



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ana Paula Pereira

**Poesia na FACE:** processos de criação literária de crianças com deficiência visual

Ilha de Santa Catarina

2021

Ana Paula Pereira

**Poesia na FACE:** processos de criação literária de crianças com deficiência visual

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Psicologia  
Orientadora Profa. Dra. Andrea Vieira Zanella

Ilha de Santa Catarina

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Ana Paula

Poesia na FACE : processos de criação literária de  
crianças com deficiência visual / Ana Paula Pereira ;  
orientador, Andrea Vieira Zanella , 2021.  
277 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Mediação Literária. 3. Processos de  
criação. 4. Deficiência Visual. I. Zanella , Andrea Vieira  
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Ana Paula Pereira

**Poesia na FACE: Processos de criação literária de crianças com deficiência visual**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Andrea Zanella  
Instituição (PPGP-UFSC)

Prof.(a) Dr.(a) Marivete Gesser  
Instituição (PPGP-UFSC)

Prof.(a) Dr.(a) Virginia Kastrup  
Instituição (PPGP-UFRJ)

Prof.(a) Dr.(a) Mariana Cortez  
Instituição (PPGLC-UNILA)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora obtido pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr.(a) Andrea Vieira Zanella  
Orientadora

Ilha de Santa Catarina, 2021

Dedico este trabalho para minha filha, Aurora Pereira Gaertner, a minha criança acesa, que nascida entre dois doutorados, ensaiou entre as brincadeiras, fazer tese no seu cantinho de mateise. Obrigada, amorinha! O tanto que te amo aumenta (a)o infinito!

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho dessa natureza foi possível pela força de um coletivo. Envolveu conhecimento, amizade e a colaboração de diversas pessoas e instituições a quem endereço meu profundo agradecimento.

Primeiramente, gostaria de expressar à professora e orientadora Andrea Zanella meu agradecimento antes de tudo, pelo acolhimento, antes da seleção do doutorado, em 2017 quando fui até sua sala compartilhar o desejo de continuar a pesquisa e um pouco da minha dor com a interrupção de um doutorado em 2014. Obrigada por ter confiado e obrigada por ser uma referência que conjuga ousadia com esperança numa perspectiva ética, estética e política. Obrigada por ter construído na Psicologia esse largo diálogo entre arte, ciência e sensibilidade.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina por todo suporte e apoio desde minha entrada no doutorado, até a finalização dessa tese. Nesse sentido endereço um agradecimento especial ao secretário do curso, Gileade Braga, e à secretária Silvana Maria Frigotto.

Às professoras Dra. Gilka Girardello, Dra. Marivete Gesser e Dra. Virginia Kastrup que participaram da banca de qualificação dessa tese e contribuíram ativamente com importantes apontamentos para a elaboração das análises que apresentamos.

Às professoras que compõem a banca de defesa, Dra. Mariana Cortez, Dra. Marivete Gesser e Dra. Virginia Kastrup, meu profundo agradecimento. É uma honra ritualizar o encerramento deste ciclo com suas considerações ao trabalho. Muito obrigada.

À todas as professoras e professores com quem aprendi ao cursar vossas disciplinas e ou seminários: Ana Lucia Marsillac; Meriti de Souza; Andreia Barbará; Luciene Borges; Adriano Beiras; Anna Stetsenko, Poliana Groff e Denise Cord.

À poetisa, parceira de criação literária, Gloria Kirinus, pelo amor aos livros e às palavras; pela grande amizade, pela intersecção na vida e na poesia.

À Daian(e) Cattani, uma amigüe não binarie. Por ter me dado acolhida na sua casa de janelas de aurora (pintadas de amarelo) lá no canto da Lagoa da Conceição, na ilha de fuga, nesse lugar mágico, essa pessoa linda, que me recebeu desde o primeiro momento que conversamos e como conversamos, horas e horas de conversas, leituras, problematizações, fumacê e txá txá txá. Obrigada por existir e por me constituir de memórias tão alegres e cheias de vida!

Às e aos amigas, amigos, amigues do grupo de pesquisa, NUPRA (Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Políticas) em especial à Denise Ayres D'ávila, Adriana, Ribeiro, Mariana Pasqualotto, Natália dos Santos, Renan de Brito, Andrea Tilton, Jardel Pelissaro, Orlando Gulonda, Amanda Teixeira, Larissa Severino, pela amizade, pelo amor à pesquisa, pela leitura sensível e rigorosa que fizeram dos textos da tese que coloquei nas vossas mãos. O que me ensinaram cada um(a) com suas pesquisas está marcado na minha história. Vocês me ampliaram de horizontes afetivos e poéticos, a ciência. Muito obrigada.

Às e aos colegas discentes do mestrado e doutorado do Programa de Pós Graduação que entraram comigo no ano de 2018, especialmente à Denise Ayres, Orlando Gulonda, Emilia Fransozi, Rafaela Pereira, Guilherme dos Passos, Juliana Lopes, Juliana Paiva, Ana Carolina Ivanovich, Fernanda Albrecht, Yanaê Meinhardt. Superamos juntos desafios da pesquisa e da produção de nossas dissertações e teses.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de pesquisa a com a qual esse trabalho foi fortalecido. A pesquisa e seus resultados são também fruto desse investimento.

Imensamente às crianças com quem pesquisamos. Ana, Davi, Miguel e Ramon. Os processos criativos delas foram intercessores para sustentar a tese de que as crianças são potentes e complexas e podem produzir seus próprios intercessores e nos surpreenderem com o que criam.

À Fundação de Assistência à Criança Cega que recepcionou a experiência sobre a qual nos debruçamos nessa pesquisa.

À gestão da DLLB (Diretoria do Livro, Literatura, Literatura e Biblioteca) do ano de 2015/2016, que viabilizaram o edital Todos por um Brasil de Leitores que premiou a ação Poesia na FACE. Em especial à pessoa de Volnei Canônica que assinou o edital referido e é um agitador contemporâneo da cena da literatura infanto-juvenil do Brasil através do Clube do livro Quindim.

Imensamente, agradeço ao meu grupo de amigues (SNC) com quem tenho um intenso e forte vínculo de afeto, amizade, infinita estima, desde os anos 2003, quando entramos na faculdade de psicologia. São as pessoas que me acolhem, sem julgamentos, me apoiam, me nutrem de escuta e diálogo. Deleuze diz no Abcdário, que a amizade é uma condição para o exercício do pensar. Isso experimento a fundo com esses intercessores/amigas e amigues, Vinicius da Rocha Barros, Francieri Beatrice Sabel, Deison Federico e Heloisa Nascimento.

Ao querido amigo, artista, Rafael Vascon por sua liberdade voraz e alegria inebriante. Pelas palavras e por todos os gestos de nossa amizade, intensidade e que sempre se não partem, chegam na festa de partilhar a vida.

À amiga Flora Holderbaum pelas trocas, pelas escutas, pelos sons, pelas imagens e pelas palavras que tantas vezes senti “como se a minha língua estivesse na boca da minha amiga”. Grande intercessora. Obrigada por ter me acompanhado no atravessar do portal da ciência para a poesia. Obrigada pelo amparo não importando as distâncias.

