percebe esta diferença ao fazer as contas da escola. Prêmio Jabuti de melhor livro infantil de 2006.   |
| A flauta do sótão  | Lúcia Pimentel Góes | 2009          | Paulus                       | Reinaldo é discriminado por outros meninos por ser mudo, com o tempo dá a volta por cima e vive suas aventuras.   |
| O menino que via com as mãos   | Alexandre Azevedo   | 1997          | Paulinas                     | Livro bilíngue (braile e português). Escrito em versos, conta a história de Juquinha que tudo quer conhecer e assim o faz por meio das mãos.                          |
| Dani das nuvens – Série Entre linhas – Cotidiano   | Jane Tutikian       | 2015          | Atual Editora                | Dani tem 12 anos e está descobrindo o mundo, o amor e o TDA (Transtorno de Déficit de Atenção). Este foi finalista do prêmio Jabuti de 2016.                          |
| João preste atenção  | Patrícia Secco      | 2005          | Educar Dpaschoal             | Faz parte de um Projeto da DPaschoal. João é disléxico e narra seu relacionamento com a professora e a família, antes e depois da intervenção de uma psicóloga amiga. |
| O grande desafio   | Pedro Bandeira      | 1996          | Moderna                      | Toni é cego e também o estudante mais descolado do nono ano. Após um crime tem que lutar contra uma trama criminoso.  |
| O grande desafio foi incluído, porque mesmo em se tratando da cegueira era o único, em minhas mãos, que poderia ser indicado como paradidático aos 8º e 9º anos. |                     |               |                              |   |

Fonte: organizado pela autora

Reafirmamos que se trata de uma pesquisa documental, qualitativa e interpretativista que toma a Análise do Discurso como metodologia de análise. O objetivo geral deste trabalho é contribuir para melhor entender os regimes de verdade que transitam em narrativas infantojuvenis, no que se refere aos sujeitos com deficiência. Como objetivos específicos propõe-se a analisar narrativas em primeira pessoa de autores brasileiros que contenham protagonistas crianças ou jovens com deficiência; apontar efeitos de sentido que emergem dessas narrativas na construção dos sujeitos com deficiência e problematizar a construção das subjetividades contemporâneas em educação no que tange à educação inclusiva.

No próximo capítulo, a análise das obras busca desconstruções de verdades entranhadas em um regime de verdade naturalizado, conflita as noções de igualdade e equidade para questionar a igualdade que muitas vezes perpetua a desigualdade dando a sensação de justiça.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS OBRAS

As obras analisadas *João, preste atenção* e *Dani das nuvens* retratam condutas que valorizam o mérito por meio do esforço, da labuta, pela gestação da aprendizagem. Em tais posturas transitam regimes de verdade (FOUCAULT, 2019) que circulam em todas as esferas sociais e fazem do sujeito o seu próprio algoz ou herói.

Apresentaremos a análise discutindo primeiramente a obra de Patrícia Secco, *João, preste atenção!*. Depois, o mesmo ocorrerá com a obra de Jane Tutikian, *Dani das nuvens*. O livro *João, preste atenção!* está anexo no final da pesquisa, já da obra *Dani das nuvens* constará algumas partes. Este procedimento foi adotado, por questões referentes ao tamanho dos livros.

Buscando base em Cândido (2004) e Lajolo (2007), provavelmente, o intuito da primeira obra não seja se transformar em um livro literário, um cânone, mas, sim, tornar-se um livro popular e como o discurso não é nulo, difundir a interpretação de fatos que ocorrem em sala de aula. Um livro literário convida o leitor a participar da narração e isso não ocorre em *João, preste atenção*. O segundo livro deste trabalho é finalista do Prêmio Jabuti de 2016, na categoria “Juvenil”, foi selecionado para o Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2016, na categoria “Jovem”, sinalizando indicação como obra literária. E embora exista uma diferença de 10 anos entre eles, a Literatura infantil e juvenil, como já explanado na seção anterior, há tempos vem sendo reconhecida no Brasil e no mundo. Dessa forma, ela vem acumulando reconhecimento pessoal dos escritores e diversos prêmios nacionais e internacionais, são exemplos Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Chico Buarque, Pedro Bandeira, entre outros. Portanto, havia escritores aptos e capital, uma vez que a produção da obra envolveu recursos econômicos de várias instituições, e condições para que também a primeira obra buscasse a finalidade de tornar-se um texto literário.

É certo também que os investidores são diferentes. Os da primeira obra não pertencem ao ramo editorial e sustentam-se de outras rendas; os envolvidos na segunda, fazem da venda dos exemplares o seu sustento. Neste contexto de produção, o segundo livro zela sua marca por meio da própria obra enquanto que o grupo financiador da primeira obra transfere seu prestígio obtido em áreas diversas para o livro.

#### 4.1 Análise: João, preste atenção!

*João, preste atenção!* é uma obra que foi distribuída gratuitamente às escolas, organizações sociais e bibliotecas. A distribuição contou com 20.000 exemplares na primeira edição de 2005, e 15.000 na segunda, de 2006. Hoje, a obra também se encontra no Youtube em duas versões: PDF e em vídeo-livro e continua a chegar a diversas instituições em formato livro físico, mas, atualmente, com nova ortografia é comercializado pela editora Melhoramentos. O livro físico, portanto, perdeu a gratuidade.

Na primeira e segunda edições, tratou-se de uma obra financiada pela Fundação Educar DPaschoal e outras empresas parceiras, entre elas a Associação Brasileira de Dislexia e a Lei de incentivo à cultura do Ministério da Cultura brasileiro. Esta obra inicialmente é resultado do Projeto Narrativa Infantil/Coleção Amigos Especiais – formada por quatro títulos (*Diogo e Olívia, A felicidade das borboletas, O grande dia e João, preste atenção!*), sendo que três apresentam protagonistas com deficiência, mas dois não foram abrangidos porque em *A felicidade da borboleta* não temos protagonista criança, em *O grande dia*, a escola pouco participa. No entanto, todos os livros escritos e impressos entre 2005 e 2006 são de autoria de Patrícia Secco e editados pela Fundação Educar. Encontramos no site A pedagogia ao pé da letra<sup>43</sup> os seguintes comentários a respeito da obra:

*A coleção Amigos Especiais procura valorizar a diversidade e as diferenças, mostrando às crianças de todos nós que, de alguma forma, somos pessoas diferentes. Nossa história de vida, nossos valores, nossos hábitos e o meio em que vivemos nos transformam em pessoas únicas e especiais. Por isso, devemos tratar a todos com o mesmo respeito que gostaríamos de receber, independentemente de nossas capacidades e de nosso talento.*

O livro *João, preste atenção!* é a narrativa em primeira pessoa de um garoto disléxico de nove anos, João. Devido à dislexia, o menino não consegue acompanhar muitas das atividades inseridas no contexto de uma sala de aula do terceiro ano. Apesar de pequena, a história é emocionante, pois João conta suas dificuldades e solidão no enfrentamento de uma realidade que somente ele conhecia e vivia até que Paula, uma psicóloga amiga da mãe da criança, após realizar algumas sessões com o garoto, consegue desvendar que João é disléxico. Tal fato leva Paula a prescrever uma metodologia que assegura resultados bons para João. Estes resultados

---

<sup>43</sup> Site do comentário: <https://pedagogiaaopedaletra.com/download-dos-livros-infantis-amigos-especiais/> >. Acesso em jan.2021.

mudam o histórico de notas daquele ano e fazem João feliz com seu próprio desempenho. A nova performance de João também gera reconhecimento e valorização das participações do garoto na escola e em casa.

A obra, assim como foi mencionado no site *Ao pé da letra* mostra, isso mesmo mostra, o texto é um testemunho. A arte plástica também mostra aquilo que o texto verbal acabou de mostrar. Não há o convite para fabulação a qual Antônio Cândido nos remeteu, ou seja, o leitor não participa como coautor. Ele é apenas um leitor-observador ou um leitor-ouvinte de um lado da história. No entanto, qual é a intenção dessa produção? Já aceitamos que não é se definir como texto literário, por conseguinte assinalamos como propósito desta obra testemunhar para gerar a reflexão que cabe a um ouvinte.

Sabendo que a escola é aparelho ideológico do Estado e que muitos desses exemplares encontram-se nas escolas, ficam estabelecidos, assim, dois lugares da ação dialógica: a obra e a escola. Avançando na reflexão, é importante perceber primeiro que as corporações investiram capital na edição do livro, portanto, a obra também traz um intuito econômico; segundo, as propostas veiculadas no livro representam desejos e verdades desses investidores, portanto, é importante entender a obra como metonímia para as corporações que sustentam a produção e distribuição do livro (as empresas DPaschoal, Associação Brasileira de Dislexia, DPK distribuidora de autopeças, Texaco; as organizações: Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, a Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura e a Editora Melhoramentos). Continuando a tessitura, ao considerarmos que o aparelho de Estado está representado pelo Ministério da Cultura, redefinimos um dos espaços do diálogo de escola para profissionais da educação.

Os enunciados, assim, começam a se materializar nos dois polos sócioideológicos e sociopolíticos. Também começa a tomar corpo as ideologias que perpassam pelos enunciados dos interlocutores. João é o único narrador do texto; no entanto, não é por ele ser o único narrador que há a ausência de outros personagens. Claramente, notamos os enunciados da professora e dos pais que, a princípio, são contrários aos que validam os enunciados de João.

Figura 1. Capa do livro *João, preste atenção!*



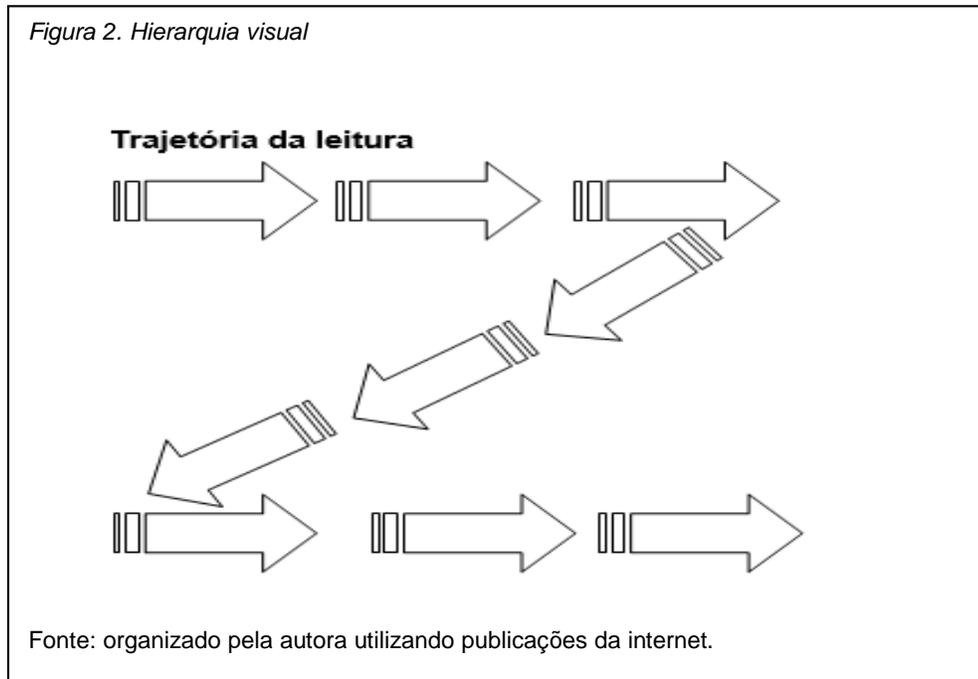
Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

O título: “*João, preste atenção!*” traz à tona a professora com a suposta imagem, feita por ela, de que João é desatento. O vocativo e o ponto de exclamação logo na capa configuram uma ação e um enunciado que fazem alusão à autoridade da professora.

Neste título, se substituíssemos o termo João por gente ou pessoal teríamos: “Gente, preste atenção!” ou “Pessoal, preste atenção!” experimentaríamos outros efeitos de sentido como: entre os alunos não só João seria desatencioso; e a autoridade dos professores em relação aos alunos poderia ter sido colocada em questionamento. Nota-se, portanto, que o grande intuito mantendo “João” é colocar o próprio em oposição aos demais alunos e em contraponto com a professora. Temos, até o presente momento, um sujeito isolado num espaço sociocultural de importante integração: a sala de aula.

Em uma dimensão complementar, as figuras assim como os enunciados estão postos e formam textos a serem lidos. Neste sentido, formam discursos com seus enunciados. O desenho gráfico do título (grande e amarelo em destaque no azul da capa) choca-se com as folhas brancas que carregam a grafia de João, estas sobre uma mesa amarela clara. Além disso, dentro do direcionamento da produção literária e da leitura ocidental destaca-se o que os olhos verão primeiro. Lemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, como retratado na figura 2, e, enquanto letrados, facilmente, primeiro, desmistificamos o título desenhado, mas não os

desenhos feitos nas folhas brancas de João. Esses, os últimos a serem notados conforme a hierarquia visual<sup>44</sup>.



Dessa forma, a análise em sentido estrito e a leitura convencional são interrompidas na capa: mas esta cumpre o seu dever de chamar a atenção e criar suspense, atendendo as estratégias do convite à leitura. Colabora para este fim, a arte plástica (FIGURA 1). Os traços arredondados da personagem desenham um João meigo e até meio assombrado.

<sup>44</sup> HIERARQUIA VISUAL: <https://aelaschool.com/designvisual/hierarquia-visual-em-ui-como-destacar-o-que-precisa-ser-destacado> ; <https://designculture.com.br/a-importancia-da-hierarquia-visual>; Acesso em 28.mar.2021.

Figura 3. As cores

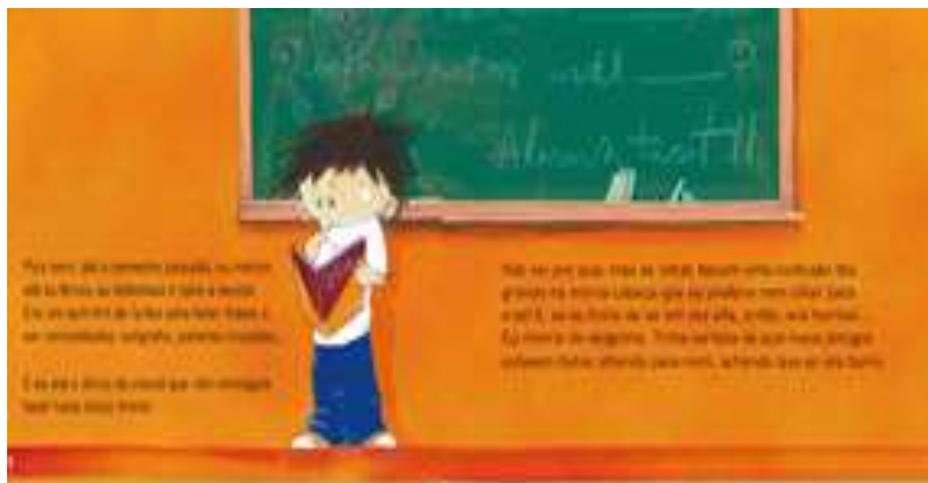


Fonte. Livro: João. Preste Atenção!

O colorido é impactante e cada cor-background selecionada junta a sequência de página ímpar e par delimitando um assunto dentro da narrativa (FIGURA 4). As tonalidades, no entanto, têm mais significação para essa composição do livro do que para uma aceção cultural externa.

Não obstante, podemos fazer uma certa relação simbólica entre o azul, tom frio, e o momento em que João tem que entender que ele é disléxico e o sentido dessa condição; assim como também pode haver relação do tom avermelhado, quente e alusivo a coração, na cena do encontro do garoto com a psicóloga, pois é ela quem o acolhe e, por fim, o amarelo, de vida, liberdade e alegria das primeira e última "divisões", assinalando os episódios de sucesso, verificados na figura 3.

Figura 4. União das páginas 4 e 5 pela cor



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Contudo, as referências culturais brasileira do laranja (alegria, vitalidade, prosperidade), por exemplo, não se adequam à confusão mental, medo e vergonha encontrada no decorrer do livro. Por conseguinte, as cores-backgrounds têm mais a função de formarem um retângulo maior, uma página maior, uma sequência narrativa que fora cortada pela encadernação brochura como retrata a figura 4. É importante salientar que tanto a leitura quanto a simbologia das cores estão muito ligadas a cada cultura e pode chegar a ter uma simbologia pessoal.

Destacamos que a leitura quando feita num texto cuja folha é retangular flui mais lenta e o leitor passa a ter mais tempo para os detalhes. A leitura, como dito, é feita da esquerda para a direita, de cima para baixo e surge uma segunda circular buscando os detalhes.

Na página número dois, inicia-se uma narrativa em primeira pessoa. É João quem narra, sentindo-se super feliz por ter passado de ano:

Olá! Meu nome é João e eu já completei 9 anos! Sabe, estou tão contente hoje, mas tão contente, que vou dar um grito: **OBA! PASSEI DE ANO**

Para quem João se apresenta? A forma “olá”, analisada em sentido amplo, é informal, e marca uma aproximação; juntamente, com o “já completei nove anos”, entendemos, devido ao advérbio “já”, uma interação com crianças de idade similar. A repetição, “tão contente, mas tão contente” retoma uma maneira infantil de se comunicar, confirmando as considerações feitas e

coloca em evidência o quão especial é o momento narrado para o protagonista. A identificação feita por este recorte sugere que a situação também é importante para as demais crianças da mesma faixa etária. Numa leitura mais macro, mais ampla, passar de ano é ser bem sucedido, equivale a estar na ordem do discurso capitalista. Não podemos esquecer a escola e seus agentes como parte de um dispositivo da manutenção do sistema capitalista.

Ainda, na página número dois, João dá o grito de felicidade:

**OBA! PASSEI DE ANO!** E o melhor com notas muito boas!

Enquanto imagem palavra e imagem plástica, destacam-se a imagem plástica do garoto saltando e a frase em vermelho, ambas resultados de uma decisão de deixá-las centralizadas numa página retangular que convoca o leitor a despender maior tempo de exploração dos textos. O leitor criança é seduzido a passar de ano também e sentir-se tão feliz quanto João, entrando dessa maneira no discurso capitalista desde criança. Apesar de o livro ser de 2005, atualmente mesmo com progressão continuada implementada nas escolas, passar de ano ainda soa como uma premiação pela dedicação aos estudos. Ecoando o mérito ou o meritocracismo<sup>45</sup>. Percebe-se neste ponto mais uma vez a vontade de verdade e seus danos que resultam em pré-adolescentes ou adolescentes que, apesar de seu próprio letramento, não sabem ler e calcular.

Numa compreensão macro e utilizando o ponto de vista de Gregorin Filho no capítulo três, percebemos o direcionamento para um final feliz. Item que atende à suposta lista pedagógica direcionada às narrativas infantojuvenis. Dessa forma é bem-vindo o “E foram felizes para sempre”. Se acaso João tivesse reprovado o ano/série, a história dele não serviria para ser contada. O primeiro semestre, no qual João não conseguiu notas “boas” indica que sem uma intervenção ocorreria a reprovação, como não deve ter havido a intervenção em muitos casos de dislexia no Brasil.

---

<sup>45</sup> Meritocracia: significa que todo indivíduo é capaz de prosperar somente com suas capacidades sem precisar da ajuda da sociedade, Estado ou família. É um sistema que privilegia as qualidades do indivíduo como a inteligência e a capacidade de trabalho, e não sua origem familiar ou suas relações pessoais. <https://www.todamateria.com.br/meritocracia/> . Acesso 02.abr.2022

Figura 5. Passei de ano

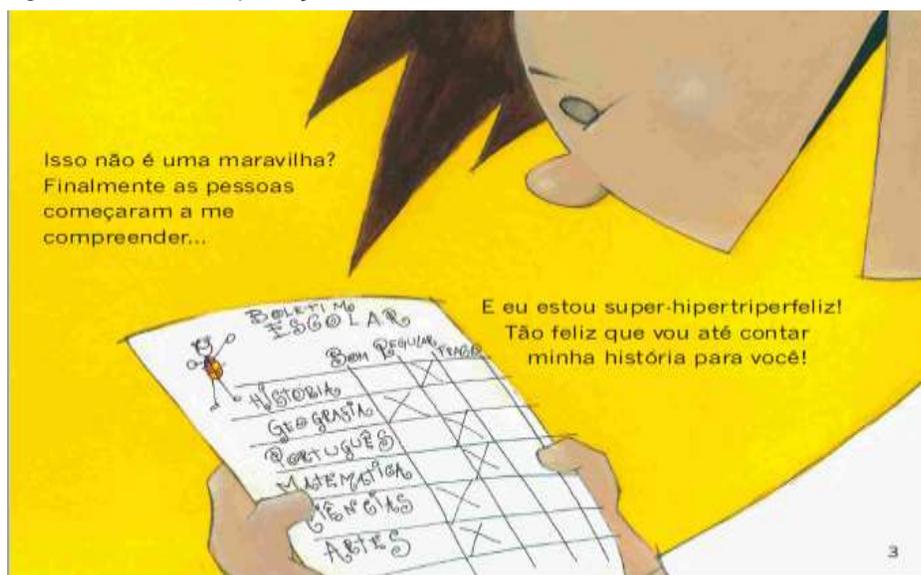


Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

A expressão: “Oba!” causa estranheza porque geralmente não se fala “oba” quando merecemos algo, mas quando ganhamos algo. Prosseguindo, no contexto escolar brasileiro, passar de ano e as notas boas são acontecimentos valorizados. Todavia, a aproximação com o boletim escolar revela uma certa discrepância, pois há três conceitos bons e três regulares. Regular não pode ser considerado nota muito boa.

Em dissonância com os signos já incorporados que trazem em si mesmos a mensuração de regular, bom e excelente, este novo enunciado constitui ruptura. É interessante notar que muitos jovens dizem “C” tá bom’, “cinco tá bom ou “regular tá bom”, ou seja, notas médias de antigamente; hoje, são notas que satisfazem. Assim, cada enunciado unívoco colocado em certa FD, no caso a dos estudantes, soma-se a outros para constituir nova significação.

Figura 6. Boletim de aprovação



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Se para Foucault não é possível ficar fora da ordem do discurso, para Pêcheux o discurso é ideológico e político. Por estes fios condutores, esse novo conceito de “bom” para uma mensuração regular gera uma massa de estudantes medianos que por não serem suficientemente bons serão mais fáceis de serem modelados. Por outro lado, o contraponto de João, a professora, os alunos, o boletim e a decisão de João contar sua história deixa implícito que todos os alunos podem passar de ano, assim João torna-se um Testemunho.

Na página três temos:

Isso não é uma maravilha? Finalmente, as pessoas começaram a me compreender...E eu estou super-hipertriperfeliz! Tão feliz que vou até contar minha história para você!.

A frase interrogativa é direcionada principalmente aos adultos e, pelo histórico do livro, o principal público-alvo torna-se o professor, para quem João também se propõe a contar sua história.

O advérbio “finalmente” resgata diversas tentativas e possíveis injustiças, já a expressão “as pessoas” configura um conjunto de pessoas contra o elemento único, João. Esse jogo de forças continua pelas páginas quatro, cinco, seis e sete:

E eu era o único da classe que não conseguia fazer nada disso direito. Não sei por que, mas as letras faziam uma confusão tão grande na minha cabeça que eu preferia nem olhar para elas!

E, se eu tinha de ler em voz alta, então, era horrível ... Eu morria de vergonha. Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando para mim, achando que eu era burro (pp. 4, 5)

Este ponto da análise é muito interessante, porque aqui se compreende o lugar reprimido, incompreendido e solitário de João.

Estes enunciados mostram a imagem que João tem de si mesmo em relação aos colegas “envergonhado, último, burro” e são resultados dos jogos de oposições. As pessoas separadas em classes sociais costumam se constituir por meio do jogo de oposição: “tem - não tem”; “pode – não pode”; “faço – não faço”.

Essa ideologia constitui-se em mensurar e classificar um dado como ruim fortalecendo o oposto. As descrições acima delineiam a sala de aula. Se ele é o único que não consegue, todos conseguem; se eles o acham burro, todos se acham inteligentes. Enfim, João é o imperfeito diante das perfeições.

Figura 7. Pior aluno



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Sabe, uma vez minha professora organizou uma gincana de quebra-cabeças. Tive vontade de sair correndo, pois aquelas pecinhas amontoadas, coloridas, não faziam nenhum sentido para mim. (p. 6)

João tem vontade de fugir, mas está conscientemente preso à normalização; a mesma normalização que naturalizou a disputa em sala de aula (pois a professora organiza uma

gincana). Contudo, até nos jogos de rua e brincadeiras ingênuas “vamos ver quem pula mais alto, quem pula mais corda ou ganha mais”, há a naturalização da competitividade e da obediência às normas, que vem até mesmo nos ditados populares: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. João é testemunha da ação normativa da ordem do discurso. Ainda que ela nos prejudique, devemos segui-la. Foi isso que João fez, mesmo não conseguindo solucionar o seu problema em momento algum deixou de seguir as normas.

Deste jeito, a ideologia presente no campo escolar consiste em criar corpos dóceis<sup>46</sup> flexíveis e adaptáveis (FOUCAULT, 1997). João sofre sozinho achando-se merecedor de todas as imagens ruins atribuídas a ele, enfraquecido, não luta, não fala, aceita e assim torna-se cada vez mais assujeitado aos discursos escolares.

Figura 8. Corpos automotivados



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Mas, como eu não podia fugir, fiquei lá e ... consegui o último lugar na gincana. Fiquei arrasado!  
p. 7

<sup>46</sup>“(…) o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade (...) que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. FOUCAULT. M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.134.

A escola, dessa forma, vai executando papel fundamental na docilização dos corpos automotivados para a produção industrial, competitivos em um mercado que compara dons valorizados por ele, tecnologia e capital humano. João é testemunha de que quem não adentra no sistema só terá direito ao seu próprio silenciamento.

Assim, a escola auxilia na organização de conceitos e os regulariza, tornando-os mais recorrentes e mais fáceis de serem reconhecidos, como os dispostos em julgamentos a respeito de João. Tal resultado, por outro lado, demonstra a grandeza de algumas posições ideológicas, pois neste caso todos, mesmo representantes de lugares geográficos e sociais diferentes, têm a mesma postura e julgamento. Aproximando-nos de Foucault (1999), podemos notar, neste ponto da análise, sobreposições e buracos negros, por ele explicitados em *A Ordem do Discurso*.

Se usarmos os fios condutores de Foucault (1999) e analisarmos os enunciados pela ótica do poder-saber e da ordem do discurso, captamos as relações e discursos outros que atravessam os enunciados das personagens. Há um poder-saber maior do que o da escola a se revelar na obra. Todos julgam João do mesmo jeito porque muitos são constituídos pelos discursos higienistas dos séculos XVII e XVIII que classificaram as pessoas em normais e anormais, merecedores ou não merecedores, suficientes ou não suficientes. Sobre os anormais foi que recaiu a reprovação, o julgamento, a culpa, desde a antiguidade clássica, como melhor explica o capítulo 1.4 (*Os Anormais*) desta pesquisa.

O discurso de João está próximo ao do louco: pode ser ouvido, mas não escutado por ser um discurso rejeitado. Dessa forma, as necessidades de João, enquanto diferente, não estão incluídas na ordem do discurso, ou seja, não há uma pessoa legítima para falar em nome de João. Porém, inseridos na ordem do discurso, os enunciados da medicina podem ter força de acontecimento e mudar um quadro histórico, como vimos, mais uma vez, em *Os Anormais*. A ruptura, a descontinuidade, reconhecidas tanto por Pêcheux (2012) quanto por Foucault (1999), mudam o curso da narrativa de João, na página oito:

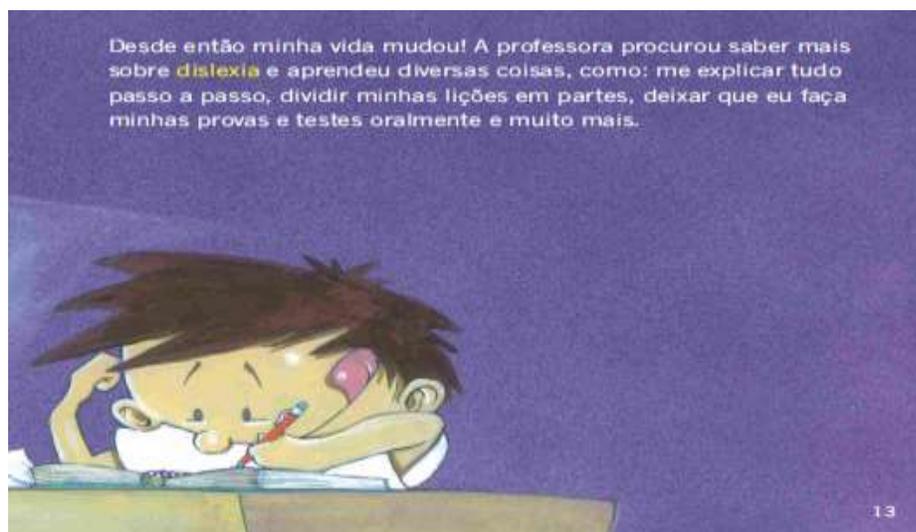


Mas isso durou só até as férias, até eu conhecer a tia Paula, uma amiga da minha mãe. Elas devem ter conversado muito sobre a minha vida na escola, pois a tia Paula me chamou para uma conversinha, e depois para mais uma.

As mudanças são recorrentes nas narrativas e na história, por exemplo, a Revolução Francesa no século XVIII marca que o discurso do rei cedeu para o jurídico, este mesmo século baliza que o jurídico se fortaleceu ao unir-se com o discurso científico. Foucault em *Os Anormais* mostra que a construção do delinquente de hoje nasce da FD dessa esfera jurídico-científica. João também foi construído nos interdiscursos de lá. Agora no século XXI, são sugeridos outros enunciados capazes de reconstruir um enunciado social recorrente. O livro *João, preste atenção!* apresenta um novo discurso e coloca João na ordem do discurso, no entanto, ao inserir João, o professor e outras pessoas como a família são realocadas.

A Análise de Discurso pecheutiana tem como referência inicial o discurso político, nos trechos que seguem, notamos a interferência de uma ideologia política que age tanto nos atos dos agentes escolares quanto nos da família. Nesse processo de mudança, também se adaptaram às características de João tanto as regras avaliativas da unidade escolar quanto as da família.

Figura 10. João subjetivado



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Desde então minha vida mudou! A professora procurou saber mais sobre dislexia e aprendeu diversas coisas, como: me explicar tudo passo a passo, dividir minhas lições em partes, deixar que eu faça minhas provas e testes oralmente e muito mais [...] Bem as coisas mudaram lá em casa também, pois os meus pais começaram a me ajudar da maneira certa. Eles têm lido muito para mim, além de me encorajar a ler livros curtos, mas muito interessantes.

Cada gênero literário tem seu tempo verbal. O da narrativa são os pretéritos indicando a ação que já ocorreu ou que volta a ocorrer às vezes, no caso, pretérito imperfeito (passado não acabado). O fato é que João vira a página de sua história no pretérito perfeito do indicativo com a certeza de que os modus operandi da tortura escolar não mais ocorrerá.

Assim, conforme a marca temporal indica, a professora mudou, a escola mudou e no macro: a história mudou. A psicóloga prescreveu: explicar passo a passo, dividir as lições, testes orais. A questão é por que razão este discurso foi inserido?

Voltemos a Pêcheux, Foucault e a imagem fabricada de que o sujeito é origem do “seu discurso”, um sujeito responsável por suas obrigações políticas e por sua construção enquanto sujeito do e no mundo. Se a ordem do discurso mudou e como em *Os Anormais* o povo é convocado a reproduzir essa nova ordem mundial é porque algo maior mudou: aconteceu a transição do capitalismo para o neocapitalismo. Conseqüentemente, o sujeito com deficiência que por muito tempo foi responsabilidade do Estado, nessa nova ordem passa a responsabilizar-

se por si mesmo. Dessa forma, houve a subjetivação da escola e da família a um regime de verdade e essas passam a dispersar a vontade de verdade desse novo regime de verdade.

Nesses moldes, no nível da frase, “Desde então minha vida mudou!” temos: mudança. O signo “mudança” é amplamente resgatado com sentido positivo, caso contrário se diria “mudou para pior”. Na realidade, fica subtendido que os procedimentos da psicóloga são mais eficientes que os da professora.

Um outro enunciado: “A professora procurou saber mais sobre dislexia e aprendeu diversas coisas, [...]” por meio da memória discursiva chegamos a um não-dito, que está lá: “o professor é desatualizado e não muda sua forma de lecionar; o professor não se atualiza”. Temos ainda as rupturas propostas: os disléxicos não aprendem ou aprendem com muita dificuldade.

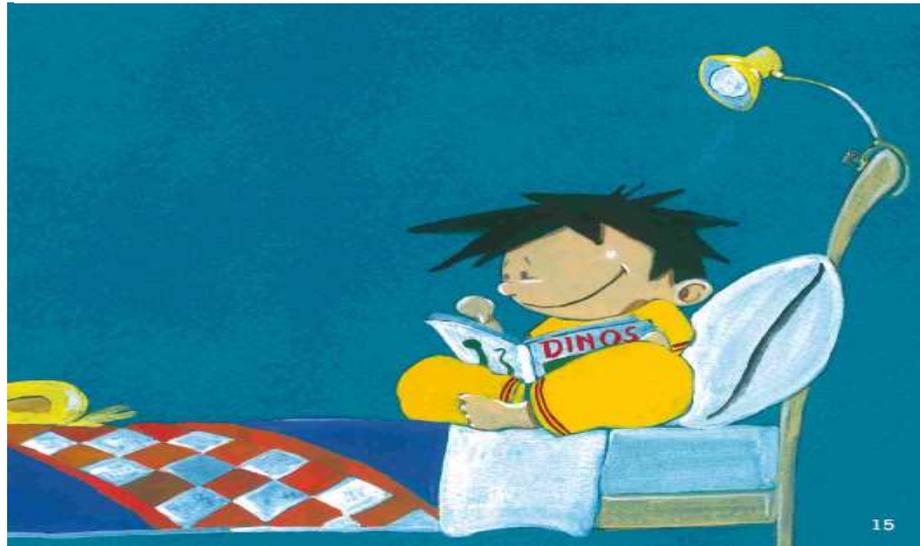
O deslocamento do discurso da área científica para a área da educação é um acontecimento, porque tem força suficiente para conflitar com as memórias discursivas e causar rupturas, reorganizar e ressignificar, pois o acontecimento se dá no “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória ... [ou seja] em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (PÉCHEUX, 2012 pp. 17 e 19).

Desse modo, no macro, o neocapitalismo é bem-vindo porque traz consigo uma transmutação do capitalismo, ao mesmo tempo que revigora conceitos clássicos do liberalismo como uma menor intervenção econômica do Estado, principalmente em seu caráter assistencialista mantenedor do bem estar social. Dessa forma, necessitando de cidadãos “autônomos” completamente inseridos ao processo. Isto vai, provavelmente, ao encontro do caráter ideológico das corporações financiadoras dessa obra.

Em “[...] os meus pais começaram a me ajudar da maneira certa. Eles têm lido muito para mim, além de me encorajar a ler livros curtos, mas muito interessantes”, podemos resgatar enunciados discursivos como “a professora não orientou bem aos pais, os pais precisam ajudar o filho disléxico”. Podemos interpretar que se os pais começaram a ajudar da maneira certa; antes esses só atrapalhavam o garoto?

Mas o interessante é “encorajar”, veja que encorajar significa afastar o medo, uma vez que a habilidade já existe no filho. Parafrasear a estrutura linguística posta trocando “encorajar” por “ajudar” daria a sensação de que João estava em um processo de aquisição: “além de me ajudarem a ler livros curtos”; como não é este o caso, a professora torna-se relapsa aos potenciais já existentes de João, pois notamos que em “me encorajar a ler livros curtos” há a afirmação de que João sabe ler.

Figura 11. João encorajado



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Encorajar, numa visão mais ampliada, em sua etimologia significa “incitar a se fazer qualquer coisa”. Esta é uma questão bastante neoliberalista que obriga a professora a voltar a estudar e dominar outras áreas além da sua especialidade; ou seja, as pessoas têm que possuir várias competências.

Da mesma maneira que a professora, João é incitado a fazer tudo, digamos “quebrar as barreiras” mas para que fim? Para que o Estado não seja obrigado a intervir, a assisti-lo, logo, João acaba por se responsabilizar por seu discurso, suas escolhas entre outros. Enfim, João cidadão de si mesmo, futuro empreendedor.

Na obra *Os Anormais*, Foucault, ao estudar os séculos XVII e XVIII pelos processos históricos, expõe o sujeito a ser corrigido, na busca do Estado pelos pais para a vigilância contínua dos filhos e, posteriormente, essa vigilância se estende a outras instituições como a escola e a igreja. No caso de *João, preste atenção!*, a escola e a família têm a função de vigiar e educar. O sujeito a ser corrigido aparece no século XVIII, conforme Foucault (2018, pp. 49,50),

O contexto de referência do sujeito a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam [...] a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. [...] o incorrigível, [...] na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre

intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção.