Ao amigue Ruan Rafael Rosa e ao amigue Amadeo Mussi, pela amizade, pelos poemas inesperados, pelas trocas sensíveis, das receitas às teorias.

Ao Ruan e ao Rafael por nosso Projeto Cartografar, que nasceu enquanto essa tese estava sendo escrita. Pelo desejo, pela arte, pelas problematizações e por tudo que nos expande e ramifica.

Ao amigo Henrique Moreira, por anos de amizade, pela disposição à criação, pela editoração de tantas ideias, pelo convite de defesa da tese.

À amiga Lailana Krinski, por não abrir mão da força da singularidade na arte, pela coragem de ser outra na vida.

O infinito tem que aumentar um pouco para caber o sentimento de gratidão e amor que sinto por Leandro Gaertner, meu companheiro de vida, de intelectualidade e de sensibilidade. Com quem eu crio uma Aurora. Leandro e Aurora ou o meu sonho vivido. Obrigada pelo convívio amoroso e pelo ninho de sempre. Repouso voo e morada. Dormir tarde, almoçar tarde e jantar tarde, madrugada. Sol, chuva e arco íris. Flor, livros e pôr do sol, Pkxd. Viagem, aventura e chegada. Corações dentro do meu peito ou meus corações fora de mim.

Agradeço à Celine Gaertner e ao Nélio Gaertner, mãe e pai de meu companheiro Leandro, pelo acolhimento afetivo, pelo amparo em amplo sentido, pela generosidade e pelo modo como transmitem o cuidado e o amor. Obrigada pelos jardins que plantam no mundo e pelo jardim onde parte dessa escrita floresceu.

Agradeço infinitamente à minha mãe Luzia Maria Theiss Pereira e ao meu pai Francisco Pereira, pela vida, pela janela que abriu lá em 13 de maio de 1984. Viver é um milagre que eu agradeço a vocês. Meu pai e minha mãe ganharam nomes de santa/o. Luzia, pois nasceu no dia 13 de dezembro, dia de Santa Luzia, a santa protetora dos olhos, santa dos deficientes visuais. Meu pai não nasceu em dia de São Francisco, mas foi criado em uma família com valores franciscanos que constituíram em mim, muito cedo, uma ética da irmandade com o coletivo, com a simplicidade, com a humildade e com a solidariedade.

Estendo meu agradecimento aos meus dois irmãos Everton e Francisco Junior. Meus dois irmãos não concluíram o ensino médio e foram potências que a pedagogia bancária marginalizou. Ambos são pessoas com deficiência. Essa tese não deixa de ser uma resposta, tal como disse Clarice Lispector, uma vingança dos fracos.

O mundo não estava dividido em dois,  
para as pessoas grandes, outro para os miúdos.  
As emoções eram de todos.  
(QUEIRÓS, 2004).

Tudo fica guardado: o relâmpago,  
a fome, o sonho e mesmo o  
desejo escondido. Tudo fica  
guardado até que o corpo os liberte  
em cor, canto ou palavra.  
(QUEIRÓS, 2010).

No caminho, as crianças me enriqueceram  
mais do Sócrates. Pois minha imaginação  
não tem estrada. E eu não gosto  
mesmo da estrada.  
Gosto do desvio e do desver.  
(BARROS, 2013 )

Desfazer o normal há de ser uma norma.  
(BARROS, 2006)

## RESUMO

Esta tese problematiza as experiências de criação literária de crianças com deficiência visual. A partir da proposição do ateliê literário Poesia na FACE e dos processos de criação que foram ativados nesse ateliê, discute-se as relações entre literatura e produção de subjetividade nas experiências de crianças e da própria pesquisadora, mediadora dos encontros. O ateliê literário foi planejado como prática de mediação voltado à experiência da criação própria do fazer poético, literário. Realizado na Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE), em encontros semanais, durante o ano letivo de 2016. A FACE presta serviços como rede de apoio para inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na área da deficiência visual na grande Curitiba. A pesquisa revisita essa experiência do ateliê para analisá-la em seus efeitos e ressonâncias. Caracteriza-se como estudo cartográfico documental ancorado na perspectiva do *pesquisarCom*, ou seja, compreende-se o método como um caminho que é percorrido com o corpo sendo com ele que os processos de investigação podem ser vividos e acompanhados. O vínculo entre pesquisador/a/es e seu/sua outro/a e a construção de um plano comum de experiência, aponta para a postura de não neutralidade e fica assumida como parte da ética nesse modo de pesquisar. O *pesquisarCom* se constitui na experiência com a alteridade e afirma-se na não neutralidade. Quatro crianças e seus processos de criação agenciados no ateliê se tornaram intercessoras para o acontecimento dessa pesquisa. Os instrumentos de registro, de documentação dessa experiência, foram: o diário de campo no qual foram produzidos os relatos das experiências encontro a encontro; os registros fotográficos e registros em vídeos; pastas de produções das crianças e uma coletânea de livros produzidos por elas. Os documentos, que resultaram tanto das experiências quanto dos registros das atividades e das dinâmicas dos encontros do ateliê, foram os materiais fundamentais com os quais trabalhamos nessa investigação dos processos de mediação e criação literária. As análises possibilitaram compreender que os processos de criação literária acionam movimentos de objetivação e subjetivação como movimentos complementares de um processo mais amplo que abrange a virtualização, isto é, provoca deslocamentos da atenção do eu para uma alteridade. Os processos de criação e a apresentação dos livros autorais, no entanto, não foi suficiente para se contrapor à força dos diagnósticos. Apesar disso, destaca-se que o ateliê literário se configurou como um dispositivo ético e estético de acolhimento das diferenças e um território de liberdade e do desejo. Os encontros com a literatura se configuraram, para as crianças, como encontros com uma estética da alteridade, do outro e de si, mostrando a potência do trabalho da mediação como estratégia de alterização e para acolher e afirmar a potência criadora da imaginação, a potência criadora dos corpos.