Educar nos moldes do Estado legal e científico é o que sugere a obra ao destacar que quem resolve tudo é a psicóloga Paula; e, isto ocorre de forma tão naturalizada que no corriqueiro dia a dia não se percebe. Assim, Paula representa o discurso científico e evidencia-se a valorização do discurso científico, da psicologia e do laudo. Retomando *Os Anormais* e os séculos XVII e XVIII, ampliamos a discussão para o discurso científico-jurídico, porque não somente o discurso científico, mas também o jurídico adentrou à esfera da Educação. Esse no que se refere a toda regulamentação que forma o discurso científico legal.

Mas o que isso pode significar levando em conta o sujeito moderno/neoliberalista? Pode significar mais acontecimentos históricos de higienização como foi o princípio do surgimento da psicologia? Que chegaram a “varrer” das ruas a mendicância e pessoas que neste local social estavam por diversas outras questões sociais.

Pode significar neste contexto, que é função da escola, da família e das ciências evitar que João passem por esse processo no futuro, porque eles já têm desvantagens sociais. Voltando ao texto mais uma vez, a obra traz neste tripé (escola, família e psicologia) a falha do Sistema Escolar e a necessidade de a ciência tomar a liderança; assim como torna uma verdade a construção ideológica a respeito de a escola ser incompetente, estereótipo que carrega até hoje, 2022.

Seguindo os ensinamentos dos pensadores Pêcheux (2012) e Foucault (2019), os episódios externos também eclodem nos enunciados, assinalando uma ideologia política para o primeiro e costurando fatos arqueológicos para o segundo.

Pelas lentes de Foucault (2001), as instituições que elaboraram o livro deram a João autoridade para discursar sobre o tema, Dislexia, e este protagonista está dispersando um discurso de verdade – como defende Foucault (2001): “com vontade de verdade”; pois é posto nas relações discursivas por meio do texto, a repreensão de um poder que oprime o disléxico. *João, preste atenção!* propõe alterações de práticas socioculturais no ambiente escolar e familiar e, também, um conjunto de prescrições advindas da psicologia a serem seguidas.

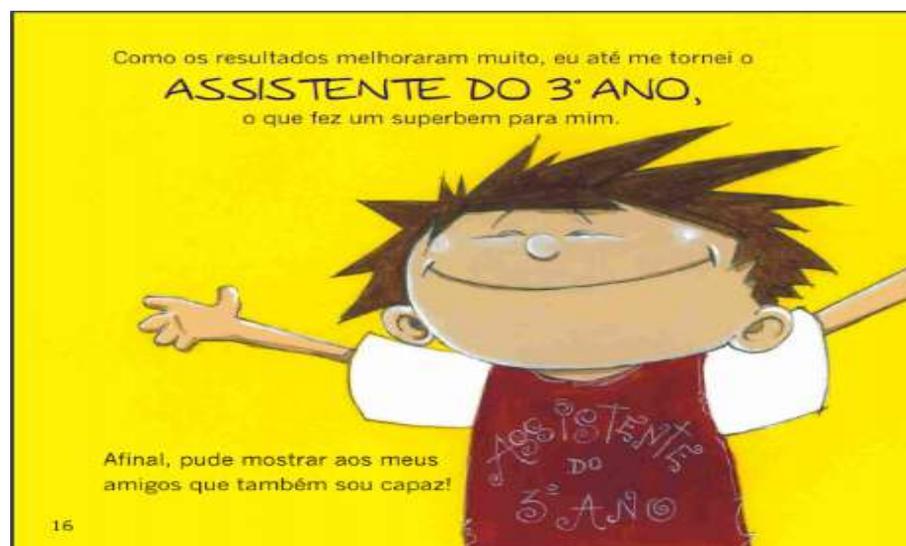
É importante notar que, na história do Brasil, a escola já usou e usa a vontade de verdade para excluir parte da população. Desta forma, o sistema escolar tem sim seus mecanismos de exclusão, porém, em *João, preste atenção!* o discurso do garoto é mais poderoso do que daquela Unidade Escolar. João, instrumentalizado pelo discurso científico, usa uma linguagem de poder-saber que dita regras e saberes.

Segundo Foucault:

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Verificamos em *João, preste atenção!* O poder-saber provindo da ciência, prescrevendo um conjunto de práticas à família e à professora. Na obra, a ciência, representada pela psicologia, apresenta-se como quem detém a solução ao proferir sua técnica, seduzindo de tal forma Escola e Família que essas duas instituições passam a proliferar a verdade/discurso provinda/o dela sem questionar.

Figura 12. João assistente da professora



Fonte. Livro: João, Preste Atenção!

Como os resultados melhoram muito, eu até me tornei o **ASSISTENTE DO 3º ANO**, o que fez um superbem para mim. Afinal pude mostrar aos meus amigos que também sou capaz!

Neste sentido, os enunciados em relação a João inauguram uma nova identidade, pois existe um novo lugar que se expressa, o lugar privilegiado do aluno assistente, ou seja, do aluno que é capaz de ajudar a professora por ter se destacado por seus feitos.

De um outro ângulo, estes enunciados não são mais de uma criança deslocada no espaço escolar; neste momento, eles representam um conjunto científico na figura de João, ou seja, João agora propaga o discurso científico que assujeita por meio de seu poder-saber. Foucault, talvez, explicasse que assim como em *Os anormais* acompanhamos toda uma construção social a respeito da anormalidade e, antes, durante e após a instauração desse contexto, vem a ciência junto ao judiciário para ordenar. No caso da escola, após a construção social da anormalidade, esses chegam também para ordenar a sala de aula.

Com base em Pêcheux, como já dito, os sentidos veiculados pelo livro transitam em várias FDs colocadas em tensão. A psicóloga tem o discurso ideológico da categoria a que pertence e a escola o reconhece e o acata porque tem uma representação imagética do discurso científico como bem mais forte que o seu. Vários discursos convivem na escola e o que torna cada enunciado unívoco é o como eles se juntam, cabendo ao analista de discurso reconhecê-los por meio de seus signos.

E assim, atentemos para a primeira condição de produção em sentido estrito da capa “João, preste atenção!” demarcando o único enunciado da professora, mas que colocado acima das folhas que contêm a escrita de João que não a domina, sugere uma paráfrase substituindo João por professora: “Professora, preste atenção!”. A inversão é assinalada a todo momento: “tia Paula” é a psicóloga, não a professora, ou seja, mais próximo ao garoto está a psicóloga e não a professora.

Eis aí a função primeira do livro: levar informação à equipe escolar, principalmente ao professor. Uma analepse<sup>47</sup> é introduzida, na página quatro, produzindo o efeito esperado pelo discurso narrativo: que o professor reconheça o aluno com dislexia, considere suas limitações e trabalhe com situações alternativas. O poder e o saber do professor durante o primeiro semestre sobressaem ao poder e ao saber do aluno, assujeitado às regras da sala de aula. A professora, por sua vez, é, também, assujeitada por um discurso meritocrático, por um discurso em que a escola tem a função de classificar os alunos e prepará-los para o mercado de trabalho e econômico. É como Foucault (1999) propõe: todos estão dentro de um discurso, ou como Pêcheux (2020) coloca que a ideologia se materializa nas relações dialógicas, mas nem por isso as pessoas têm consciência desse discurso. Elas acreditam que são delas as próprias falas e que todos as compreendem no sentido proposto, no entanto, isso não é regra, é utopia.

---

<sup>47</sup> A noção do termo Analepse é usada para designar uma retrospectiva que se realiza, em geral, numa obra artística para resumir ou rever acontecimentos. <https://www.lexico.pt/analepse>. Acesso em: 18.mar.22

Figura 13. Outras capas



Fonte. Livro: João. Preste Atenção!

As duas capas finais trazem a voz do projeto “agradecemos aos parceiros que investem em nosso projeto”. Quem são os parceiros? As instituições que colaboraram para a materialidade do livro e do discurso científico que prova a capacidade do aluno com dislexia. Após a leitura do livro, a instituição espera ter o apoio também de pais e professores.

*Essas crianças merecem ser encorajadas a sentir que são capazes e, para isso, nada melhor do que apoio, amizade, carinho e amor que precisa vir de todos que as cercam: de seus amigos, de seus professores e, principalmente, de seus pais.*

Reproduzindo as posições de ZILBERMAN (1985) e SILVA (2009) projetadas na seção de Literatura infantojuvenil desta pesquisa percebe-se a preocupação de massificar ou de atingir a massa proposta pelo projeto e a perda na qualidade literária que essa escolha proporcionou. Embora o tema seja de extrema relevância, a obra trata-se de uma iniciativa particular imbuída no papel pedagógico que ajuda a redirecionar a escola e a direcionar a literatura infantojuvenil por meio da retroalimentação cultural desde o seu surgimento. De acordo com SILVA (2009) são “utilizados moldes e fórmulas prontas, sem diferenciações”, nas histórias infantis e juvenis. Fato também observado na narrativa de João, pois a busca, mais uma vez, por final “feliz pra sempre” silencia o próprio João nas dificuldades futuras, colaborando para a isenção das instituições que precisam melhorar a promoção de equidade nas condições de produção de aprendizagem para que se possa desenvolver as habilidades de cada criança com as possibilidades que cada uma

dela oferece. Nesta direção, acreditamos que vão os pensamentos foucaultianos ao afirmar que a força poder-saber é benigna, é forma de contraconduta às inverdades de um regime de verdade.

A seguir apresentamos a análise do segundo livro, *Dani das nuvens*, utilizando os mesmos recursos.

## 4.2 Análise: *Dani das nuvens*

A obra *Dani das nuvens* foi eleita como objeto deste trabalho tanto por apresentar a maior aproximação com a primeira obra selecionada quanto por estar dentro dos requisitos de seleção da pesquisa. No primeiro caso, é um garoto que tem um distúrbio muito frequente nas nossas salas de aula e esse distúrbio dificulta o processo de aprendizagem; no segundo, é uma narrativa em primeira pessoa; apresenta personagem adolescente com deficiência e é escrita por autor brasileiro, de edição brasileira.

Assim, O livro *Dani das nuvens* é mais uma oportunidade de análise, numa macro visão, da projeção do jovem com deficiência, especificamente transtorno, no editorial brasileiro e nas relações do dia a dia. Ele foi escrito em 2015, dez anos depois da primeira obra selecionada, possibilitando a análise de dois textos que constroem a imagem do protagonista com deficiência em tempo e espaço históricos diferentes. Um ano após do lançamento, o livro foi finalista do prêmio Jabuti na categoria juvenil, além de selecionado para o acervo base da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ cujos objetivos são: oferecer acesso ao mais completo acervo de Literatura Infantil e Juvenil do Brasil; contribuir para subsidiar pesquisas e políticas culturais e educacionais de compra de livros; oferecer uma base referencial permanentemente atualizada sobre a literatura infantil e juvenil; além, de promover a leitura literária de qualidade.

Uma outra etapa do livro, e talvez a mais importante para esta pesquisa, é a análise feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>48</sup> indicando-o para os 6º e 7º anos (Ensino Fundamental II). Isso ocorre sempre mediante uma seleção prévia, geralmente, feita pelos

---

<sup>48</sup> PNLD: é uma política pública executada no âmbito do Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias financiando e encaminhando de livro didático e/ou paradidático a cada instituição pública de educação, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

professores ou profissionais da unidade beneficiária. Embora o número de obras seja grande, esses profissionais estão sujeitos à quantidade e às obras selecionadas pelo PNLD. Dessa forma, antes de a obra passar pelo crivo do professor, ela passou por avaliação e liberação ou não do PNLD. Esse é um fato importante. Uma outra ocorrência considerável são os indícios do que essa comissão permite que os alunos leiam, uma vez que nem todos os livros são autorizados. Por conseguinte, é significativo observar que a seleção dos livros paradidáticos do PNLD 2020 foi feita conforme o decreto 9.099/2017 que garante a composição de uma comissão com representantes das secretarias estaduais e municipais, conselhos de educação, representantes de instituições de ensino superior e da sociedade civil, entre outros. O mesmo, no entanto, pode não ocorrer com a seleção de 2022 e 2023<sup>49</sup>, as quais foram lançadas desrespeitando a diversidade que o decreto tenta garantir.

Levando em conta a propagação na internet, a obra conta com o livro em PDF no site Saber<sup>50</sup>, um podcast da Uneb<sup>51</sup>, indicação de uma aula pelo site Coletivo Leitor<sup>52</sup> e também com o resumo que segue, retirado da seção de Dicas de Leitura com a Dona Literata no site Roger Castro Eventos. Este site é de uma empresa que promove realizações culturais envolvendo leitura, escrita, contação de causos e teatro.

Boa tarde queridos!

Prontos para a dica de leitura desta semana? Então vamos lá!

A dica desta semana é o livro *Dani das Nuvens*, da autora Jane Fraga Tutikian.

O livro conta a história de Dani, *que tem 12 anos e vive um momento muito especial: está entrando na adolescência e descobrindo muitas coisas sobre ele mesmo e os outros. Na escola, as notas estão baixas e, depois de algumas conversas com a orientadora, Dani é diagnosticado com TDA (Transtorno de Déficit de Atenção). O tratamento inclui aulas de hipismo, que lhe trarão novos desafios e bela amizade com o cavalo Eclipse. O tempo passa e surgem novos interesses... Mais amadurecido, Dani descobrirá se gosta mesmo de Esther ou se, na verdade, está apaixonado por Telma, a amiga com quem compartilha leituras e troca ideias sobre a vida.*

Ficaram curiosos para saber como as aventuras de Dani terminam? Então não deixem de conferir o livro!

<sup>49</sup> Entidade pede a impugnação do PNLD 2022. <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/06/24/entidade-pede-a-impugnacao-do-pnld-2022>. Acesso 22. Nov. 2021.

<sup>50</sup> DANI DAS NUUVENS: Site Saber - [https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD\\_LITERARIO\\_2020/Dani%20das%20nuvens/Dani\\_das\\_nuuvens\\_PNLD2020\\_PR.pdf](https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_LITERARIO_2020/Dani%20das%20nuvens/Dani_das_nuuvens_PNLD2020_PR.pdf). Acesso em out. 2021.

<sup>51</sup> Podcast do livro Dani das nuvens no Estado da Bahia - Universidade <https://www.youtube.com/watch?v=SQVI01dt4b0>. Acesso em jan. 2022.

<sup>52</sup> Videoaula de indicação de Dani das Nuvens - <https://www.youtube.com/watch?v=coJXQJwMNCU>. Acesso em jan. 2022.

Beijinhos!

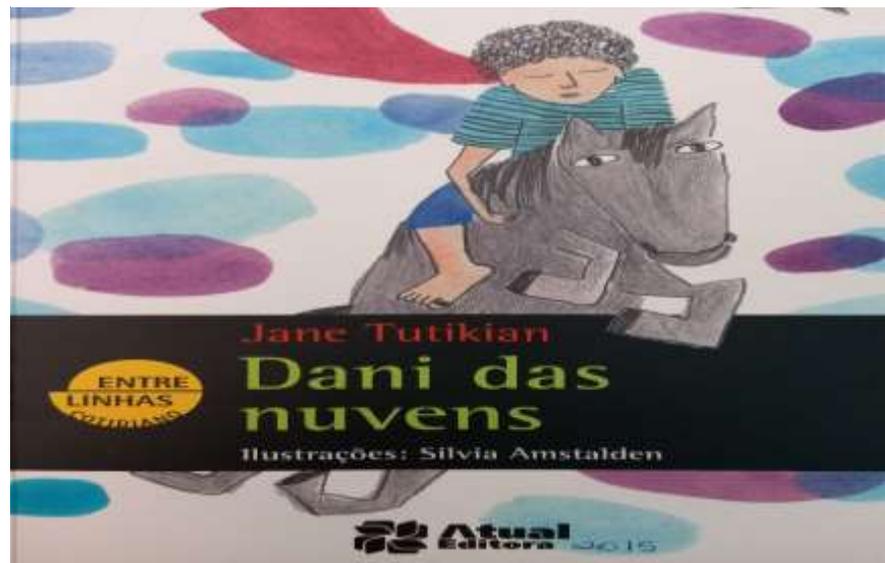
Complementando o resumo acima a fim de adaptá-lo à pesquisa postulamos que vários são os espaços que assujeitam o protagonista, assim a personagem é intensa, complexa e fragmentada aproximando-se da realidade. No espaço família, a mãe trabalha muito e cria sozinha os dois filhos (Guilherme e Dani) de forma bem rígida e valorizando bastante a escola, onde o irmão, que é mais velho, sai-se muito bem, já Dani não satisfaz as expectativas da mãe e de muitos de seus professores por não conseguir atender-se às explicações. A escola é retratada como um grupo de profissionais heterogêneo que ora se divergem e ora se convergem e, também, como local de muita diversidade entre os alunos. Assim, há o aluno que não consegue sair de um certo ano, outros que dominam com facilidade o conteúdo e é onde Dani precisa superar o TDA. Diversidade e superação também se encontram nas aulas de equitação que na obra funcionam como proposta de tratamento a Dani. Por sua vez, a rua, o quarteirão marcam um território de alternância de habilidades e saberes das crianças. Nesses, porém, sobressai a sabedoria popular na figura de Dona Lula e, por fim, a literatura se faz presente insinuando que Dani viraria contador de história/escritor por ser um ato importante de resistência e de denúncia.

No título: Dani das nuvens, logo, notamos o carinho que vem como apelido para possível nome Daniel e, também, fazemos ligação com o que Foucault intitula de comentário que é a manifestação de um eco discursivo. Aqui, esse eco atua retomando momentos recorrentes da pergunta popular: Está nas nuvens? Muito usada para chamar a atenção de alguém. Constatase, contudo, que “estar nas nuvens” é um estágio provisório e “ser das nuvens” é um estado permanente. Este último estado tem que ser levado em consideração pois não há cura para o TDA<sup>53</sup>. Embora se possa controlá-lo ou amenizá-lo em muitos casos. O título, dessa forma, ao somar o carinho ao comentário descarta a possibilidade da bronca e apresenta um protagonista que será tratado com doçura. Em contrapartida, ao aceitarmos o título nos subjetivamos à verdade de que o protagonista é um adolescente que estará constantemente desatento. O que nos remete ao discurso médico, ao classificar o lunático, aquele que vive na lua, que divaga, acrescentando, assim, mais efeitos ao título.

---

<sup>53</sup> O Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) está muito próximo ao Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No primeiro caso não há a presença dos sintomas associados à Hiperatividade. O TDAH é um dos transtornos mais estudados no mundo [...] O TDAH não tem cura, mas pode ter os seus sintomas reduzidos naturalmente no período da adolescência e idade adulta [...] O tratamento na infância e adolescência para o TDAH é multidisciplinar. Ou seja, conta com a ajuda de profissionais de várias áreas, como psiquiatras, psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos. <https://zenklub.com.br/blog/saude-bem-estar/tdah/>

Figura 14. Capa do livro



Fonte. Livro: Dani das nuvens.

A capa é singela. O cenário de cor clara simula o céu e nuvens coloridas; a faixa negra representa um obstáculo que é saltado pelo cavalo de olhos abertos e com Dani de olhos fechados. Vestindo capa de super-herói vermelha, descalço e sem a roupa do treino ou das provas, certamente, a reprodução conduz para um dos momentos de sonho de Dani. Provavelmente, uma referência a uma das passagens mais doloridas do protagonista e também uma das mais significativas do texto. Ela refere-se ao clímax, momento em que a personagem precisa fazer seu cavalo, Eclipse, saltar os obstáculos certos, no momento certo e a realização dessa tarefa significa começar a controlar o TDA. Essa tarefa, no entanto, não é nada fácil para Dani porque ele sempre se distrai antes de completar o percurso e, assim, essa tentativa se repete por três meses todos os domingos. O sonho de Dani das nuvens traz a esperança de completar o circuito no verde claro que compõe o título posto em primeiro plano. A quarta capa conta com o resumo acima postado pelo site da empresa Roger Castro Eventos.

Os doze capítulos dessa narrativa formam uma novela e intitulam-se:

1. É que, às vezes, o que foi fica sendo;
2. É que, às vezes, não há como explicar;
3. A vida não podia ser só isso;
4. Me perdendo enquanto me achava;
5. Me dava medo e me chamava;

6. E o nome dele era Eclipse;
7. Por que não fazes como o Guilherme?;
8. Fazia da gente uma grande família;
9. Que sim, que sim. Que não;
10. Porque um dia existe então;
11. A autora;
12. Entrevista.

Os dois últimos, como os títulos indicam, não constituem a narrativa, mas a circundam. Ressalta-se pela linguagem empregada nessas aberturas o direcionamento dos capítulos para os adolescentes. Começar uma frase com “é que” é bem característico dessa faixa etária, tanto quanto as dúvidas e as confusões materializadas linguisticamente: “Que sim, que sim. Que não”, “Me dava medo e me chamava”, “Me perdendo enquanto me achava”, “É que às vezes, não há como explicar”, “É que às vezes o que foi fica sendo”.

Figura 15. No quintal imaginário



Fonte. Livro: Dani das nuvens.

Dani vem com muitos episódios para viver e constantemente mistura realidade e imaginação, o que gera um convite ao quintal dele, onde há viveiros de pássaros, galinhas, avestruzes, coelho e riacho com barquinhas. É interessante notar que a partir da noção literária

de fabulação de Antônio Cândido, temos na descrição do jardim imaginário um ponto de escape da personagem principal tal como do leitor que se vê obrigado a sair da realidade para compor esse quintal que ninguém tem.

Um outro ponto de fabulação é proporcionado pela gramática por meio da conjunção adversativa acompanhada de um ponto final “Mas.”, como se vê no excerto abaixo. Sabendo-se que essa conjunção liga duas orações opostas, muitas vezes, quando a autora inicia um período com uma oração positiva ou negativa e a termina com “. Mas.”, em letra maiúscula, antecedido e pós cedido por ponto final, ou ainda, com “mas.”, em letra minúscula, seguido do ponto final, assim, é gerado um outro momento de escape porque a autora deixa o período inacabado.

*Mãe é uma coisa complicada de se entender, não é? A minha, pelo menos, era. Brigava e gritava com a gente o tempo todo, mas. Naquele outro dia, foi bem depois, meu irmão grande disse que poderíamos viajar pelo mundo e arregalou os olhos na certeza de que iríamos viajar pelo mundo. (pp. 13,14)*

Nessa questão gramatical, o leitor sai da narrativa para completá-la com as suas próprias suposições, participando, por meio deste recurso, da narrativa, ou seja, fabulando, na posição de leitor participativo. Essas contínuas idas e voltas ao texto são condizentes com às idas e voltas da concentração de Dani, tão inconstantes quanto os escapes. Esses tão combatidos por Dani, pela mãe, pelos professores e por Marcelo, o instrutor nas aulas de equitação, formam a imagem de Dani.

*Eu ... era muito envergonhado, muito inseguro, muito burro. (p. 53)*

A imagem de si mesmo como “burro” ou “muito burro”, discutida na obra *João, preste atenção!*, quando tratamos da análise do primeiro livro, (re)ocorre também em *Dani das Nuvens* e (re)afirma oposições. Se ele é burro, alguém é inteligente, o irmão grande que representa quem tem sucesso é o bom aluno. Se ele é o burro, quem tem razão no contexto da sala de aula, a professora que exige que Dani aprenda. Por consequência: quem “pode ou não pode”, se os demais alunos fazem as tarefas por que Dani não as realiza? Essas comparações indicam que dez anos após a primeira obra, ainda, permanecem as estruturas que classificam um dado como ruim para fortalecer o que se apresenta como oposto. Colaboram para esse emaranhado de oposições que classifica um sujeito como burro ou não, no contexto sociocultural e históricos das obras, os testes de QI (quociente de inteligência) que no seu processo geralmente supervalorizou,

principalmente a matemática<sup>54</sup>, umas das áreas de grande dificuldade de Dani e João. Logo, o jogo de forças é constante. Todavia, em *Dani das nuvens*, os opostos em diversos episódios não são exatos. Eles compõem uma ilusão simétrica, pois, na realidade, o irmão grande tem pontos positivos e negativos, assim como a professora e os demais personagens. Dessa forma, não poderiam representar o sucesso enquanto Dani representa o fracasso. Assim sendo, na construção dessa verdade foi usada a vontade de verdade, que nunca precisou ser uma verdade, mas é a força de vários procedimentos que sustentam um grupo privilegiado/escolhido. Neste caso, a escola que é construída contribui construindo história e essa verdade desse discurso que favorece essa força.

Eu nunca fazia nada direito ... A verdade é que eu só ficava nas nuvens em vez de fazer alguma coisa de verdade. Precisava mudar. Mas. (p. 53)

Nesse excerto, ao avaliarmos a relação das expressões “eu nunca fazia nada” e “eu só ficava nas nuvens” por meio de uma paráfrase na segunda expressão, podemos obter: “o que eu só fazia era ficar nas nuvens”. A relação dessas expressões forma uma dicotomia entre “o nunca fazer” e o “só fazer” como o efeito de um regime de verdade cristalizado. Esse efeito refere-se ao fato de a personagem nada fazer por (sempre) passar o seu tempo nas nuvens.

Dessa forma, resgata-se a manutenção trabalhada pelo regime de verdade do desajustamento social na criança com TDA. Se no século XIX, Foucault dá indícios da materialização da categoria dos desiguais e dá a desigualdade como culpada pelas variadas desvalorizações morais e físicas impostas aos sujeitos desiguais, como visto em *Os anormais*, no capítulo 1, no século XXI, na leitura de João, *preste atenção* e *Dani das Nuvens* parece ocorrer um deslocamento da culpa. Essa parece passar do elemento que causa a desigualdade (a dislexia, o TDA) para o sujeito. E temos, então, no século XXI que o culpado é o “Eu”, e assim, concluímos o porquê de tantos “eu”: “eu não fazia nada direito”, “eu só ficava nas nuvens”, “a professora ficava brava comigo”. Na obra *João, preste atenção!*: “Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando para mim, achando que eu era burro” entre tantos outros exemplos. Veja que não é mais necessário ir ao “tribunal” e realizar o “julgamento” do distúrbio para em virtude disso julgar o sujeito. Na modernidade (século XXI), não se investiga o distúrbio, culpa-se direto o sujeito.

---

<sup>54</sup> O teste de QI foi inventado por dois franceses (Alfred Binet e Theodore Simon) em 1905, a pedido do governo francês, que queria um método para prever quais crianças teriam dificuldades em tirar proveito do ensino oferecido nas escolas [...] Bem, todos podem imaginar os abusos cometidos em nome dessa ideia. Por exemplo, em alguns países, o direito a frequentar a escola era concedido com base no desempenho em um teste de QI. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa\\_artigo021.asp](http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa_artigo021.asp). Acessado em abril de 2022.

Lembramos que tudo isso foi construído por uma vontade de verdade, também, executada nos tribunais/nas configurações das sentenças quando o poder da psicologia e do judiciário se uniram. Essa vontade de verdade provinda dos tribunais podemos observá-la, no ambiente escolar, na autoculpabilização, na autoimagem de Dani: “A verdade é que eu só ficava nas nuvens em vez de fazer alguma coisa de verdade”. O excesso da palavra “verdade” afirma o acontecimento do século XXI, e o próprio Dani dá o veredito: “Precisava mudar.”.

Assim, esse processo de construção de sujeito culpado foi e é realizado pela prática discursiva. Essa rotulação aconteceu antes do sujeito do século XXI, antes da compreensão do próprio sujeito do fato vivenciado, antes de suas razões trazerem compreensão do rótulo. O exemplo destacado a seguir descortina um dos efeitos dessa construção na sociedade por meio da postura da professora de matemática de Dani:

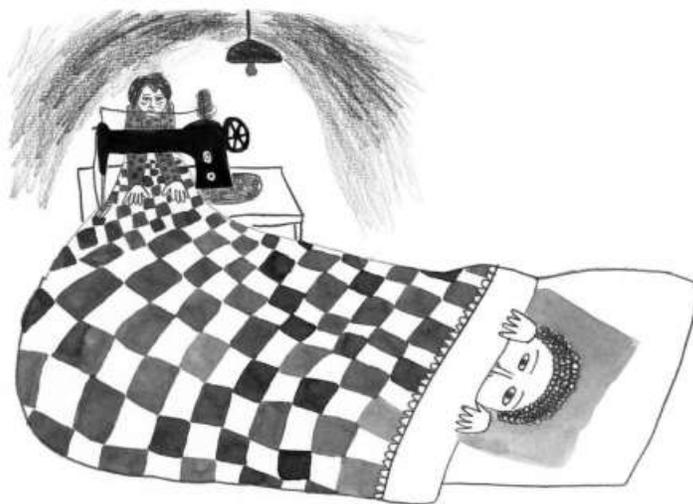
A professora Neusa ficava muito braba comigo e dizia que eu vivia nas nuvens. Quanto mais explicava, mais eu errava; quanto mais eu errava, mais braba ficava. Achava que eu não prestava atenção. Eu prestava até que não prestava. (p. 21)

O comportamento de Dani não é uma opção, como o protagonista demonstra na complexidade existente de compreender o conteúdo matemático por meio da tensão entre a equivalência de brava e tentar prestar atenção. A valorização negativa da imagem de desatento é, portanto, um processo de construção baseado no normal e anormal.

Tais interligações confirmam a existência de um outro processo de formação da subjetividade da criança: a pedagogia. Essa se faz assídua desde o surgimento do conceito de criança como visto na seção dedicada à literatura infantojuvenil. Enquanto criança, Dani, João (da primeira obra) e as demais crianças são atravessadas por subjetivações provenientes de diversos espaços sociais, mas a pedagogia potencializa os valores do poder-saber dominante e acirra as diferenças já que essas representam forças entre as relações de poder-saber como observamos na criação da anormalidade em *Os Anormais*. Em *João, preste atenção!* e *Dani das nuvens*, a escola é o local discursivo em que a diferença mais se fortalece devido à pedagogia que ampara a vontade de verdade.

Ainda, em relação à constituição da subjetividade, no que se refere à imagem global e particular de si mesmo, Dani se constitui, levando em conta o lar, a escola e o bairro, como um sujeito atravessado por vários discursos.

Figura 16. A mãe costurando



Fonte. Livro: Dani das nuvens.

Minha mãe sempre dizia que inteligente era o meu irmão grande, que eu só era esperto. Não sabia bem o que era ser esperto. Sabia o que era ser burro, curioso e medroso. (p. 29)

Um único predicativo designa o irmão, inteligente, enquanto que a ele são atribuídos vários, esperto, pela mãe, mas que ele denega, dizendo que não saber o significado, e os que ele sente como sendo parte de sua subjetividade: burro, curioso e medroso.

O livro começa quando o pai de Dani vai embora e, por sua vez, este “ir embora” desencadeia outras passagens como: constituir-se uma incógnita, pois não sabemos se o pai partiu ou morreu; apresentar e desmoronar um quintal todo imaginário que Dani edificou também com o pai; além de multiplicar as horas de trabalho da mãe que já passava muito tempo labutando para compor o orçamento familiar. Nessa turbulência toda, Dani torna-se adolescente.

Constantemente, a escola e a mãe lhe cobram ser parecido com o irmão. O garoto, assim, de alguma forma tem que controlar o TDA para ser merecedor do sucesso pessoal. Enquanto isso não ocorre, ele está destinado ao fracasso como mostra a folha sobre a mesa dele.

Figura 17. Dani na escola



Fonte. Livro: Dani das Nuvens

Na página vinte da narrativa há o conceito usual de “queridinha” ou “queridinho” nas escolas, ou seja, o predileto, o protegido de um professor, indicando uma aparente seleção feita em sala de aula. Essa seleção, em questão, é realizada em razão de o aluno se destacar na execução das atividades. Dani também se destaca na elaboração das redações, mas perde ponto por conta da gramática, das regras.

*A Maria da Graça era a queridinha da professora de Artes, porque ela sabia fazer tudo. A Esther era a queridinha da professora de Matemática, por motivos óbvios.*

*Eu?*

*Eu ficava perdido no meio de tudo isso, e perdido nunca é queridinho de ninguém. Pensando bem, nem queria ser. Gostava muito das aulas de Português, quando eram de redação. Odiava o resto. Odiava regras; nunca fui bom em decorá-las, e regras era tudo o que queriam de mim.*  
(p. 20)

Dani é o aluno “perdidão...e perdido nunca é queridinho de ninguém”, o lugar social ocupado pelas pessoas perdidas é um lugar de preterição, ou seja, não é nulo, nem neutro. Caso fosse nulo ou neutro não geraria incompatibilidade na condição de ser “o queridinho”. O efeito dessa condição, de perdidão, ocupada por Dani, possivelmente, gera o ódio dele às regras, a ter que decorar, a tudo que exige muita atenção, pois socialmente o queridinho é o perfeito e, ele se sente o imperfeito. Nesse segmento, encontramos na fala dele o tom pejorativo para “queridinho”, pois ele sabe que não ocupará esse lugar.

Sob outra perspectiva, no não-dito está a reversão não das regras, nem do “queridinho”, mas da imagem de que professor dedica mais tempo ao queridinho. A professora de matemática tenta ensinar o conteúdo para Dani e preocupa-se com o rendimento dele conforme a construção que ela obtivera. Por conseguinte, essa professora insiste na aprendizagem, fica brava, chama a mãe e também o indica à reprovação. Portanto, Dani não se encaixava às regras, fossem elas quais fossem, se relativas ao estudo.

Acrescentando mais um ponto a ser analisado em relação às regras, observamos que regras são um significativo mecanismo que padroniza, facilitando o controle e ceifando, muitas vezes, a imaginação ou limitando a liberdade em função de uma ordem social. Faz-se necessário observar que há punições ao corpo e à mente que não se adequam aos parâmetros ditados por uma ordem social de poder-saber dominante, como relatam Dani e João. Destacamos assim, a necessidade de se adaptar a um padrão regrado como demonstra o trecho acima. Foucault defende que as regras impõem tabus (assuntos que não devem ser discutidos), ritual (cerimônia que autoriza o discurso de alguém) e privilégio de fala para alguns, três mecanismos de interdição que se agregam para formar grades de repressão de um assunto, como poderia o de Dani questionando a gestão sobre as regras existente.

No excerto que segue, é interessante notar, no entanto, que durante o seu amadurecimento, Dani aprendeu, como veremos, a se silenciar porque falar o que não é permitido implica em receber castigo. E castigo é uma sanção normalizadora praticada por dispositivos (a escola) a serviço da disciplinarização dos corpos. É na escola que João e Dani aprendem a se calar e desse jeito vão se constituindo como sujeitos de discurso inútil diante do poderoso discurso escolar. A verdade é que mais uma vez a vontade de verdade atuou construindo tanto os meninos quanto a escola e de ambos tirando proveito. Mas de que Dani reclamava? O que foi silenciado? Talvez não importasse desde que ainda criança aprendesse que sua voz é limitada e que seguir as regras é o caminho seguro. Dessa forma Dani vai sendo preparado pela escola para não questionar um discurso maior, o da escola, o do sistema. Neste trabalho é importante nos atentar que o silenciamento leva-nos, também, a um procedimento de exclusão, pois a fala de Dani foi excluída, sufocada em meio a momentos que não nos deixam resgatá-la.

No próximo excerto chamamos a atenção para, paradoxalmente, a prática da parresia (falar a verdade) ser um risco. Por mais que discutamos, aqui, a construção da verdade, Foucault remete-nos à cultura grega e à filosofia platônico-aristotélica: um parresiasta conhece a verdade, por isso a fala, pode, portanto, ter a verdade como uma ética, uma concepção de vida. Isso, conforme Foucault, produz perigo a quem fala, por este ângulo também analisamos momentos

em que Dani resgata a cena que ao dizer uma verdade a partir do seu lugar, enquanto sujeito com TDA, acabou na secretaria.

Na obra *A ordem do discurso* (2014, p. 8), Foucault pergunta: “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. A problemática está na materialização do discurso, porque esse produz sujeito e por isso tornou-se objeto cobiçado. Segundo o filósofo, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos. Um desses procedimentos é a interdição. Dani tem a interdição da sua palavra, pois ele fora silenciado. Assim, percebe-se que controlar quem fala, o que se fala, onde se fala é essencial para a manutenção do poder-saber quanto para a vontade de verdade que trabalha na manutenção de verdade, como estrutura. No caso de Dani, na escola essa a vontade de verdade reconhece o discurso dos agentes da secretaria escolar e os autoriza a censurar o de Dani, controlando assim o discurso que por lá circula, como consequência o garoto deixa de tentar falar com esses agentes.

*Minha cabeça era uma reclamação só, e o meu irmão grande era sempre a referência. Nunca ouvi tanto: Por que não fazes como o Guilherme?. Nunca respondi que eu não era o Guilherme, que eu era burro e esperto. Só isso. Tinha coisas — ainda tem — que eu pensava e não dizia. Não! Antes eu dizia, sim, e estava sempre na secretaria de castigo. Agora, eu estava ficando grande, eu não dizia. (p. 40)*

O lugar solitário em que está João (personagem central da primeira análise) também está Dani, dez anos depois. São todos e a cobrança de todos contra ele. O irmão é o “sempre” e ele o “nunca”. O martírio é mais intenso porque o próprio Dani se cobra e tem o irmão como protótipo. Repare o exemplo: “a minha cabeça era uma reclamação só”, dessa forma é a cabeça dele que pratica o ato de reclamar; e, ainda, “o meu irmão grande era sempre a referência”. Assim, percebemos a voz de Dani junto com as demais: “Por que não fazes como o Guilherme?”. O garoto, no entanto, não faz porque não sabe como fazer. Os Guilhermes são, provavelmente, o estereótipo montado por uma vontade de verdade em busca de uma uniformização que atenda ao poder-saber dominante do século XXI. Um sujeito automatizável que sabe decorar, fazer, resolver e obedecer.