**Palavras-chave:** Mediação Literária. Processos de criação. Deficiência Visual.

## ABSTRACT

This thesis discusses the literary creation experiences of children with visual impairment. As from the proposal of the Poesia na FACE literary workshop and the activated creation processes in such event, it aims to discuss the relations between literature and the production of subjectivity coming from participants, notably the children and the researcher herself as well - the last one, who has happened to be the mediator of the meetings. The literary workshop was conceived as a literary mediation practice focused in the experience of creation itself in poetic, literary making. The workshop had been taking place at Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE) on weekly meetings during the 2016 school year. The FACE foundation provides services such as the support network for the inclusion of people with special educational needs in the area of visual impairment in the greater metropolitan Curitiba area. The research revisits this workshop experience to analysing it in its effects and resonances. It is characterized by being a documental cartographic study anchored in the *pesquisarCom* perspective, in other words, understanding method as a path that is followed with the Body itself and the resulted research processes being experienced and followed within it. The bond between the researcher and his/her/their other study counterpart(s) and the construction of a common plan of experience, points to the posture of non-neutrality and it is assumed as part of the ethics in this form of research. *PesquisarCom* is constituted in the experience with otherness and it is affirmed in the non-neutrality. Four children and their creative processes in the studio have become intercessors for this research. This experience's instruments of recording and documentation were: a field journal in which the reports of the experiences were produced during each encounter; the photographic and video recordings; archive folders containing the children's productions and a collection of produced books by the children themselves. The documented results both from the experiences and recordings of the activities and dynamics of the workshop meetings were the fundamental materials we have worked with in this investigation of the mediation and literary creation processes. The analysis has made it possible to understand that the processes of literary creation are able to trigger movements of objectification and subjectification as complementary movements of a broader process that includes virtualization, that is, provoking displacements of attention from the self to an alterity. The creation processes and the presentation of the authorial books, however, was not enough to oppose the strength of the medical diagnoses. Nevertheless, the literary workshop was configured as an ethical and aesthetic device for welcoming differences and also as a territory of freedom and desire. The meetings with literature were configured, for the children, as meetings with an aesthetic of alterity, of the other and oneself, showing the power of the work of mediation as a strategy to alter, welcome and affirm the creative power of imagination, the creative power of the bodies.

**Keywords:** Literary mediation. Creation processes. Visual impairment.

## RESUMEN

Esta tesis analiza las experiencias de creación literaria de los niños con discapacidad visual. A partir de la propuesta del taller literario Poesía na FACE y de los procesos de creación que se activaron en este taller, se discuten las relaciones entre literatura y producción de subjetividad en las experiencias de los niños y de la propia investigadora, mediadora de los encuentros. El taller literario se planteó como una práctica de mediación literaria orientada a la experiencia de la propia creación en el hacer poético, literario. Se realizó en la Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE) en reuniones semanales durante el curso escolar de 2016. La FACE presta servicios como red de apoyo a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en el área de la discapacidad visual en la grande Curitiba. La investigación retoma esta experiencia del estudio para analizarla en sus efectos y resonancias. Se caracteriza como un estudio cartográfico documental anclado en la perspectiva de investigarCon, es decir, el método se entiende como un camino que se recorre con el cuerpo y con él se pueden experimentar y seguir los procesos de investigación. El vínculo entre el investigador y el otro en la construcción de un plan común de experiencia, indica la postura de no neutralidad y se asume como parte de la ética en esta modalidad de investigación. El investigarCon se constituye en la experiencia con la alteridad y se afirma en la no neutralidad. Cuatro niños y sus procesos creativos agenciados en el estudio se convirtieron en intercesores para el acontecer de esta investigación. Los instrumentos de registro, de documentación de esta experiencia, fueron: el diario de campo en el que se produjeron los informes de experiencias encuentro a encuentro; registros fotográficos y registros en videos; carpetas de producciones infantiles y una colección de libros producidos por los propios niños. Los documentos, resultado tanto de las experiencias como de los registros de las actividades y dinámicas de las reuniones del taller, fueron los materiales fundamentales con los que trabajamos en esta investigación de los procesos de mediación y creación literaria. Los análisis nos permitieron comprender que los procesos de creación literaria desencadenan movimientos de objetivación y subjetivación como movimientos complementarios de un proceso más amplio que incluye la virtualización, es decir, provoca desplazamientos de la atención del yo a una alteridad. Sin embargo, los procesos de creación y la presentación de los libros que crearon, no fueron suficientes para contrarrestar la fuerza de los diagnósticos. Sin embargo, el taller literario se convirtió en un dispositivo ético y estético para acoger las diferencias en un territorio de libertad y deseo. Los encuentros con la literatura se configuraron, para los niños, como encuentros con una estética de la alteridad, del otro y de ellos mismos, mostrando el poder del trabajo de mediación como estrategia de alteración para acoger y afirmar el poder creativo de la imaginación, el poder creativo de los cuerpos.

**Palabras clave:** Mediación literaria. Procesos de creación. Discapacidad visual.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “O QUE AMPLIAR?” .....	22
Figura 2: Mapa afetivo de localização da experiência Poesia na FACE .....	40
Figura 3: Tabela do alfabeto braile e romano .....	100
Figura 4: Desenho de uma girafa .....	123
Figura 5: Ana Clara desenhando .....	123
Figura 6: Animais de brinquedo .....	124
Figura 7: Ana Clara desenhando .....	124
Figura 8: Desenho de tingre/onça .....	124
Figura 9: Ana Clara realizando a dobradura da girafa .....	127
Figura 10: Poema para a girafa e duas girafas desenhadas por Ana Clara .....	127
Figura 11: Ana realizando a dobradura do hipopótamo e o desenho de um hipopótamos com giz de cera .....	129
Figura 12: Poema para o hipopótamo .....	129
Figura 13: Poema para o leão .....	131
Figura 14: Desenho da zebra feito com .....	132
Figura 15: Poema para a zebra .....	133
Figura 16: Ana Clara segurando uma dobradura de elefante .....	134
Figura 17: Poema para o elefante .....	134
Figura 18: Poema para a onça .....	135
Figura 19: Instruções e Dobradura .....	136
Figura 20: Poema para o rinoceronte e Desenho .....	137
Figura 21: Capa do livro artesanal ZOO DA ANA .....	140
Figura 22: Foto e texto de apresentação da autora Ana Clara .....	141
Figura 23: Davi desenhando o menino raio .....	143
Figura 24: Capa do livro O Menino Raio .....	143
Figura 25: Página do livro O Menino Raio .....	144
Figura 26: Página do livro O Menino Raio .....	145
Figura 27: Página do livro O Menino Raio .....	145
Figura 28: Página do livro O menino Raio .....	146
Figura 29: Página do livro O menino Raio .....	147
Figura 30: Página do livro O menino Raio .....	148
Figura 31: Página do livro O menino Raio .....	148

Figura 32: Página do livro Menino Raio .....	149
Figura 33: Página do livro O Menino Raio .....	150
Figura 34: Desenho de um helicóptero levando mantimentos .....	153
Figura 35: Fotografia da moto inventada por Gottlieb Daimler .....	153
Figura 36: Página do livro Invenções do Passado e do Presente.....	154
Figura 37: Fotografia do primeiro .....	154
Figura 38: Página do livro Invenções do Passado e do presente.....	154
Figura 39: Ramon produzindo uma pintura para o caminhão .....	155
Figura 40: Montagem da bicicleta .....	157
Figura 41: Bicicleta finalizada.....	157
Figura 42: Página do livro Invenções do Passado e do Presente.....	158
Figura 43: Desenho feito por Miguel.....	160
Figura 44: Miguel desenhando o título do livro Bolinha.....	161
Figura 45: Título do livro Bolinha.....	162
Figura 46: Fotos de Miguel e Bolinha .....	163
Figura 47: Capa do livro Bolinha .....	164
Figura 48: Folha de garra do livro Bolinha .....	164
Figura 49: Folha de apresentação da história .....	165
Figura 50: Miguel compondo duas páginas do seu livro .....	166
Figura 51: Página de identificação do autor com foto e texto biográfico .....	168