[Em sala de aula Dani e uma professora]

— A capital do Azerbaijão. Clima subtropical, seco nas montanhas e úmido nas planícies. Ela deu uma risada. Ri também.  
Ela disse:

— É isto! Tens que continuar estudando! — E passou a mão na minha cabeça.  
 Odiava quando passavam a mão na minha cabeça! Mas. Concordei, mesmo sabendo que a capital do Azerbaijão e seu clima eram as únicas coisas que eu sabia. (p. 29)

Após a leitura desse trecho denotamos que pesa sobre a escola a indignação a respeito de as crianças terem que decorar, Dani faz repercutir, dessa forma, uma crítica negativa porque ele não traz um desenrolar positivo para o ato, pelo contrário, ilustra-o como desfavorável.

Pelo excerto acima, Dani resiste à necessidade de decorar posta pela professora, sabendo que esse é seu grande ponto fraco. Num jogo discursivo, finge, delatando os vários espaços de fingimento da instituição escolar. Na microestrutura, no nível da palavra, significa uma resposta decorada e insignificante, mas numa macroestrutura pode chegar ao diploma falso, ao analfabeto funcional que tem decorado alguns procedimentos, contudo não interpreta ampla parte das linguagens. Fica assim registrado que a escola no seu processo de transmissão de aprendizagem perde tempo em ensinar o insignificante, no sentido de que nada adianta saber o clima e a capital do Azerbaijão<sup>55</sup> se não se sabe nem onde o país fica ou sua relação com o mundo.

Na obra *Dani das nuvens*, os percalços da vida são questionados ou resolvidos por meio dos saberes empíricos que transitam pela narrativa, colocando o sucesso e o fracasso como opostos que formam a totalidade e a dualidade que percorre pela obra. Neste primeiro excerto, materializa-se o discurso da autoajuda e da (auto)responsabilização, pois à personagem, Dani, são oferecidos motes que acalentam enquanto mostram o caminho a ser trilhado. Um caminho que alcançar sucesso (prosperidade e felicidade) depende dele, de seus próprios conhecimentos e potenciais.

---

<sup>55</sup> O Azerbaijão pertenceu ao Império Russo, esteve sob o domínio da União Soviética, e só conquistou sua independência em 1991. O país situa-se no extremo leste da Europa, encravado na região montanhosa do Cáucaso, fazendo limite com a Rússia, o Turcomenistão, o Irã, a Armênia, além de ser banhado pelo mar Cáspio... O Azerbaijão sempre estabeleceu condições históricas, políticas e sociais para os povos e nacionalidades que vivem em seu território, como uma “unidade na diversidade”, na verdade um estado unitário, uma tradição estrita alcançada ao longo dos séculos... o país evidencia um extraordinário desenvolvimento econômico, com o estabelecimento de relevantes parcerias com seus vizinhos, e países em todo o mundo, ressaltando-se o Brasil... o Azerbaijão assumiu um papel central no abastecimento dos mencionados [hidrocarbonetos, nomeadamente petróleo e gás natural] recursos energéticos aos países ocidentais, o que o levou a uma política externa voltada para solidificar a sua independência política. Assim, o governo de Baku tem na sua relação comercial-diplomática com a UE, a chave para a manutenção de sua soberania, através do estabelecimento de uma estreita cooperação mútua, a partir de seus pilares democráticos, valores étnico-culturais, administração eficiente, base jurídica e sistema constitucional para a promoção de segurança e desenvolvimento. <https://brasilainfoco.com/artigo-azerbaijao-geopolitica-energetica-hidrocarbonetos-para-a-uniao-europeia-por-leila-bijos/> . Acesso em 24.nov.2021.

— Filho [dona Lula conversando com Dani], só pode ganhar quem tenta, e não esquece nunca que perder também pode ser ganhar. (p. 56)

Dona Lula configura a sabedoria popular e com seus vários tentáculos, como de uma lula marinha, está em todos os lugares, da mesma maneira que seus ditados populares: “As mulheres ainda não sabem que mato tem olhos, e paredes, ouvidos”. (p. 45). Os cabelos muito brancos revelam o quanto já vivenciou e isso a autoriza a ter discurso de sábia.

Quando a choradeira já estava demais, dona Lula disse: — Para muito sono, toda cama é boa!  
— E foi mandando a gente embora. (p. 18).

A sabedoria dela é tanta que a velha senhora não sabe somente das coisas da Terra, mas também do além Terra, pois ela fala com os mortos. A senhora é conselheira.

Bem que a dona Lula tinha dito que a vida em si não é triste. Tem momentos tristes, mas é o que a gente consegue fazer dela. Nunca esqueci disso. ( p. 27)

E também um guia que em meio ao caos consegue enxergar o “bom” e o “bem”, consegue antecipar o que virá e em razão disso tece a imagem que os interlocutores fazem dela, cria a imagem dos interlocutores para ela, antecipa os futuros possíveis diálogos e conduz todos a finalização que ela deseja.

[Quando as crianças retornam às casas, após terem fugido] A sorte estava lançada. Era melhor terminar logo com aquilo!

Mas.

Dona Lula, uma velha negra de cabelos muito brancos, que sabia todas as coisas desta vida e de outras também — todo mundo dizia que ela falava com os mortos! — abriu a porta da casa e disse com uma voz rouca, forte:

— Que bom que as crianças voltaram! — E abriu os braços acolhendo o mundo!

— Que bom!

Os gigantes ficaram em silêncio. Ela olhou para eles e disse:

— E todas bem! (p. 17)

Dona Lula indica a valorização do ensinamento para além da escola e do dia a dia funcionando como mais um poder-saber entre os poderes saberes vigentes. O poder-saber de dona Lula, no entanto, não é econômico, mas construído nas condições de produção do discurso que implicam aquilo que é material, institucional e imaginário. Material é o efeito histórico da palavra do “preto-velho”, institucional é a passagem desse símbolo do seu lugar social para uma

posição discursiva de respeito e credibilidade e o imaginário e a transformação de sujeito para símbolo de um conjunto de saberes.

A narrativa, portanto, aproveita-se do pré-construído para criar uma verossimilhança com a realidade. Dessa forma, faz parte da trama o amor, a amizade, a beleza, a prosperidade e seus respectivos valores inversos. No amor, o adolescente fica em dúvida entre aquilo que é seguro e já edificado. Luísa Esther – companheira, bonita, de olhos verdes, aloirada, “queridinha da professora de matemática” – de quem ele sempre gostou e entende ser correspondido ou se parte para algo novo, Telma – “A Telma não era bonita nem nada”, mas o desequilibrava, “Tinha uma cara até meio feia, mas eu não achava”, de corpo bonito e cabelo crespo, a garota o compreendia e compartilhava com ele diversos livros literários, apesar de ter “a mesma idade parecia bem mais sábia que a turma”. Todo esse turbilhão, tão normal na vida de um adolescente, ocorria no quarteirão e na escola, onde a maioria acabava se encontrando de uma forma ou de outra. Lá, no entanto, a meninada, também, se agrupava naturalmente, e alguns ajudavam o outro como podiam, o objetivo era ajudar.

*Maria da Graça, Luísa Esther e eu estávamos na mesma classe. A Guida nunca conseguia sair da quarta série, mas a gente ajudava em tudo o que ela pedia. O Paulinho e o meu irmão grande estavam uma série à nossa frente, e o Luís, uma série à frente deles.*

*A gente só se encontrava mesmo no recreio, mas não ficava muito junto nem nada.*

*Só as meninas. Os meninos iam jogar futebol com os colegas.*

*No futebol, eu era ruim; então, ficava na zaga e, para não arriscar, dava sempre um bico na bola e a jogava para fora do campo. (p. 20)*

A dificuldade de um membro da meninada não o tornava um sujeito de menor valia. Uma possível imagem formada pelas crianças é a de que é normal um amigo ser mais lento, por apresentar alguma dificuldade, ou algumas dificuldades, assim como é normal alguém ser mais sábio que os demais, também, não ser tão bonita como no caso de Telma (a colega sábia, não tão bonita).

*[...] a professora Neusa falou de mim e, por alguma razão, todos concluíram que eu era muito desatento, que deveria ter déficit de atenção. [...] Fui chamado ao Gabinete de Psicologia da escola e fui feliz, porque não estudava muito mesmo e não gostava de Matemática mesmo, e isso tinha uma causa de que, afinal, eu não era totalmente culpado.*

*Ou era? (p. 26)*

Esse trecho em destaque concomitantemente faz alusão ao conselho de classe do terceiro trimestre, no qual os professores foram unânimes na constatação da falta de atenção de Dani e

ao encaminhamento à orientadora da escola, Balbina. Nele, Dani confessa ir feliz ao Gabinete de Psicologia por não estudar muito e não gostar de matemática, assumindo a culpa pelo fracasso, mas não estudar muito, significa estudar em algum momento. Salienta-se, dessa forma, um discurso cheio de (auto) culpabilização, mesmo quando a personagem completa dizendo “isso tinha uma causa de que, afinal, eu não era totalmente culpado”. No “totalmente”, Dani divide a culpa, mas na pergunta “Ou era?” A personagem recupera, para si, a culpa.

Balbina, após diversos testes, confirmou o TDA e propôs um tratamento com aulas de equitação diante da equipe escolar e da família. O TDA é apresentado na narrativa como um transtorno sério a ser investigado e diagnosticado pela psicologia. Ele causa a distração e deve ser tratado, por isso “foram muitos os testes, [muitas as manchas, potes] e muitas e muitas as conversas” e a mãe, por sua vez, sai preocupada com o diagnóstico.

Ademais, a orientadora conseguiu uma vaga em uma escola de equitação de uma hípica, o traje necessário para frequentar as aulas e acompanhou o garoto diversas vezes. O esforço da orientadora para conseguir um tratamento especializado para Dani expõe a incapacidade do sistema educacional em proporcionar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento efetivo de todos os alunos.

*Foram muitos os testes que fiz com a orientadora Balbina. Muitas as manchas pretas e brancas em que eu tinha que ver coisas, e eu via. Tive que colocar a água num pote de vidro e em dois potes menores e em três potes menores ainda e responder: onde tem mais água?*

*Minha mãe também foi chamada e saiu de lá preocupada.*

*Eu era um TDA? Eu tinha o transtorno de déficit de atenção?*

*Que sim.*

*Que não.*

*E eu adorando que era alguma coisa. Adorando que minha mãe estava preocupada comigo!*

*Então de novo, depois de muitas e muitas conversas, a orientadora Balbina conseguiu para mim uma vaga na escolinha de equitação da Hípica. (p. 27)*

Dessa forma, a obra pode sugerir que a escola tal como é hoje torna-se um sistema paliativo e ineficiente para muitas crianças e em especial para as crianças com deficiência. Tal conclusão também pode ser sugerida à primeira obra, uma vez que tanto Dani quanto João demonstram essa limitação da escola. Todavia, essa mesma conclusão questiona a participação das ciências, da psicologia, do judiciário e do legislativo que direcionam ao sistema escolar uma demanda, mas não lhe garante o suporte necessário.

*Da Guida [a amiga] só se viam o branco dos olhos e a saliva no canto da boca, que ela era tatibitate e se cuspiam toda quando falava e quando não falava. (p. 16) ... A Guida nunca conseguia sair da quarta série (p. 20).*

O trecho é uma denúncia de Dani em relação a um sistema histórico-cultural solidificado, pois ele apresenta a imensa diversidade da sala de aula e, no silenciamento, a falta de diversidade das práticas educacionais de ensino somadas a recursos estratégicos, espaciais e profissionais variados. Conforme a narração, da Guida só se via o que saltava aos olhos, ou seja, o que era branco sobre a negritude da pele, dos olhos, dos cabelos e o ato de cuspir em si mesma ainda que sem querer. A solução para crianças com tatibitate <sup>56</sup>é fornecida pela fonoaudiologia e às vezes basta orientar os pais para que parem de infantilizar suas falas ao se dirigir à criança para dar fim ao problema. Mas ninguém via a Guida e seus problemas, como diz Dani “só” se via a materialização do problema, provavelmente não houve a investigação ou a solução do distúrbio. E por quê? Todavia os professores reconhecem o problema, por conta disso a mantêm na mesma série. Mantendo, também, a aparente ineficiência da equipe em relação à Guia e, acima de tudo, assumindo para si, os professores, as falhas que são do sistema.

Um diagnóstico para a “desatenção” de Dani aliviou por um determinado tempo as intempéries escolares, mas a professora Neusa, de matemática, que já havia apontado o nome dele para a reprovação, não via resultados positivos no tratamento por meio da equitação.

Notamos, também, nessa segunda obra o embate entre o discurso de professor e da psicóloga em busca da construção da verdade por meio do discurso. O julgamento do desempenho escolar, possibilitando a classificação e por consequência a identidade ou como Pêcheux diria, criando imagem. Temos assim, como em João, a imagem que Dani faz de si mesmo. Essa autoimagem ou identidade com o discurso do professor ou do psicólogo cria subjetividade não só de João como também dos que estão à volta da situação.

*A professora Neusa [de matemática] andava dizendo que ia conversar com a orientadora Balbina, porque esse negócio de cavalo, em vez de ajudar, estava era atrapalhando. (p. 55)*

A tensão da sala de aula tem contraponto nos espaços abertos como o quintal, o quarteirão, as aulas de equitação. Nesses, o caráter e habilidades de Dani levaram hombridade ao garoto.

No entanto, chegou o momento das competições

*Fiquei [Dani] nervoso quando ele [professor de equitação] disse: — Domingo, [...] prova da escolinha [de equitação], às nove. Também estava [Dani] meio nervoso porque as minhas notas, no terceiro bimestre, estavam cada vez piores. Menos a de Português, a de Educação Física e a de Religião. (p. 56)*

---

<sup>56</sup> TATIBITATE - Numa tentativa de simplificar o entendimento da criança, alguns pais costumam abusar da chamada linguagem tatibitate. Além de falar as palavras incorretamente, mudam a entonação da voz, imitando o filho.

O objetivo maior não era vencer, mas completar o circuito. Dani não conseguiu. Determinado a completá-lo, competiu todos os domingos de outubro a dezembro até que o concluiu, vencendo o próprio desafio. Este episódio em relação à escola e aos professores aponta para uma outra questão: o tempo de cada um.

O papel da escola e de algumas outras instituições sempre é estabelecer um padrão disciplinar e de aprendizagem, condicionando até mesmo o tempo levado para a aprendizagem. Quando o Brasil entrou na Era tecnicista do “precisar crescer”<sup>57</sup> entre as décadas de 1960 -1990, a educação brasileira fabricou técnicos e especialistas; hoje, os discursos são de um mundo empresarial, conseqüentemente embute-se o empreendedorismo e o protagonismo na escola. Portanto, o que determina o tempo e a aprendizagem necessária é o mercado.

*Minha mãe era chamada todos os meses ao colégio e sempre voltava muito chateada comigo. Por que eu não seguia o exemplo do meu irmão [Guilherme]? Ele sabia tudo de matemática. É. Mas. Eu não dizia, mas ele era bem ruim em redação, e muitas vezes eu fazia as dele. Gostava muito, e ainda gosto, das palavras. (p. 21)*

A escola não está equipada com todos os profissionais ou convênios necessários que levaram Dani a superar as desigualdades provenientes de seu transtorno (TDA). Todavia postulamos que a professora de Português da obra, hipoteticamente, sabia que as redações do irmão, Guilherme, desenvolvidas em casa eram mais bem formuladas que as produzidas em sala de aula. Já, a mãe não sabia que o filho escrevia bem. Ele tinha um dom, mas não falava, silenciou-se diante da pressão de precisar ser mais do que podia ser naquele momento. Por outro lado, esta questão da valorização da capacidade de resolver problemas matemáticos levantada pela personagem principal no trecho destacado acima, remete-nos à não valorização das inteligências múltiplas. Teoria do professor líder de uma equipe de investigadores da Universidade de Havard, Howard Gardner. Desde a década de 80, o psicólogo Gardner fala de tipos de inteligências variadas (hoje, 9<sup>58</sup>) e da necessidade de se usar várias maneiras de ensinar.

---

<sup>57</sup> O crescimento das indústrias de base, fundamentais ao processo de industrialização, foi de praticamente 100% no quinquênio 1956-1961. Ao final dos anos JK, o Brasil havia mudado. Muitos foram os avanços, e muitas foram as críticas à opção de JK pelo crescimento econômico com recurso ao capital estrangeiro, em detrimento de uma política de estabilidade monetária. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>

<sup>58</sup> Naturalista (inteligência de natureza); Musical (inteligência de som); Lógico-matemática (inteligência de números e raciocínio); Existencial (inteligência de vida); Interpessoal (inteligência de pessoas); Corporal-

Por esta teoria que valoriza as diferentes habilidades de cada sujeito percebe-se a importância de todos para se compor a harmonia de um todo.

Eu queria mesmo era a coragem do Pedro Bala [personagem de *Capitães da areia* - Jorge Amado] ... Mas eu achava que estava mais para o Professor [personagem de *Capitães da areia* - Jorge Amado], ia ficar lendo e contando histórias para o bando. Era o que eu achava. Depois da aula, a Telma e eu ficamos sentados na escada do colégio, falando sobre isso. Isso do livro! Isso de ter gente que não tem o que comer. Isso de chances na vida. Fiquei meio triste. A Telma era mais forte. Ela também queria ser como o Pedro Bala, só que mulher, mas disse que o mundo precisava de gente como o Professor, que lia, que contava histórias, que inventava histórias. Gostei muito do que ela disse. E era verdade. O mundo precisava, sim, e sempre vai precisar. (p. 2)

O tempo verbal pretérito imperfeito (ação não acabada) marca o excerto acima possibilitando as diversas vezes que essas ações ainda voltaram a acontecer mesmo depois do término da narrativa, contudo a ação resgatada e confirmada no presente é “ainda gosto [...] das palavras” significando que Dani, hoje, pode ter profissão relacionada com as palavras. Supostamente, depois das aulas de hipismo, a escola significou para Dani e o formou. A obra nos leva a crer que, hoje, Dani é escritor

Esse excerto é um dos momentos de intertextualidade que a obra *Dani das nuvens* traz. Dessa forma, funciona como se fossem interdiscursos a se cruzarem e reaviva o momento em que o personagem Professor da obra *Capitães da Areia* quer ser contador de histórias. O Professor é um dos personagens mais importantes da trama. Ele lê livros e jornais para um grupo de meninos que vive em um trapiche baiano, além de contar, elaborar planos de roubos, conscientizar e ajudar a liderar o grupo, porém as duas grandes qualidades do Professor é contar história e desenhar. No final dessa obra de Jorge Amado, a personagem está pintando quadros no Rio de Janeiro e isso é apagado mas, supostamente, para ressaltar a arte de contar histórias. De qualquer forma, o Professor sai do bando para ir pintar, e, também, contar a história desses garotos mesmo que em quadros, numa forma de criticar a sociedade baiana, protestar contra os tratamentos que receberam. Eis aí a importância do autor, do contador de história para Dani e Telma.