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FACE - Fundação de Assistência à Criança Cega

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

DLLB - Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca

PNLE - Programa Nacional de Leitura e Escrita

PNLL - Programa Nacional do Livro e da Leitura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 O MÉTODO ENQUANTO CAMINHO: SITUANDO A EXPERIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>38</b>
2.1 Situando a experiência do Ateliê literário Poesia na FACE e suas Ressonâncias .....	40
2.2 Participantes.....	45
2.3 Reflexões transversais sobre as dinâmicas dos encontros .....	48
2.4 Documentos e a produção dos registros .....	52
2.5 Caminhos para investigar a experiência: perspectiva teórico-metodológica.....	53
<b>3. Cartas para Ana Clara, Davi, Miguel e Ramon .....</b>	<b>61</b>
3.1 Carta para Ana Clara .....	61
3.2 Carta para Miguel.....	72
3.3 Carta para Davi .....	77
3.4 Carta para Ramon.....	83
<b>4. Ateliê Poesia na FACE: Dispositivo ético e estético da diferença, território comum de liberdade e invenção.....</b>	<b>89</b>
4.1 Sobre (minha aproximação a) o campo da pesquisa da deficiência visual.....	89
<b>4.1.1 Sobre leitura e Deficiência Visual .....</b>	<b>99</b>
4.2 Direito à Literatura como direito à experiência estética.....	101
4.3 Sobre Ateliês Literários como Dispositivo Ético e Estético de Produção de Subjetividade.....	111
4.4 Encontros rizomáticos com a literatura como estratégia de alterização .....	116
<b>5 PROCESSOS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA POR CRIANÇAS: ENCONTROS, AFETOS, ESCOLHAS, CAMINHOS E INTERCESSORES QUE MOVEM .....</b>	<b>121</b>
5.1 PROCESSOS DE CRIAÇÃO: “POR QUE NÃO FAZEMOS UMA FEIRA DE LIVROS?” .....	122
<b>5.1.1 O Zoo da Ana (Ana Clara).....</b>	<b>122</b>
<b>5.1.2 O Menino Raio (Davi Querino).....</b>	<b>142</b>
<b>5.1.3 Invenções do Passado e do Presente (Ramon Dias).....</b>	<b>151</b>

<b>5.1.4 Bolinha (Miguel Kieski Snak) .....</b>	<b>159</b>
5.2 Criação literária por crianças: processos sócio-histórico-cultural, afetivo, inventivo, misterioso, em devir .....	168
5.3 Sobre a Imaginação: imagem-palavra e multissensorialidade .....	176
5.4 Quando a criança cria: é pra valer ou é de mentirinha? .....	181
<b>6. SOBRE DIAGRAMAR, EDITAR E EXPOR: NÃO BASTA CRIAR É PRECISO COMPARTILHAR A CRIAÇÃO.....</b>	<b>186</b>
6.1 Sobre o processo de diagramação e editoração.....	186
6.2 Sobre expor e compartilhar os livros e sobre as recepções, as ressonâncias .....	188
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>268</b>

## APRESENTAÇÃO

Aprendi e foi pelo convívio com pessoas que eram pessoas dos livros, que a biblioteca era um lugar que eu podia chamar de meu, que podia chamar de nosso lugar de livre escolha. Lembro-me das idas às bibliotecas da escola, ainda na infância. Eram saídas de toda/os da sala de aula para a sala dos livros e de lá cada um saía com um livro escolhido pelo próprio desejo, nas mãos.

Não sei precisar o exato momento quando descobri que a poesia não deixa a fantasia morrer e há centenas de anos, quem sabe milênios, na poesia se conta, se contesta, se sonha outro lugar. Outras relações, além do imediato, da aridez ou da solidão que pode alcançar o existir. Não foi na sala de aula que conheci os poemas que me marcaram e os/as poetas que me ajudaram na tarefa, de jamais esquecer do cultivo da imaginação e acolher os sentimentos que carregam as palavras. Mas foi com pessoas que eu atualmente denomino de as pessoas dos livros e as pessoas dos poemas, que encontrei mãos partilhando em momentos de dor e de alegria, de nostalgia, em momento qualquer a chama viva da poesia. Tive a sorte de encontrar no meio do caminho, durante os anos na escola, pessoas que carregavam livros como se tivessem nas mãos, ouro.

Anos depois, cursando a faculdade de psicologia, na Universidade Regional de Blumenau, foi menos a poesia, mas uma biblioteca que se tornou quase a casa de alguém que me acolhia, porque nela eu não só estudava como troquei de roupa, escovei os dentes, dormi e até sonhei. Pela manhã trabalhava como bolsista de iniciação científica na biblioteca central da FURB, entre as horas do almoço e as horas após a aula, no período da noite, com todas as minhas incertezas morei ali, por alguns anos. Na entrada da biblioteca o Salão Angelin, um espaço de exposição interartes me fez expectadora de saraus, concertos musicais e exposições de artes plásticas e visuais, e essas experiências constituíram parte das experiências estéticas mais frequentes na minha vida, naqueles anos.

Quando fui fazer mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, morar em Recife me trouxe um convívio mais intenso com a poesia não pela minha pesquisa, mas pelas vivências nas festividades e no cotidiano da cultura popular. Experimentei entre amigades o prazer de um poema guardado no bolso da memória. E foi nesse momento, pós faculdade, que me dei conta que a poesia me ensinou a questionar o uso normal das palavras e contestar a palavra normal quando ela exclui a multiplicidade de sentidos, a polissemia. Ensinou-me por desvios nas rotinas das palavras a escutar quando uma pedra ou uma curva são também caminho.

A poesia que sonda o indefinível abre uma janela, salva um afogado, deveria estar na boca do povo, como disse a cantora Maria Bethania. Sempre que a curiosidade em relação aos mistérios da vida me alcança, é nas páginas dos livros, na leitura solitária ou em voz alta para meu companheiro ou amigas/os /es, que encontro não as respostas definitivas, pois estas não existem, mas a companhia de outra/o/es que questionam a existência, suas injustiças, seus paradoxos e ainda enchem o coração de sentido de vida, com a beleza de uma flor que abre num poema, que fura um asfalto.

Como escreveu o escritor Silviano Santiago, “a linguagem poética existe em estado de contínua travessia para o outro” (SANTIAGO, 1989, p. 53). Nessa travessia a poesia se tornou um barco com asas e com o qual velejo a essa altura, nos ares e mares da Psicologia. Foram vitais os encontros com a poesia nas minhas escolhas e marcaram minha história pessoal e meu percurso profissional e por isso eu trago dentro de mim, como num cofre que não se pode fechar de cheio, um entusiasmo pela arte e pela poesia, pela literatura. A declamação ou leitura de um poema ou de uma prosa poética me atrai e me afetou e me moveu para algumas ações. A escolha pela literatura, pela mediação literária se conectou sempre a possibilidade de provocar experiências de encontro, que despertem afecções no sentido espinozano que potencializam a vida.

Assim, movida pelo arrebatamento que o encontro com a poesia produziu em mim, elaborei no ano de 2012 na posição de coordenadora, um grupo de formação de agentes mediadores literários. Um projeto de leitura e conversação, uma ação formadora chamada “De Pessoas em pessoas”, que contemplava entre as atividades a leitura em voz alta de parte da obra ortônima e heterônima do poeta Fernando Pessoa. A ação foi aprovada através do edital “Ações de Leitura” lançado pela secretaria de Literatura da Fundação Cultural de Curitiba.

O projeto Poesia na FACE derivou de algumas questões em aberto. Por um lado, do meu trabalho com a mediação literária e de uma pesquisa de doutorado que desenvolvi na UFPE (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Uma pesquisa sobre práticas de mediação, iniciada em 2010 e interrompida em 2014, na qual buscava articular a potência do encontro com a obra de Fernando Pessoa na ativação de uma percepção da heteronímica como uma estética da alteridade de si e tinha na experiência do projeto “De Pessoa em pessoas” o objeto de pesquisa. Por outro lado, pela possibilidade de manter a poesia acesa e trabalhar com crianças com deficiência visual pela primeira vez. As ressonâncias dessa vivência me fizeram agir diante de uma biblioteca inacessível e me trouxeram a essa escrita produzida juntamente na parceria de orientação sensível e rigorosa da orientadora Dra. Andrea Zanella.

Figura 1: “O QUE AMPLIAR?”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa investigamos os processos de experimentação e criação literária que emergiram no contexto do projeto de mediação: o ateliê *Poesia na FACE*. Este ateliê foi planejado com propósito de ser uma ação de mediação literária para crianças com deficiência visual. Os encontros aconteceram semanalmente, uma vez por semana, durante todo o ano letivo de 2016. No ateliê literário, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar a prática de criação própria das artes, não estando submetidas a uma lógica de produção e avaliação escolar de leitura e escrita. O cultivo de uma relação de liberdade ativada pelo desejo ou pela urgência de expressão e criação ou pela urgência de lidar com os encontros que marcam os corpos fazia parte da estratégia do ateliê para acompanhar os movimentos do desejo e de mediação literária. Nos encontros buscava-se acolher o desejo na sua abertura para criação e na sua errância, fosse no seu nomadismo e nos seus desvios, fosse na escrita da própria língua com suas hipóteses de escrita. Ao promover encontros com os livros literários buscava-se afirmar outras formas de leitura e escrita, afetivas, inventivas, errantes, vivenciadas num tempo desacelerado. Não foi ponto de partida a condição diagnóstica das crianças, mas a liberdade e a força do desejo, da imaginação e da potência criadora de cada corpo. O ateliê também se tornou como será discutido adiante, uma estratégia temporária para movimentar o acervo de uma biblioteca que não se encontrava acessível.

Quatro crianças e seus processos de criação agenciados no ateliê se tornaram intercessoras para o acontecimento dessa pesquisa. Desenvolvido na Fundação de Assistência à Criança Cega em Curitiba no ano de 2016, foi uma das ações premiadas pelo edital *Todos Por um Brasil de Leitores*, através da Diretoria do Livro, da Leitura, da Literatura e das Bibliotecas e do extinto Ministério da Cultura. O Prêmio apoiou, reconheceu e potencializou projetos da sociedade civil realizados por pessoas físicas e jurídicas, sem fins lucrativos, no âmbito das Bibliotecas Comunitárias/Pontos de Leitura e em ambientes sociais diversos de promoção da leitura. As ações que o edital premiou através do que já foi o Ministério da Cultura, constituíram compromissos de incentivo à leitura literária, tinham por finalidade contribuir para a ampliação do direito ao livro, à literatura e o incentivo ao desejo de ler e de ler movido pelo desejo, pela curiosidade, pela necessidade.

O projeto *Poesia na FACE* ganhou esse nome, pois tratava-se de um trabalho com literatura na FACE, que era a sigla oficial da instituição mantenedora do Centro Especializado de Atendimento à Pessoa com Deficiência - FACE (Fundação de Assistência à Criança Cega). Esse título poético é polissêmico. Se em um sentido FACE expressa o lugar, a instituição; em

outro também designa a face como o rosto, espaço no qual os olhos habitam ou faltam; signo identitário que se transforma no encontro com a poesia e com a possibilidade de experimentar e criar.

O ateliê literário Poesia na FACE se configurou como um dispositivo ético-estético da diferença e possibilitou testar em tempo desacelerado, com abertura para que cada criança pudesse tratar de forma autônoma aquilo que fosse sua necessidade, desde suas afecções em dinâmicas ativadas pelo desejo, lidando afetivamente com as marcas, para além dos seus diagnósticos (ou da ênfase dada aos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem) nos seus processos de criação. Os diagnósticos de algumas das crianças foram sublinhados quando elas foram indicadas a participarem do ateliê. Contudo, o espaço que era ofertado configurava-se como um território para afirmar as potencialidades dos corpos das crianças, implicado em acolher e acompanhar a disposição inventiva e a autonomia do desejo para criar.

A imagem que se encontra na abertura desta introdução foi produzida por mim durante a escrita da tese. Trata-se de um jogo possível com as palavras problema e poema: p(r)o(bl)ema. Esse poema possui uma versão em Inglês cujas letras P O E M estão fixadas em uma parede e as letras que R B L estão caídas no chão. Ocorreu-me fazer uma tradução desse poema sobre uma lupa, com uso de letras recortadas em acrílico que eu tinha em casa. A lupa é um objeto de apoio de leitura para criança com deficiência visual com baixa visão. Essa imagem tem o alcance aqui de uma metáfora sobre o que o ateliê Poesia na FACE buscava ampliar, não o problema, mas os poemas que poderiam ser produzidos pelas crianças. Essa obra ganhou o título de: “O que ampliar?” e dialoga profundamente com esse estudo.

A vivência do lugar de mediadora me mobilizou a atuar como parceira das pesquisas e das descobertas das crianças, o que colaborou para a construção do ateliê como um espaço democrático e afetivo. Espaço no qual mediadora e crianças aprenderam juntas e fortaleceram as relações de criação em vínculos afetivos.

Os processos de criação, portanto, foram ativados tanto na mediadora quanto nas crianças, processos esses marcados pelas singularidades das vivências, pelos encontros inesperados e pelas ressonâncias que tais encontros provocaram.

Os instrumentos de registro, de documentação dessa experiência, foram o diário de campo no qual foi produzido os relatos das experiências encontro a encontro; os registros fotográficos e registros em vídeos; pastas de produções das crianças e uma coletânea de livros produzidos. Os documentos, que resultaram tanto das experiências quanto dos registros das atividades e das dinâmicas dos encontros do ateliê, foram os materiais fundamentais com os quais trabalhamos nessa investigação dos processos de mediação e criação literária.