Era assim a minha vida.

Não!

Minha, não. A do meu pai, a da minha mãe, a do Guilherme, meu irmão grande, e a minha também. (p. 9)

---

cinestésica (inteligência corporal); Linguística (inteligência de palavras); Intrapessoal (autointeligência); Espacial (inteligência de imagens).

O advérbio de negação “não” causa o estranhamento a fim de redirecionar o leitor para o determinismo “era assim” e mesmo individualizando “a do meu pai”, “a da minha mãe”, “a de meu irmão” e de quantos mais tivessem, todos seriam o mesmo ou teriam o mesmo destino. O discurso, como prática discursiva, naturaliza e a criticidade se esvai.

Quando meu pai foi embora ... Havia apenas o barulho da máquina de costura da minha mãe, que não parava nunca. [...] Não perguntei. Era assim que se resolviam os problemas na minha casa: Então, não se fala mais nisso. Não se falou.

Levantei, entrei e arrumei as camas, que ainda estavam desarrumadas. Difícil mesmo arrumar a cama de cima do beliche. E não se falou mais nisso. (p. 23)

Nota-se que Dani não questiona a dor, ele aprendeu que essa deve ser suportada ou reprimida e isso culmina em um tabu, ou seja, um assunto interdito em relação à partida do pai que por sinal era ou é soldado.

Diante desse aprendizado, também se torna um tabu o TDA. O tabu é forma de proibição, de silenciamento, recorrente que tendo a linguagem como elemento não transparente e um jogo estrutural de transição de valores apreendidos encobre-se por este emaranhado e transita despercebido. O garoto não fala sobre ele. Dani o enfrenta com o apoio, principalmente, de Paulinho [o amigo] e de Balbina [a orientadora] e com a ajuda do cavalo Eclipse (figura 18).

Figura 18. Perdendo



Dia 20 de outubro: eliminado. Prova.

Fonte. Livro: Dani das Nuvens

Embora o apoio tenha vindo de diversas formas:

O Eclipse saltou.

De novo o sino. Duas badaladas: eliminado.

Saí da pista chorando. O Marcelo disse que não era nada, que no outro domingo ia dar certo, que tinha sido só a primeira experiência. Todo mundo me abraçou e eu me senti um fracasso, mas o Paulinho disse que eu pulei aquele obstáculo muito bem.

Verdade, verdade, passaram a ser assim os domingos. Um suplício. Eliminado por erro de pista. (p. 58)

Dani só consegue hombridade ou se considera digno dessa qualificação em todas as esferas sociais após conseguir atingir as metas impostas, ou seja, de estar adaptado às normas sociais e escolares. Esta postura foi se consolidando durante a narrativa.

Paulinho e eu voltamos para casa, rindo muito no ônibus. Assim: de tudo e de nada. Eu consegui! E logo a notícia se espalhou pela rua. [...]

Até o Guilherme [o irmão grande, mas velho] teve que lidar com isto: eu fiz a pista completa! Quando me abraçou, tive a sensação de que o meu ombro estava na mesma altura do ombro dele! [...]

Bati a porta e fui caminhando lentamente. Olhei de novo para o céu carregado. Agora eu estava calmo. Começaria a resolver minha vida pela Telma. Como? Eu já sabia ... (p. 62)



Figura 19. Vencedor

A figura 19 se refere ao excerto anterior, vemos na figura, Dani de olhos abertos, cavalgando e tomando as rédeas de olhos abertos, em contraste com a capa na qual ele está de olhos fechados. Observa-se, também, que Dani não está mais sozinho, mas acompanhado e carregando uma menina, neste caso, Telma, conforme excerto acima: “Agora eu estava calmo. Começaria a resolver minha vida pela Telma. Como? Eu já sabia”. O fato de ter conseguido concluir o circuito completo com Eclipse aumenta sua autoestima, possibilitando-lhe tomar as rédeas da própria vida.

Recapitulando a fim de finalizar. Tudo começou quando criança cunhando mundos imaginários em seu quintal, a mãe e a escola cobraram-lhe o que para ele era impossível: mais concentração. A situação piorou, os problemas aumentaram em relação à escola. A mãe lhe qualifica de esperto dando-lhe um porto seguro diante da inteligência do irmão. Mas ele não sabe o que é ser esperto e qualifica-se de curioso, burro e medroso. Buscando vencer principalmente o monstro da matemática, revolta-se. A orientadora Balbina soma-se à luta proporcionando-lhe as aulas de equitação na qual ocorre a interação com o cavalo, Eclipse. Esse novo porto seguro e amigo transforma-se parte de Dani nos treinos e nas derrotas, como num eclipse coincidindo uma certa posição.

Na tristeza, dúvida e felicidade, brincadeiras e treino um outro amigo fiel, Paulinho, sempre o acompanha também e dessa forma Dani ao completar o circuito da prova compreende a frase de Dona Lula “perder também pode ser ganhar”. Ao completar o percurso, Dani provavelmente não vence o TDA, mas consegue um meio de conviver com ele, superando as dificuldades que esse lhe proporciona. Dani é o anti-herói, o herói humano e brasileiro que briga com as suas dicotomias: perder-se – achar-se; vida – morte; pobreza – riqueza; lutar – desistir; falar – calar; construir - desconstruir. Todavia, para tanto, precisa do suporte dos mais próximos para superar seus problemas, apesar de a luta ser solitária e de um sistema que o marcou para o fracasso.

As pessoas têm habilidades diferentes e precisam de espaços, profissionais, materiais diferentes para se adequar ao mundo. Quando não há investimento nisso, há a seleção somente daqueles que se adaptam e a discriminação dos demais. Assim, Dani constitui-se e é construído como um vencedor mesmo quando perde, mesmo quando o sistema o abandona com regras desiguais, portanto, com a possibilidade de obter sucesso, adequa-se ao sistema apesar do TDA.

## ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Esta investigação nasce de uma grande dificuldade para adotar paradigmático cujo protagonista fosse adolescente com deficiência enquanto professora do ensino fundamental e apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: como são construídas as subjetividades desses sujeitos em narrativas infantojuvenis de edição e escritores brasileiros?

Esta pesquisa é uma série de questionamentos e conflitos com respostas individuais, pois não foi feita para servir de guia, mas para significar a cada um de forma diferente e quando e da forma que puder. Ela, em mim, significou a imperatividade de permanecer alerta mesmo em harmonia com obras que admiramos porque mesmo trazendo algo de novo, a obra trará algo de velho. Esse novo ou velho não necessariamente é algo bom, muitas vezes só aparenta ser bom. A ordem é questionar sempre e provocar a desconstrução.

A decisão de trabalhar com Michel Foucault foi uma opção porque procuramos desconstruir aquilo que os olhos naturalizaram, os ouvidos internalizaram e a boca reproduz pensando que seu discurso é adâmico, esquecendo-se que esse já foi proferido. Aprendemos que para tanto, Foucault não busca uma verdade única, ele esmiúça a trilha dos discursos assumindo o risco do caos. Todavia, não para instalá-lo, mas para validar que há uma Ordem discursiva e dispositivos garantindo a verdade dessa Ordem sociocultural instalada. Esses, por sua vez, nesta linha, não devem necessariamente subverter a todos. E para evitar isso, é fundamental ocorrer os diversos discursos a fim de questionar essa Ordem que certamente é imposta por meio da subjetivação das instituições e dos sujeitos.

Foi para esse intuito de questionar que introduzimos Michel Pêcheux, para nos dedicarmos, com mais um filósofo, às palavras, aos silêncios, às construções discursivas. Nesse universo pecheutiano, nas palavras temos processos que ressignificam como a paráfrase, a metáfora e os esquecimentos. Já o silêncio, às vezes, chega a ser doloso como exclusão dentro da sala de aula. De alguma forma, tudo isso passa pela literatura que retrata o seu tempo. Assim, Antônio Cândido é assertivo ao declarar que a literatura é um direito, é um bem e também humaniza.

Perspectivas afirmadas por ele e reafirmada por Marisa Lajolo e que usamos para fundamentar o poder-saber da literatura e da literariedade, e, como não bastasse, um conjunto de outros autores retomam a história da literatura infantojuvenil para nos fazer imergir no ambiente no qual acontece a pesquisa.

Por estes fios condutores, os excertos examinados das duas obras infantojuvenis (*João, preste atenção!* e *Dani das Nuvens*) descortinam um caminho possivelmente sem volta dos

processos de subjetivação da escola, da família, da ciência, das leis e da própria pessoa com deficiência ao sistema neocapitalista que desde sua origem é excludente. Tanto quanto Foucault mostra que também foram os discursos da igreja, do judiciário e da psicologia nos séculos XVII e XVIII. Destacamos, portanto, que os sistemas implantaram um regime de governo dos corpos, das mentes e dos sonhos. Esses sistemas, como efeito, infestam o cotidiano de falsas materializações. Esta maneira de construir uma verdade, Foucault chama de práticas discursivas.

As práticas que encontramos nas narrativas infantojuvenis privilegiam certo grupo de crianças e remetem outros à sorte de uma igualdade inexistente. Estudar as narrativas infantojuvenis que têm como protagonistas pessoas com deficiência é nos descobrir em meio a práticas que edificam e cristalizam diferenças e intitulam de fracassado os sujeitos com deficiência que não atentem aos parâmetros impostos. Essas crianças e adolescentes, por sinal, nunca tiveram a mesma oportunidade de sucesso, mas são levadas a pensar que têm. Por assim ocorrer, as narrativas apontam construções diárias ou materializam efeitos, que não condizem exatamente com a prática porque são imagens parciais de como há sujeitos com deficiência superando expectativas.

No entanto, todos nós de alguma forma, nos contextualizando na obra *A Ordem do Discurso*, passamos por práticas discursivas. Encontramos, nos séculos XX e XXI, um dispositivo de uma delas a “Escola para todos” que, hoje, parece funcionar como parte de um regime de verdade à serviço da exclusão, segundo os novos métodos da separação foucaultiana (separar ou unir, mas para fingir que ouve). De outro ângulo, observamos em *Os anormais* o banimento e os manicômios como meio de separação explícita, desta vez, a separação vem com o lema “Escola para todos” e é velada. Ela classifica aqueles têm condições de atender ao sistema de alguma forma como os inteligentes da classe de João ou como o irmão grande de Dani ou, mesmo, aqueles que se destacam em uma matéria também têm condições de sucesso. O restante, aqueles que não atendem aos requisitos básicos, a estes pesam-lhes a derrota. A separação não trabalha com paradigmas de sucessos diferentes e de vencedores diferentes, como faz a personagem na obra *Dani das nuvens*, dona Lula, ao dizer que às vezes perder é ganhar. Por outro lado, a separação, ainda, controla os ânimos dos sujeitos mantendo também o fracassado, o miserável como exemplo de pena sentenciada pelo Sistema Dominante ou como fonte de consolo, assim, como faz o protagonista Dani ao refletir sobre faixas de miserável abaixo da dele “E quando ela falava das pessoas pobres, que não tinham o que comer ... esquecia de mim ... Não! As pessoas pobres eram as outras.” Somos, assim, levados a querer o grande, a buscar o grande e a nos distanciar “deles”. Todavia, quando não alcançamos o topo, não nos

revoltamos contra o sistema porque aprendemos que não somos o último da cadeia “alimentar” sociocultural e econômica e também que é nossa culpa não estar no topo.

O dispositivo “escola para todos” posto como modelo de educação inclusiva em ambas as obras, hoje, pode implementar além da separação, a rejeição e a interdição nos atuais contextos ritualizados. Na microestrutura das duas narrativas analisadas, as práticas de sala de aula funcionam como mantenedores da diferença. Elas fingem ouvir as necessidades do aluno com deficiência, pois colocam professores, colegas e um espaço físico à disposição do mesmo. Sabe-se, no entanto, que muitos alunos com deficiência requerem um grupo de espaços, especialistas, atividades e atendimento personalizados para gerar o progresso/resultado pretendido pelo sistema. Existe, nesta sequência de raciocínio, distúrbios/transtornos que vão requerer mais amparo personalizado e outros menos, como no caso de Dani, cujo controle do TDA começa a surgir depois de seis meses de aulas e competições de equitação.

Podemos dizer que Dani obteve sucesso porque ele se adaptou às práticas escolares, após às aulas de equitação. No entanto, tal tratamento não é gratuito ou de fácil acesso. Assim, os alunos sem assistência de uma equipe especializada, ou mesmo, quando esse recurso é insuficiente para promover uma equiparação mínima às exigências do sistema, na macroestrutura, os alunos que não conseguem se adaptar estão condicionados ao fracasso e a se culparem por isso, achando-se “burro”. Dessa forma não percebem que reproduzem uma prática discursiva que subjetiva ou tenta subjetivar a todos conforme as necessidades dela. Revelando a própria subjetivação.

Nesse aspecto, o protagonista João nos leva a um outro desfecho possível, quando a instituição escolar forja uma nota considerada aceitável. Apesar de ter lidado com a autoestima momentânea do garoto, nem por isso promoveu uma resolução. É bem provável que o garoto perceba a farsa depois de um certo tempo ao ter que passar por situações de testes, brincadeiras e práticas similares à da sala de aula no futuro. E quanto mais velho, talvez, seja mais difícil para uma equipe alinhá-lo ao sistema, prejudicando assim o acompanhamento que deveria ter sido feito na idade certa. Neste seguimento, ao forjar uma solução, a escola isenta o sistema da sua responsabilidade social de promover uma escola que realmente seja para todos. Numa macroestrutura, apesar de o Enem de 2020 ter trazido um maior número de recursos para a realização da avaliação em condições especiais, o sistema isentado ou eximindo-se da situação criada submete esse aluno, João e Dani, a provas externas padronizadas como ANA<sup>59</sup>, PROVA

---

<sup>59</sup> A ANA e a Prova Brasil são aplicadas no Ensino Fundamental e Médio, exploravam Língua Portuguesa e Matemática. Significam: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

BRASIL, SARESP. Dessa forma, alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos com deficiência (TDA, Dislexia entre outras) e os alunos que atendem aos parâmetros fazem a mesma prova, porque um dispositivo educacional ainda excludente de escola para todos, muitas vezes, não respeita as diferenças nem as ampara. Consequentemente, embora o contexto seja outro, faço das palavras de Foucault (2019) as minhas: “Meu problema não foi absolutamente de dizer: viva a descontinuidade, estamos nela [...] O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis”.

Como discutido, quando a instituição escolar forja uma nota, essa não é saída porque finge uma solução e isenta o sistema da sua responsabilidade social, mas também silencia a si mesma e a criança, pois emerge o efeito de que tudo está resolvido. Na contramão deste fio condutor, na ocupação que lhe concerne, a escola, na macroestrutura, ao atribuir à criança com deficiência nota fraca, justifica o ato com o discurso outorgado de que o aluno não desenvolveu as habilidades necessárias, mesmo que ele não tenha de onde tirá-las ou como desenvolvê-las dentro dos meios disponibilizados. Sentindo-se culpado por seu próprio fracasso, os protagonistas em certo momento da narrativa acham-se burros. Essa classificação mais uma vez os silencia, tornando-se vozes raras e interditadas, pois poucos são os espaços onde esses sujeitos serão autorizados a falar, por representarem uma voz rejeitada fincada na vontade de verdade de que lhe foi e é dada uma oportunidade de tornar-se vencedor por meio da educação escolar. Por consequência, submerge das narrativas analisadas que, na dicotomia normal e anormal, a deficiência é a grande vilã e cabe ao aluno com deficiência superá-la e adaptar-se às regras e parâmetros predominantes e, também, se, por um lado, a mãe de João encontrou ajuda e, por outro, a equipe escolar a encontrou para Dani, concluímos que, de acordo com as narrativas, cabe à família e à escola buscar pelos elementos que levarão o jovem com deficiência à evolução escolar.

As narrativas analisadas colaboram (“no dito”) que é prudente às principais instituições da conjuntura infantil estarem informadas a respeito das deficiências, pois a desinformação prejudica a criança e a formação encontra soluções. Esse movimento a favor do aluno com deficiência, no entanto, é também introjetado e limitante. Notamos que o papel da família é ajudar o aluno, dando-lhe condições de ele chegar à escola ou ao lugar de tratamento. Ambos os livros trazem a psicologia numa ação individualizada ou de apoio oferecendo o método ou terapia que ajudará na progressão do aluno, a escola que acata o discurso da área da psicologia e o professor que mantém o discurso da meritocracia. Cada qual tem o seu lugar e subjugação na Ordem do Discurso. Já nas análises (do “não dito”), as instituições, nessa configuração, funcionam como campo de manutenção da atuação da desigualdade velada. Percebe-se, assim, a força do poder-

saber na utilização das instituições como um dispositivo de manutenção daquilo que está posto pelo sistema. Não se encontra, por isso, conforme as imagens trazidas pela obra, professores questionando ter que dar as avaliações, ou mensurar uma nota, ou sugerindo razões diversas para viver e ser feliz e, mesmo, sendo tensionados a mensurar uma nota, a passar o conteúdo. A equipe escolar, pais e psicólogos sabendo ou percebendo que o aluno não possui certa habilidade ou não a desenvolve continuam a cobrar dos sujeitos com deficiência a adequação ao sistema. Nesse quadro, o professor subjetivado assume para si a falha que é do sistema e não realiza uma contraconduta a um sistema que discursa inclusão, mas realiza, também, a exclusão.

Em ambas as obras, a literatura é talhada como elemento que pode ser interessante no caso de João e edificante no caso de Dani, assim, são as obras postulando que a literatura tem o seu papel educador exatamente como é comprovado na história da literatura infantojuvenil. Todavia, estudamos, nessa última, que desde a criação da literatura infantojuvenil, a pedagogia impõe temas além de massificar conforme o desejo do mercado e da Ordem do discurso.