Ao problematizarmos essa experiência, construímos uma narrativa que discute teoricamente a potência da prática de um ateliê e dos agenciamentos ativados em seu espaço. Com esse trabalho somamos no enfrentamento à representação negativada da deficiência como déficit, invalidez (STETSENKO; SELAU, 2018; MORAES E KASTRUP, 2010, KASTRUP, 2018). Compreender as experiências das pessoas com deficiência visual em sua força e multiplicidade, trazer à cena outras atualizações da subjetividade da criança cega ou com baixa visão, mais especificamente, que vão além da deficiência como incapacidade e déficit, é uma luta política e teórica ao qual este trabalho se une. Contra a visão negativada da deficiência, contra o capacitismo, fazendo eco aos estudos de defectologia de Lev Vigotski (1997), enlaçado com discussões construídas por pesquisadoras como Débora Diniz, Andrea Zanella, Marivete Gesser, Joana Belarmino, Virginia Kastrup, Marcia Moraes, Adriano Nuenrberg, entre outras.

Trazemos aqui a pergunta formulada por Virginia Kastrup (2010, p. 54-55): “Como fazer perceber que a pessoa que não tem visão não cabe na categoria deficiente e compreende outras virtualidades?” As representações da cegueira ou da deficiência visual, de forma mais ampla, não dizem da diversidade e da multiplicidade de experiências de cegueira ou da baixa visão. Kastrup (2010) discute que a representação negativa e deficitária da deficiência como incapacidade individual, invalidez, como uma imagem da pessoa cega, não é recente. Pelo menos, desde a Idade Média, a mitologia, as fábulas e o teatro aludiam à figura da pessoa cega como grosseira, desajeitada, bufona, miserável.

O pensador psicólogo Lev Vigotski (1997), na segunda década do século XX já era um dos precursores nas discussões da psicologia sobre a deficiência, tendo enfrentado essa concepção deficitária da deficiência. O autor apontava na direção de problematizar o desenvolvimento da criança com deficiência como diferença. Na sua concepção, quando os professores, os pedagogos, os psicólogo/as reconhecerem que uma lesão, não coloca por si uma criança em desvantagem, que isso não é uma fraqueza, mas sim, uma força da diferença, outro horizonte vai se abrir e será possível ver na pessoa com deficiência uma força (VIGOSTKI, 1997). A afirmação do psicólogo russo faz eco na pergunta que Kastrup (2010) elaborou, do que fazer para que se perceba que a pessoa que não tem visão ou de que tem baixa visão, não cabe na categoria deficiente e compreende outras virtualidades?

Fazer perceber que a pessoa com deficiência compreende outras virtualidades é uma urgência, considerando que “embora seja possível perceber mudanças na representação da cegueira na atualidade, ainda prevalece uma visão negativa, com ênfase na deficiência”

(KASTRUP 2010, p.53). Essa mudança implica intervenções para produzir novas percepções, virtualizações da pessoa com deficiência.

Kastrup (2010, 2018) aponta o quão potente tem sido o trabalho com a arte na ampliação da percepção, tanto de pessoas com deficiência visual, quanto de pessoas sem deficiência. A arte pode abrir caminhos e perspectivas inusitadas para pessoas com deficiência visual, tanto cegas quanto com baixa visão.

Uma questão importante, trazida pela autora, trata da aproximação do/a pesquisador/a/es videntes com os modos de vida de pessoas com deficiência visual. Essa aproximação pode somar na produção da suspensão e na desconstrução de preconceitos, que marcam a percepção do corpo quando da falta de um dos órgãos dos sentidos como um corpo com déficit (KASTRUP, 2010). Ao se acessar a experiência de pessoas cegas e com baixa visão, um trabalho de quem pesquisa sobre si mesmo também ocorre e implica aprendizagem de outras formas de organização e uso dos sentidos.

Vale lembrar que Vigotski afirmou que “a tarefa não era tanto a educação de crianças cegas e sim a reeducação dos que enxergam. Estes deveriam, na sua concepção, mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos” (VIGOTSKI, 1997, p. 86). E é por isso que o autor dizia que a reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância. Além da suspensão da negatividade, outro desafio apontado pela pesquisadora Virginia Kastrup diz respeito à “cultivar uma escuta aberta e um corpo sensível ao que comparece como problema enigma, ponta solta, ou seja, para aquilo que não entendemos que não sabemos explicar, que ainda não tem sentido definido.” (KASTRUP, 2018, p. 27). Segundo a autora, quem pesquisa no campo da deficiência visual, precisa manter a atenção àquilo que gera interrogação e não buscar responder de forma rápida o que interroga. Isso exige uma postura inventiva que a autora chama de uma política inventiva de pesquisa que permite pensar a própria pesquisa como um processo de criação de relações e trocas, aprendizados.

Kastrup (2010, 2018) elaborou um corpo de interlocuções teóricas que é intercessor para problematizar as experiências de pessoas com deficiência visual com arte e as relações de alteridade. Sua abordagem que dialoga com a ontologia criacionista do filósofo Henry Bergson, a filosofia da diferença elaborada por Gilles Deleuze e Felix Guattari, foi intercessora/es neste estudo para pensar a potência das experiências estéticas em colocar a subjetividade num processo de virtualização ao acionar movimento de saída de si, processos de problematização, criação e diferenciação, singularização.

Ao se propor encontros com a arte como estratégia de alterização, aborda-se a questão de que a relação com a alteridade, o encontro com as diferenças, pode ser potente para ativar processos de criação artísticos. Nessas experiências, o objetivo não consiste em acumular o saber e a cultura como um capital, como discutiu Kastrup (2010); o mais importante é acessar o virtual que é essa “espécie de todo aberto” que se atualiza no encontro com as diferenças, de variadas formas e de que as crianças também participam.

Uma vez que a baixa e a falta da visão produz como efeito a totalização da subjetividade, a pessoa com deficiência visual permanece sendo percebida pela maioria das pessoas videntes desde o seu limite, desde sua deficiência, para se contrapor a isso, é vital “acessar novas virtualidades para que novas atualizações possam ter lugar” (KASTRUP, 2010, P. 56). Diante do limite, discute Kastrup (2010) há duas formas de lidar: a primeira é tomar o limite como algo intransponível; e a segunda é conceber o limite tendo em consideração a sua transposição. Na segunda forma, encontram-se os estudos de Gilles Deleuze, Guattari e Suely Rolnik, cujas problematizações são convidativas, intercessoras para tensionar a crosta identitária que constitui a camada mais externa e endurecida da subjetividade na qual as pessoas com deficiência são enquadradas. Juntamente com esses autores, Kastrup (2010) aponta que é necessário o desenvolvimento de dispositivos e estratégias “no campo das práticas artísticas e da apreciação estética, que possam de fato, acionar processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo num mesmo coletivo, comum e heterogêneo, videntes e não videntes”. (KASTRUP, 2010, p.56). Em outros termos, intervir para produção de percepções alargadas e, sobretudo, respeitosas com os modos de vida das pessoas cegas e ou com baixa visão.