Todavia, por enquanto, no que se refere ao objeto selecionado para esta pesquisa, temos uma literatura acanhada que apresenta um sujeito com deficiência carrasco ou herói de si mesmo, passando um efeito de verdade de que o cenário está se tornando justo. Estas obras analisadas, com intenção ou não, vêm denunciando uma igualdade cristalizadora da desigualdade, embora não concordemos com a facilidade de culpabilizar o professor como ocorre claramente em *João, preste atenção!* e concordemos com a obra *Dani das nuvens* que sinaliza que são vários os lugares e os procedimentos que formam o sujeito. Sendo um deles a literatura. Assim, esperamos o surgimento de mais obras com a personagem principal sendo a criança ou adolescente com deficiência que utilizando-se do poder da vontade de saber, que é um instrumento de resistência conforme Foucault (1999), desvendem o discurso turvo da inclusão, e os significados das palavras nos enunciados e na história. Para encerrarmos, fica nesta pesquisa sugestões de se continuar a escavar: 1. Como se encontra a contraconduta do jovem com deficiência na literatura, na música, na cinematografia, pois percebemos um apagamento dos movimentos ou das ações de contraconduta; 2. O jovem com deficiência e o suposto apagamento de seus resultados nas avaliações externas, questionamos quais são os resultados obtidos por estes jovens e quais foram as ampliações trazidas no ANA, Saesp e ENEM para de fato atendê-los e, se realmente, estas estão a atendê-los ou é mais uma construção; 3. A preparação das universidades na recepção das pessoas com deficiência; 4. O mercado editorial, o lucro ou o prejuízo na literatura infantojuvenil que representa o jovem com deficiência.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. De. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. IN: SOUZA, R. J.; TAGLIARI, B.L. (Orgs) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas. Mercado de Letras, 2011.

ALTHUSSER L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editora Presença. <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf> . Acesso 03.22

BARROS. A.S.S E. Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. mar.2015, volume 20 nº 60 páginas 167 – 193. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VBWN4yDzVHHtYMHGRCbsH3C/?lang=pt>> . Acesso mai.2019

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **A. Vários escritores**. 4ª ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, M C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. M. C. L.. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. O quadro atual da AD no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 39-46.

FOUCAULT. M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz & Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. M. **Os anormais**: curso no Colège de France (1974 – 1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. M. **A ordem do discurso**. Trad. Eduardo Brandão 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

GREGORIN FILHO, J.N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) 5ª ed. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 2014. p.11-38.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: \_\_\_\_\_, F; FERREIRA, M. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 163 -172.

LAJOLO, M. **Leitura: Leitores & Literatura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36. Brasília, junho-dezembro, 2010, p. 111-130.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MASCIA, M. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras: FAPESP, 2002.

NORONHA, L. F. F. **A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão**. 2007. 126 f-. Dissertação (mestrado em psicologia) – Programa de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em < <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2676>> Acesso em mai 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. E. P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. E. P. O objetivo da ciência também merece que se lute por ele In: MALDIDIER, D. A. (Org.). **A inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. **Letras**, (27), 39–46:Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896> >. Acesso jan./2019.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. M. A Análise de Discurso: três épocas(1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014. p. 307- 315.

REAL, D. C. **A literatura infanto-juvenil ‘nas águas’ da inclusão escolar: navegar é preciso**.2009. 191f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, A. L. Da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866**, [S.l.], v. 2, n. 2, jun. 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>>. Acesso em: ago.2021.

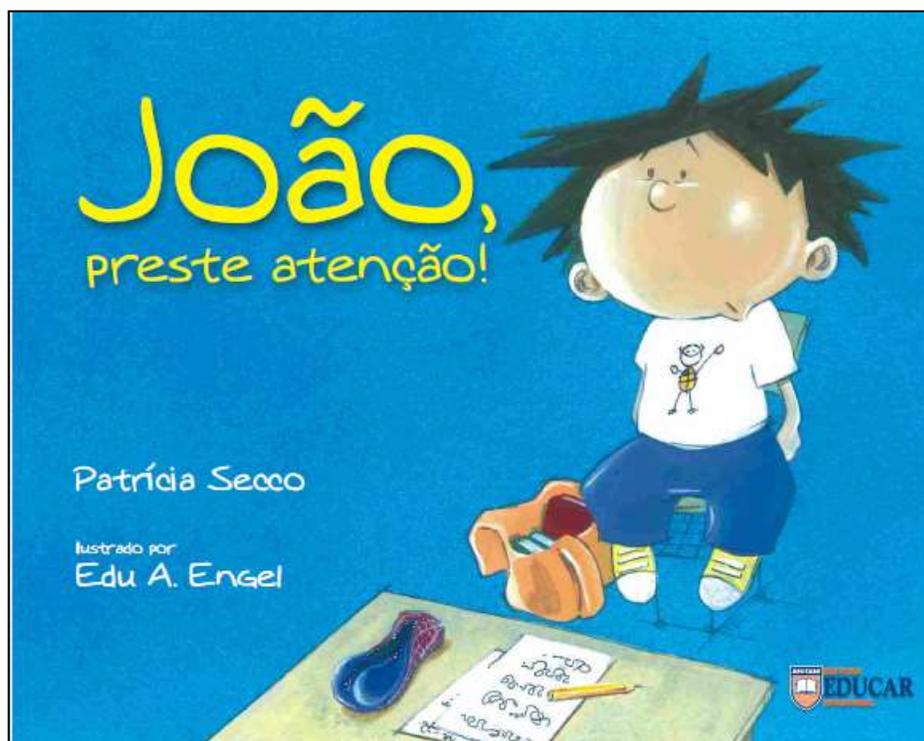
VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

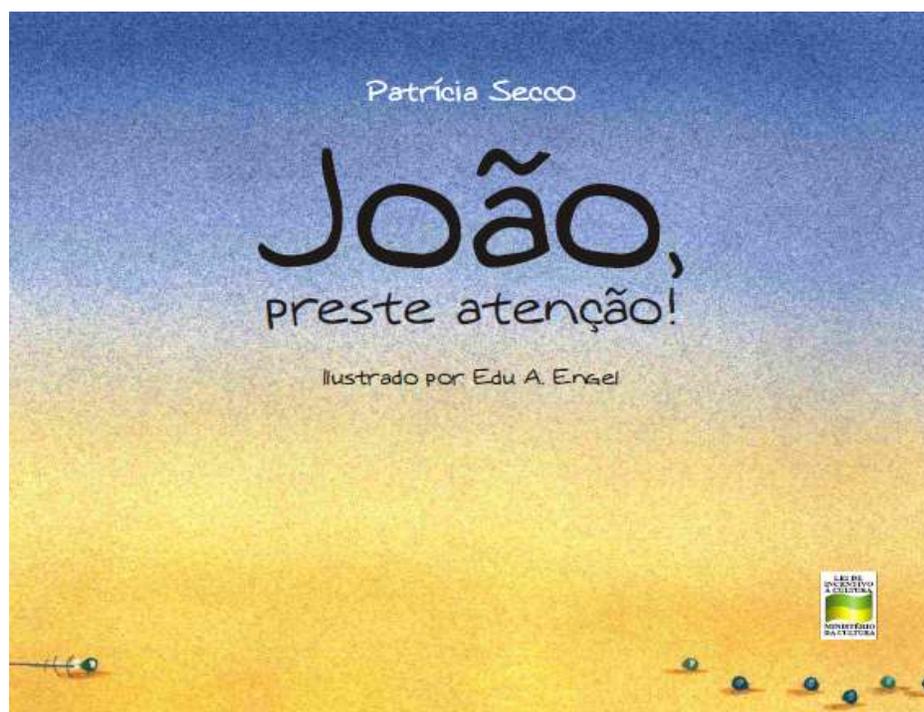
VIANA.LS. e. **Um estudo da deficiência na literatura brasileira contemporânea**. 2018. 101f Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia. 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29542> > Acesso em Mai 2019.

ZILBERMAN, R. Introduzindo a literatura infanto-juvenil, **Perspectiva**: r. CED, Florianópolis, 1985, v. 4, ed. 1, p 98-102, jan./Dez,1985. Disponível em: < <https://www.google.com/search?q=ZILBERMAN%2C+R.+Introduzindo+a+literatura+infanto-juvenil%2C+Perspectiva%3A+r.+CED%2C+Florian> > Acesso em ago.2021.

## ANEXOS

## Anexo 1. Livro João, preste atenção de Patrícia Secco



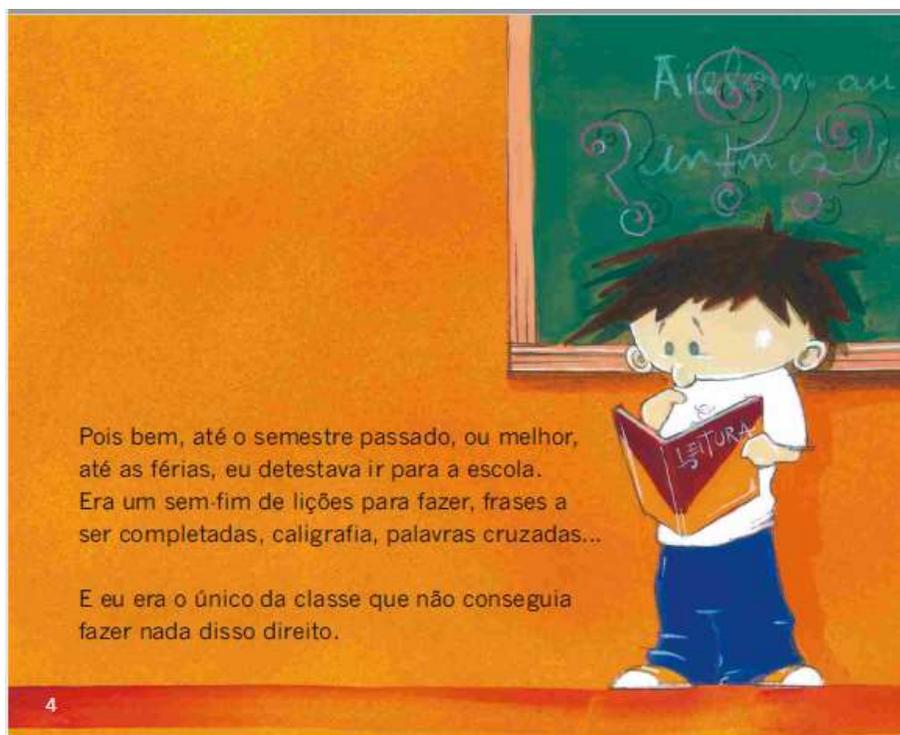
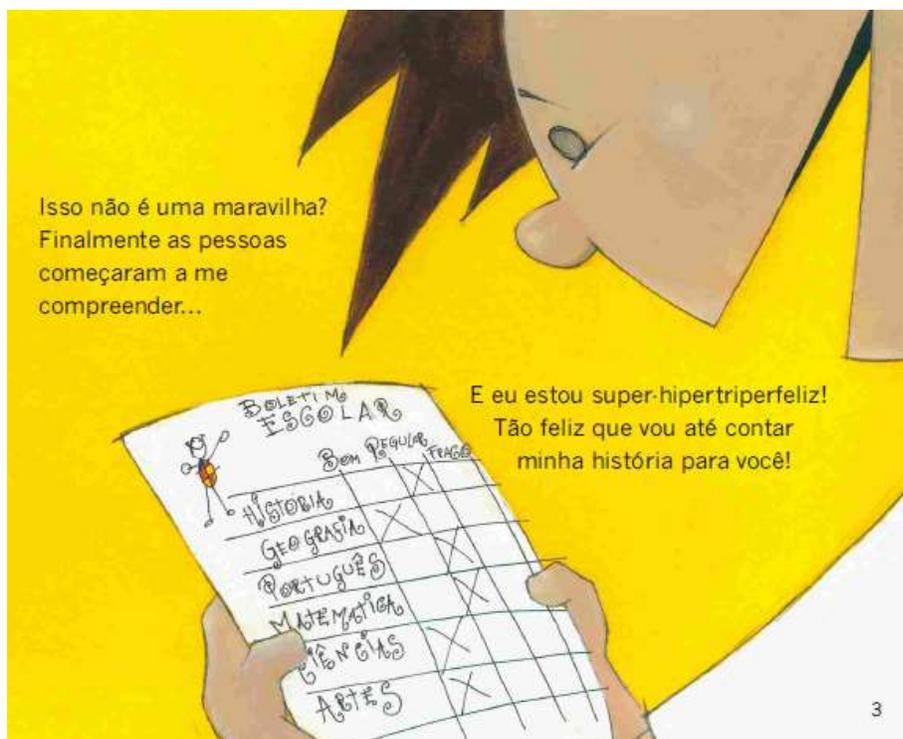


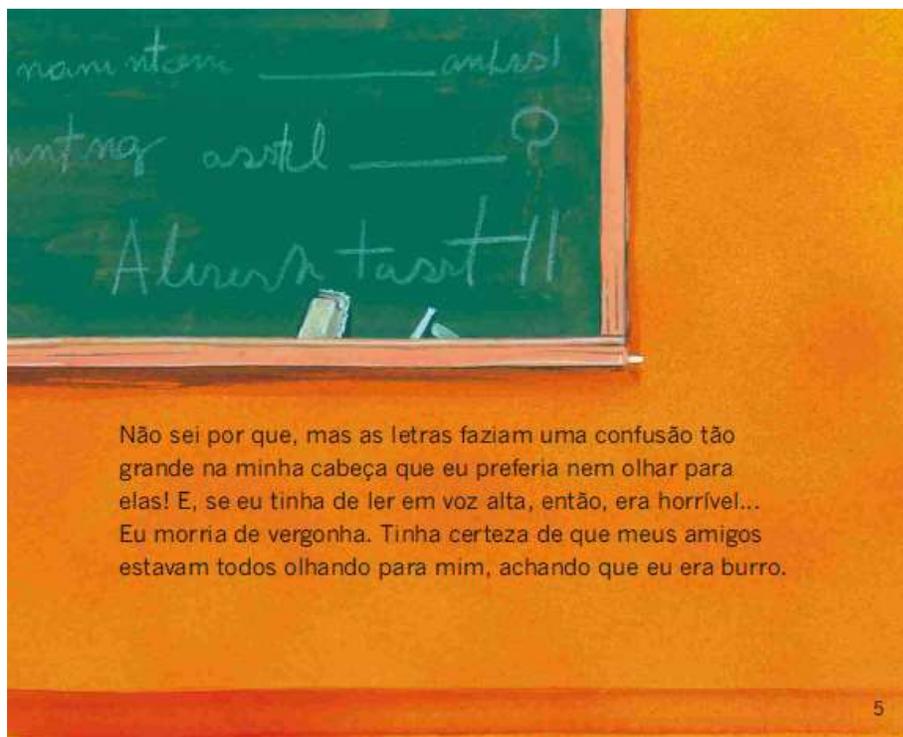
Olá! Meu nome é João e eu já completei 9 anos!  
Sabe, estou tão contente hoje, mas tão contente, que vou dar um grito:

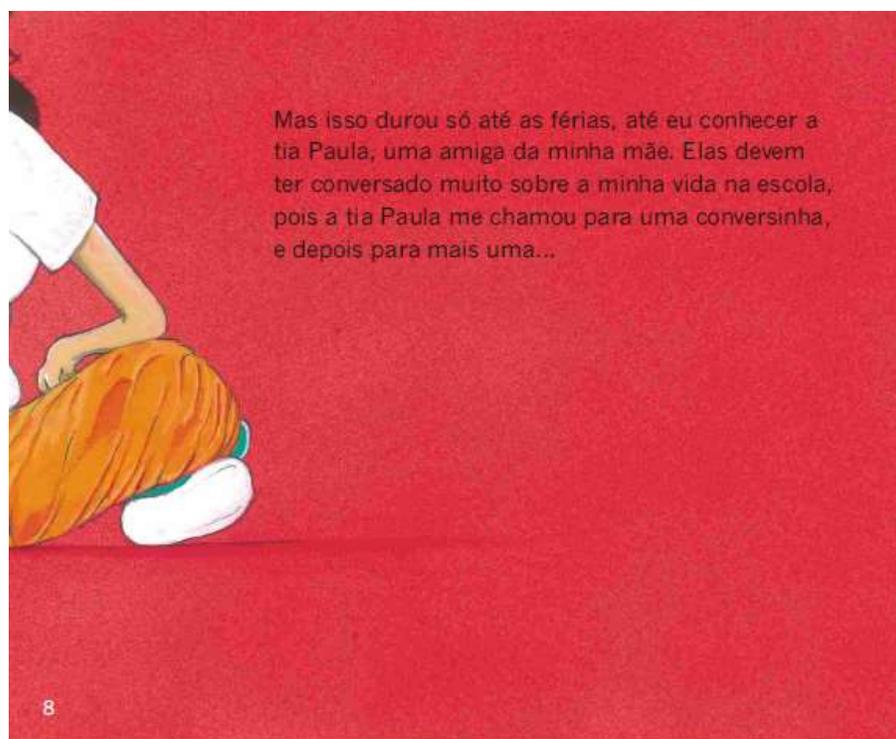


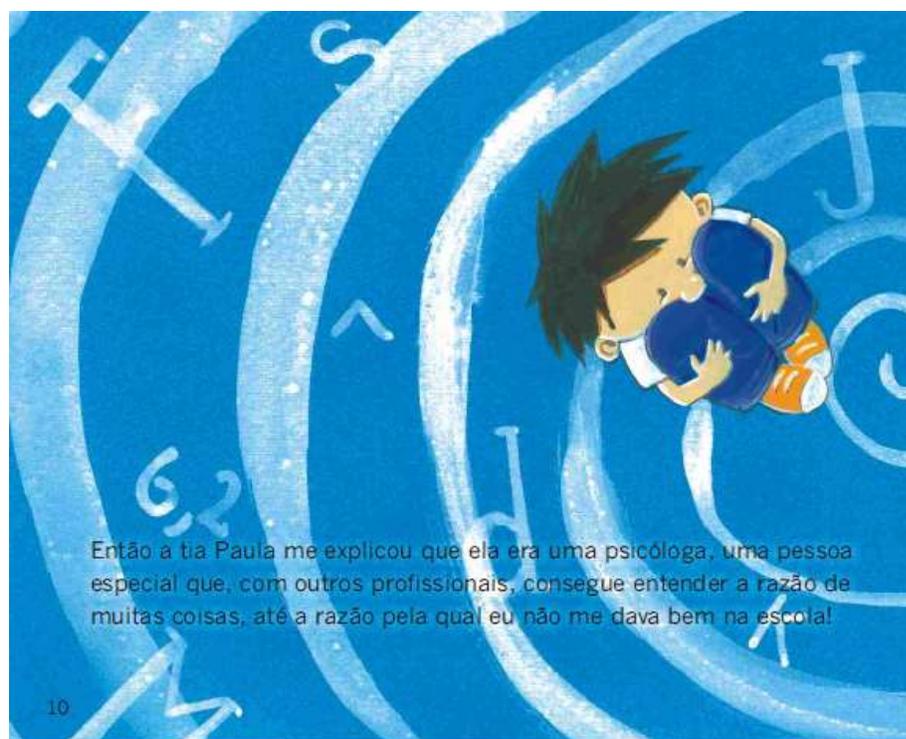
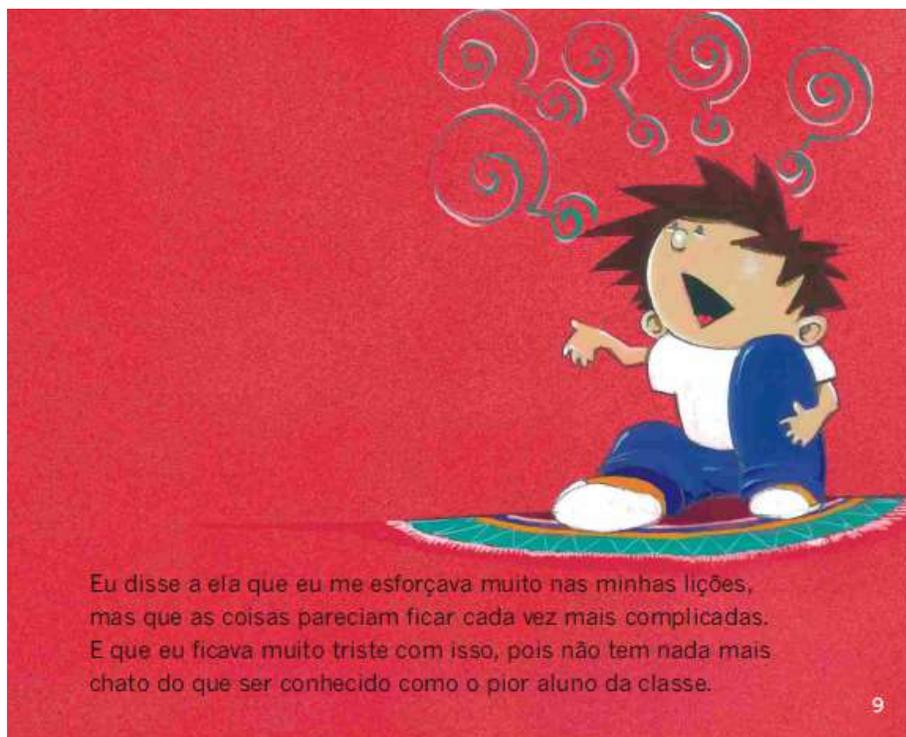
**OBA! PASSEI DE ANO!**

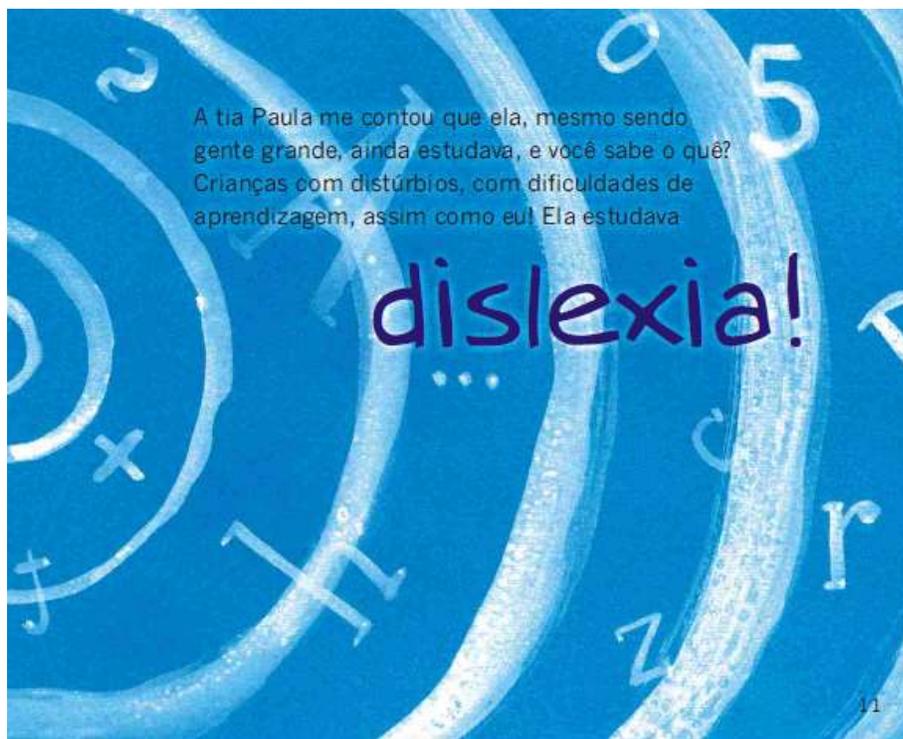
E o melhor: com notas muito boas!











Desde então minha vida mudou! A professora procurou saber mais sobre **dislexia** e aprendeu diversas coisas, como: me explicar tudo passo a passo, dividir minhas lições em partes, deixar que eu faça minhas provas e testes oralmente e muito mais.

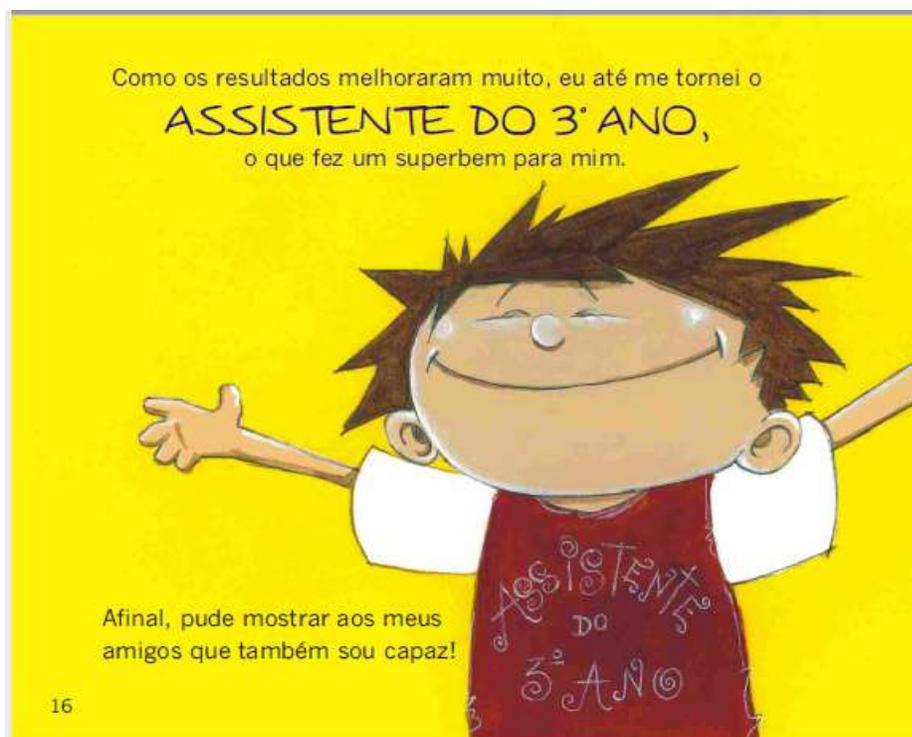


13

Bem, as coisas mudaram lá em casa também, pois os meus pais começaram a me ajudar da maneira certa. Eles têm lido muito para mim, além de me encorajar a ler livros curtos, mas muito interessantes.



14





Assim como João, inúmeras outras crianças, com bom nível intelectual, são incapazes de utilizar adequadamente alguns instrumentos básicos de comunicação, como a leitura, a escrita, a interpretação de textos ou o aprendizado de uma 2ª língua, sendo muitas vezes totalmente desmotivadas pelo baixo desempenho na vida escolar.

Essas crianças merecem ser encorajadas a sentir que são capazes e, para isso, nada melhor do que apoio, amizade, carinho e amor, que precisa vir de todos que as cercam: de seus amigos, de seus colegas, de seus professores e, principalmente, de seus pais.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem neurológica que tem sido estudado por diversos profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e neurologistas, com o intuito de proporcionar tratamentos cada vez mais adequados, não só a crianças, mas também a adultos.

Todas estas pessoas devem ser orientadas pelo profissional que acompanha o disléxico.

Maiores informações [www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br) ou pelo telefone (11) 3231-3296.



"Homens como Leonardo da Vinci, Walt Disney e Albert Einstein também eram disléxicos. Acredite em seus sonhos!"



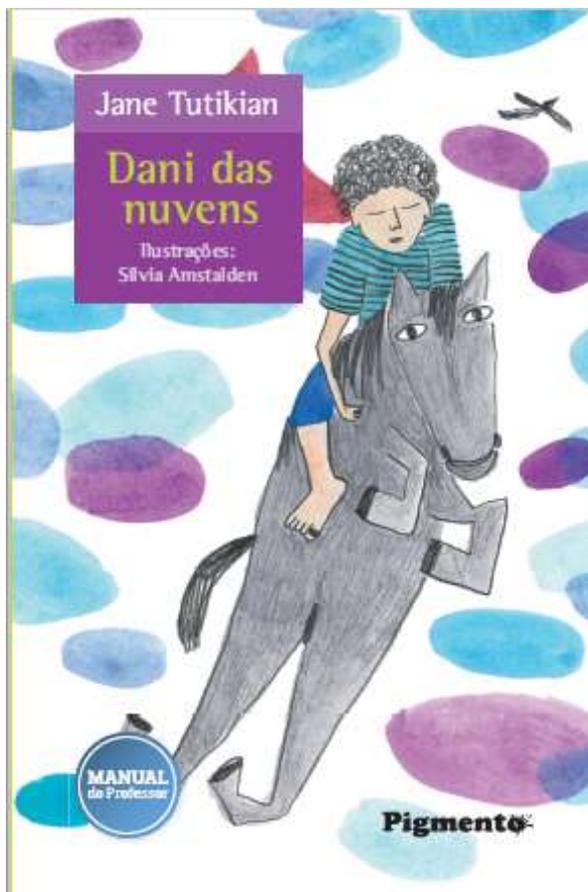


Agradecemos aos parceiros que investem em nosso projeto.






## Anexo 2. Dani das Nuvens de Jane Tutikian



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tutikian, Jane  
 Dani das nuvens / Jane Tutikian; ilustrado por Sílvia Amstalden.  
 1. ed. – São Paulo: Atual, 2015. (Entre Linhas: cotidiano)

ISBN: 978-85-357-2004-4

1. Literatura infantojuvenil. 2. Amstalden, Sílvia. I. Título II. Série

CDD 028.5

## Índice para catálogo sistemático:

1. Literatura infantojuvenil: 028.5

2ª tiragem, 2019

Copyright © Jane Tutikian, 2015.

SARAIVA Educação S.A.  
 Avenida das Nações Unidas, 7221  
 CEP 05425-902 – Pinheiros – São Paulo-SP  
 Tel.: 4003-3061  
 atendimento@aticascipione.com.br  
 www.coletivoleitor.com.br

Todos os direitos reservados

CAE: 576166  
 CL: 810691

# Sumário

1. É que, às vezes, o que foi fica sendo 7

---

2. É que, às vezes, não há como explicar 10

---

3. A vida não podia ser só isso 18

---

4. Me perdendo enquanto me achava 22

---

5. Me dava medo e me chamava 26

---

6. E o nome dele era Eclipse 32

---

7. Por que não fazes como o Guilherme? 36

---

8. Fazia da gente uma grande família 41

---

9. Que sim, que sim. Que não 49

---

10. Porque um dia existe então 58

---

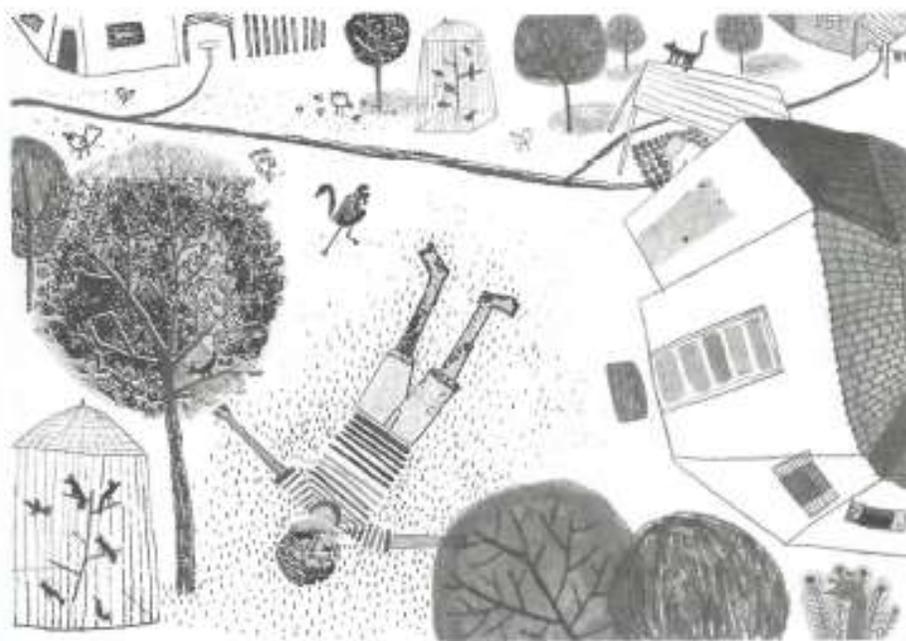
- A autora 63

---

- Entrevista 67

---

## É que, às vezes, o que foi fica sendo



É que, e foi isso o que eu aprendi, tem coisas que passam feito fogo tolo, brilham e apagam muito rápido, mas. Tem coisas que ficam na vida da gente pra sempre, como magia que se renova a cada nova lembrança. É assim ó:

o que foi fica sendo de novo, só que dentro da gente. É assim com o meu pai.

Eu sei, também é verdade que tem coisa que passa e fica doendo, doendo como ferida sem casca, carne viva mesmo! Mas não é disso que quero falar. É daquilo.

Gosto muito de bicho. Quem não gosta? Ah, sei de pessoas que não gostam! Na minha casa, uma vez, a gente tinha muitos, e não é mentira, não.

O quintal era bem pequeno. A casa era bem pequena. Mas o quintal não parecia pequeno quando eu era pequeno. A gente chegava nele pela porta da cozinha, e do lado da cozinha ficava o banheiro; atrás do banheiro, um puxado que meu pai tinha feito para proteger minha mãe da chuva, quando estivesse lavando roupa.

Nosso quintal vizinhava com o do Colmo e da Raquel de um lado e, do outro, com o quintal da tia Alaide, mãe do Paulinho, meu melhor amigo. Ele não mora mais do lado da minha casa nem nada, mas continua sendo meu melhor amigo, porque coisa séria assim é pra sempre.

O quintal era separado por um valo, onde escorria a água que vinha dos tanques. Vezenquando, com a água, barcos de papel traziam e levavam mensagens da meninada. Até jogo de futebol a gente chegou a marcar assim! Já os barcos das meninas eram cor-de-rosa e cheios de flores, além de uma escrita misteriosa, que a gente não conseguia decifrar. As mulheres e seus segredos!

Do lado de lá do valo, meu pai fez um viveiro grande e bonito! Eu e ele ficávamos horas olhando. Os canários amarelos, os cardeais-de-topete-vermelho e os azulões tinham pequenas rodas-gigantes, balanços, trapézios, até uma cachoeira em que a água jorrava constantemente. E eles não paravam, nunca. Um pouco iam para a roda, um pouco para o balanço, um pouco para o trapézio lá em cima, um pouco para a água e para os galhos da goiabeira. Tudo rápido, saltitante, alegre.

Do lado de cá do valo havia outra goiabeira, um viveiro pequeno só de cardeais e um viveiro menor, onde, além dos pássaros, vivia

o meu coelho branco. O nome dele era White Rabbit, por causa do coelho da Alice, mas não fui eu quem escolheu o nome; foi meu irmão grande. Também vivia ali um faisão colorido. Era do meu pai e ele dizia que ia durar vinte anos, apesar das ameaças da minha mãe de levá-lo para a panela. Ainda do lado de cá havia uma casinha azul de madeira, o esconderijo do meu pai, que, depois, peguei pra mim.

Eu tinha um pouco de medo das avestruzes que ficavam soltas no quintal. Às vezes até chorava de medo, mas não deixaria que meu pai as levasse embora por nada deste mundo! E havia as galinhas, barulhentas, sempre bicando a terra com os olhos arregalados de tanta surpresa. Acho que galinha é feliz. E faz a gente feliz também. Às vezes, passávamos semanas inteiras comendo arroz com ovo, aquele que elas botavam assim: barulhentas, agitadas, donas do quintal.

Era assim a minha vida.

Não!

Minha, não. A do meu pai, a da minha mãe, a do Guilherme, meu irmão grande, e a minha também.

Eu vivia entre o quintal e o colégio, e naquele tempo gostava mais do meu quintal do que do meu colégio.

## 2

## É que, às vezes, não há como explicar



Gostava mais do meu quintal, sim. Nele, com os bichos, eu brincava de cavaleiro, de rei, de soldado, inventava histórias e, sabe de uma coisa?, vivia mesmo essas histórias. Quando cansava de brincar sozinho, chamava todo mundo. Vinha o Paulinho, o meu irmão grande, a Maria da Graça, a Guida, a Luísa Esther, e a gente se divertia e esquecia do resto do mundo.

As avestruzes eram os moínhos, sempre vindo, sempre vindo.

Meu irmão grande tinha mania de mandar em nós. Ele comandava tudo! E como a Maria da Graça e a Guida gostavam dele, e o Paulinho só fazia o que a Maria da Graça queria, a Esther e eu éramos voto vencido. Aí, era pegar ou largar. Pegávamos, porque queríamos brincar, fosse do que fosse.

Era divertido, sim.

Corriamos.

Fugíamos.

Nos escondíamos.

Às vezes, é verdade, ultrapassávamos os limites, mesmo sem querer, e apanhávamos.

•

Teve um dia que meu irmão grande mandou o Paulo caçar uma borboleta. Ela era grande, bonita – nunca tive vergonha de dizer que acho bonito o que acho bonito mesmo –, preta e amarela, e o Paulo foi.

De repente, a borboleta era um dragão acuado, que corria entre os bárbaros. As asas enormes batiam apressadas e, então, ele parava, grudado na parede, imóvel. Quando ele parava, nos abaixávamos por causa do fogo.

Então, ele entrou na cozinha, e o Paulo foi atrás, e todos nós entramos também, um a um, apertados, armados até os dentes, com muito cuidado. Mas, a borboleta-dragão entrou na sala. Devia estar tramando alguma coisa.

Minha mãe havia lavado toda a louça e colocado para secar em cima da mesa de fórmica. Era dia de faxina, e os tesouros estavam expostos.

A borboleta pousou delicada e feroz, bonita e feia, perigosa, na quina da cristaleira. Para alcançá-la e prender o dragão, o Paulinho precisava subir na mesa.

Olhou para o meu irmão grande com olhos de interrogação. Recebeu o sinal afirmativo.

– Ao ataque! – Meu coração pulava de querer e de não querer.