As proposições pós estruturalistas de Deleuze e Guattari (1995, 1997) e Guattari (1992) e as teses materialistas histórico-culturais de Vigotski (1997, 2009) podem se desencontrar em muitos pontos, partirem e produzirem paradigmas diferentes. Contudo, a partir da questão da diferença e da relação com a arte enquanto encontro ou vivência estética é possível observar ou construir diálogos em que esses autores nos subsidiam na análise da problemática nesta tese construída. Eles nos fornecem discussões, argumentos potentes para sustentar nossa necessidade humana de encontros com a arte através de práticas que cultivem as experiências estéticas nas suas múltiplas formas e linguagens.

A analítica estética produzida por Gilles Deleuze e Felix Guattari permite problematizar a própria vida enquanto obra de arte. Segundo o filósofo Jacques Rancière (2000), a proposta estética em Deleuze implicou uma reformulação do termo, que não tem seu uso circunscrito à qualificação de um regime historicamente determinado de produção e

recepção das obras de arte. A estética deleuziana não seria um saber sobre as obras, “mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão que se refere ao sensível e à potência do pensamento que o habita antes do pensamento” (RANCIÈRE, 2000, p. 505). Para Guattari (1992), a estética não pode ser confundida com o campo profissional da arte, portanto não se trata de uma atividade específica relativa aos artistas. Guattari (1992) propôs um novo paradigma, o paradigma da criatividade, chamado de “paradigma ético-estético e ou estético-político”. Seu interesse não se concentrava na investigação da constituição dos artistas da arte como sujeitos da arte, inclusive a arte não é o lugar exclusivo onde o paradigma estético se manifesta ou pode se manifestar na sua concepção. Guattari fornece o exemplo das ciências ditas duras para destacar o funcionamento de um paradigma estético num terreno que não é “artístico”.

O termo “estética,” do grego *aisthesis*, significa percepção, sensação. Falar em um paradigma estético, para Guattari (1992), é pensar a experimentação da percepção, ou seja, da *aisthesis* que os sujeitos têm de si mesmo, dos outros e do mundo, como possível nas artes. Embora a atenção do paradigma não se interesse nem pela constituição do sujeito artista, nem pelos expectadores, volta-se aos objetos da arte, às metodologias e técnicas, uma vez que as instâncias criadoras suportam e se produzem através destes objetos. Para o autor, é a partir destes que uma subjetividade parcial criadora pode se instaurar e são as instâncias que sustentam os processos. O enquadramento do objeto artístico é secundário ao seu processo de criação.

O processo é o centro do debate nas experiências de criação artística, na perspectiva do paradigma estético que encontramos em Deleuze e Guattari; mas também em Vigotski (2009, 2001), na perspectiva da educação estética. Embora Deleuze e Guattari não partilhem da perspectiva dialética do materialismo histórico-cultural para pensar a constituição do sujeito, propondo uma problematização das linhas de virtualidade e das forças que atravessam e compõem os processos de subjetivação, num paralelo interessante, encontramos a defesa da educação estética empreendida por Vigotski, que sustenta a necessidade da mediação (ou seja do encontro com a) e da criação artística desde a infância, abrangendo experiências com a criação literária, musical, plástica, teatral (2001, 2009). Para Vigotski (2001, p. 328), a educação estética deveria “promover o sentimento estético” e propiciar a “educação de hábitos e habilidades estéticas”. O autor aponta para o papel do mediador nos processos de criação artística destacando que o valor principal deve consistir mais na vivência dos processos de criação do que no que se tem de resultado final, portanto, a criação de uma criança não deve ser equiparada à criação do adulto. Aqui abrimos um parêntese: não

comparar os produtos artísticos não deve, contudo, nos impedir de analisar a potência das obras infantis.

Na vivência dos processos de criação artística, segundo Vigotski (2009), os processos psicológicos participam e se desenvolvem. Entre eles, a imaginação, definida como um processo psicológico superior fundamental para que se investigue e se crie diferentes possibilidades de existir e atuar na realidade. Segundo a pesquisadora Ana Luiza Smolka (VIGOTSKI, 2009, p. 7), o autor enfoca e analisa a imaginação “[...] como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do ser humano, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética”. O trabalho voltado para a experiência estética se refere à abertura de novas formas de participação das crianças e dos jovens, na cultura, na linguagem, as expressões artísticas. Para o autor a imaginação se apoia nessas experiências e se alicerça com a emoção. A imaginação sempre recolhe fragmentos da realidade e se constrói a partir de conhecimentos, sensações, sentimentos, decorridos das experiências, recriando outras realidades.

Entrando um pouco mais na questão da imaginação e das experiências estéticas, há autora/es que têm debatido e destacado a importância do cuidado com a imaginação no que toca diretamente às crianças, discutindo a imaginação infantil no campo da literatura. A professora e pesquisadora Gilka Girardello (2018, p.73) propõe uma importante reflexão em torno dessa questão que desenvolveremos na tese. Para a autora,

Se, com Hannah Arendt (2003), acreditamos na potência da novidade que as crianças possam trazer ao mundo, é também Arendt que não nos deixa esquecer a responsabilidade específica que nos cabe, enquanto adultos, para que isso possa acontecer. O cuidado com a imaginação infantil emerge como uma tarefa primordial nessa pauta.

Girardello (2018) considera a imaginação infantil uma atividade vital que precisa ser preservada, sendo essa uma questão debatida por alguns pensadores da educação, ganhando destaque a reflexão de Maxine Greene (1995). Para a autora, a imaginação, a literatura e a arte não estão a serviço da resolução de problemas, nem a serviço de dizer quais caminhos se deve seguir ou mesmo tampouco de incentivar algum empreendedorismo. “Seu papel é o de ajudar a vislumbrar aquilo que o hábito nos acostumou "a não ver, a não ouvir, a não esperar" (GREENE, 1995, p.28 APUD GILKA, 2018). A imaginação como atividade criadora pode atuar no caos e abrir possibilidades para saídas do imediato, para o misterioso, para o estranho, para lugares nunca antes conhecidos.

Talvez seja a capacidade imaginativa o que nos permite experimentar com empatia diferentes pontos de vista e até mesmo interesses contrários aos nossos. A imaginação pode ser um modo de sairmos de nosso próprio centro, de rompermos os

confins do privatismo, em direção a um espaço onde seja possível ficar face a face com os outros e dizer em voz alta: 'Aqui estamos'. (GREENE, 1995, p.31 APUD GILKA, 2018).

Para Girardello (2018), embora os aspectos favoráveis à imaginação infantil na concepção de autores de diferentes áreas possam divergir, ainda assim é possível encontrar unanimidade de algumas opiniões, que em síntese são: as experiências com a arte, as experiências com a natureza; a possibilidade de imersão em uma temporalidade distinta daquela medida pelo relógio e pelos calendários (uma temporalidade aiônica, aquela que nos ajuda a ver castelos nas nuvens); a mediação de um outro mais experiente (como aquele que aponta as estrelas e assim faz com que a criança veja nelas a figura de uma constelação); e, por fim, a experiência com a narrativa

Acrescentando e expandindo o debate sobre a importância de experiências que desenvolvam a imaginação e sua importância, encontram-se as discussões sobre a imaginação e as crianças cegas. Segundo Mattos, Nuernberg e Zanella (2020), a imaginação tem uma importância diferenciada em relação às pessoas cegas, mas podemos dizer que de forma geral, para as pessoas com deficiência visual. A imaginação como uma capacidade de “ver com os olhos do pensamento”, ou como nomeou Ítalo Calvino (1990) de “ver de olhos fechados”, “ver com os olhos da imaginação”, possibilita à pessoa “ver” com os olhos dos outros. Uma das maneiras potentes para “ver com os olhos dos outros” e desenvolver a imaginação é através da leitura literária, isto é das experiências com livros, através das palavras. Pesquisa desenvolvida por Maria da Glória de Souza Almeida (2011) demonstrou como a narrativa é elemento potente na construção do imaginário da criança com deficiência visual.

Através da narrativa ou da poética de um conto, de uma crônica, de um poema, é possível ver/ler com outros “olhos” com olhos de outros, outros modos de perceber as coisas, os seres, o mundo e a nós mesmos pelas palavras. Como diz no poema, Manoel de Barros (1996, p. 75), “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.” Transver é uma experiência com a alteridade. Ver com olhos dos outros é uma mágica da imaginação no próprio pensamento, que pode ser potencializada através da leitura.

Consoante com a pesquisadora Girardello (2018) e Maria da Glória (2011), a pesquisadora e antropóloga da leitura Michèle Petit (2009) discute a importância da existência de lugares e de práticas em que a leitura como experimentação do desejo seja cultivada e que possam existir experiências com a narrativa, com literatura, com a poesia. Petit acrescenta ao debate que a importância desses lugares repousa na possibilidade das pessoas “poderem viver

tempos de encontros, que sejam tranquilos, poéticos, criativos, lugares em que não estão a ser objeto de avaliações em um universo produtivista” (PETIT, 2009, p. 289).

Os encontros com narrativas atuam para atender uma necessidade que é compartilhada por todas as pessoas. Michele Petit (2009), em defesa das narrativas, argumenta que nós, pessoas das palavras, todos, temos a necessidade de narrar, temos necessidade de pôr em palavras, de relatar o que vivemos de inventar um novo caminho e por isso nos importa a literatura. Por meio da literatura, conhecemos histórias de outras pessoas, de personagens, entramos no mundo da ficção. Como seres da palavra, vivemos uma espécie de exigência poética, a exigência de narrar, de contar a nossa própria história, que pode ser lida como uma exigência de inventarmos um modo de dizer-nos. Esta exigência é compartilhada por pessoas de qualquer origem social. Não é exclusividade de uma classe privilegiada da sociedade, é antes uma urgência humana de dar forma ao mundo que habitamos e que nos habita, e aos cenários/ambientes interiores, que com tanta frequência,

[...] são sentidos como inquietantes, caóticos. As palavras que encontramos nos livros ajudam a transformar o estranho em habitável. [...] Ao longo de toda nossa vida temos necessidade de dar forma a nossa própria experiência, e as frases, as narrativas, que encontramos nos auxiliam nisso. (PETIT, 2009, p.2)

As narrativas servem para a auto-invenção e para a reinvenção do mundo que construímos. As narrativas também ajudam a “despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentidos, e incitar trocas inéditas” (PETIT, 2009, p.284).

Enlaçado a esta posição, o escritor Antonio Candido (1999) no texto *Direitos humanos e Literatura*, defende que a literatura é, ou pelo menos deveria ser, um direito básico do ser humano, uma vez que a ficção/fabulação atua no caráter e na formação, na constituição dos sujeitos. Para o escritor, a Ficção como gênero constitui um recurso para nos experimentarmos, uma vez que o texto literário sintetiza realidades de personagens por meio de uma outra e nova realidade recriada. Candido (1999, p.81) afirma que há uma

[...] necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao ser humano, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares [...], a literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal.

A literatura, para o escritor Antônio Candido, é tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático produzida nos mais diferentes extratos de uma sociedade, por todas as culturas, indo do folclore à lenda, às anedotas e até as formas de invenção de escrita das

grandes civilizações. Para o autor, não há um ser humano que viva sem experienciar a fabulação/ficção, pois não somos capazes de estender a razão por vinte e quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado” próprio da imaginação. A literatura é, para ele, “o sonho acordado da civilização” (CANDIDO, 1999, p. 112).

Não foi parte do trabalho desta tese empreender uma discussão quanto ao que diferencia a literatura, da literatura infanto-juvenil, da poesia. No trabalho com a literatura, como tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático, fica subentendido que o trabalho do ateliê não foi de diferenciar gêneros literários, mas oportunizar situações para circulação da literatura na sua pluralidade de formas e relações que se estabelecem entre imagens e palavras. Bartolomeu Campos de Queirós (sem data) conta que quando escreveu o livro “O peixe e o pássaro”, sua amiga e escritora Enriqueta Lisboa disse que a natureza é muito sábia. A natureza tem o tempo de tudo, de florescer, de dar seu fruto e de ser colhido. E a natureza de tão sábia, não sentiu a necessidade de fazer um sol, nem um rio para adultos e outro para crianças. Essa máxima, se estendida à literatura, não fica diferente. Disse sua amiga: “Não era inteligente fazer uma literatura para adulto e outra para criança. Ou é literatura ou não é literatura. Isso me marcou muito” (QUEIRÓS, 2011, online).

As palavras que Enriqueta disse a Bartolomeu, diante de O Peixe e o Pássaro serviram como pista para a mediação. É um fato e é importante que existam as categorias que organizam a produção literária, mas não podem delimitar quais produções literárias possam ou não chegar à infância. Há escritora/es, como por exemplo, os poetas Bartolomeu Campos de Queirós e Gloria Kirinus, que acessam como um sol, de forma transversal, crianças e adultos e tornam porosas a classificação que se produz dentro desse campo artístico-linguístico.

O ateliê Poesia na FACE como estratégia de mediação literária, mediou o acesso a diferentes obras de artistas, poetas, escritora/es literários para as crianças, mas também agenciou espaço para ativação das suas próprias séries e redes de experimentações e criações. Modos de aprendizagem inventiva foram ativados e produziram-se enquanto linhas de fuga das dificuldades advindas do desempenho de algumas das crianças em atividades escolares e avaliações cognitivas/psicológicas. O ateliê enquanto um espaço molecular possibilitou que fossem traçadas algumas linhas de fuga para fora do estreito espaço delimitado por práticas que produzem diagnósticos e percepções do corpo a partir da ênfase das dificuldades de aprendizagem, escrita, ou da atenção, do comportamento.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Os termos molecular e linha de fuga provém da perspectiva rizomática ou cartográfica de Deleuze e Guattari, no qual se concebe que a realidade é composta por três conjuntos de linhas que estão em relação contínua

Garantir espaço para que as crianças pudessem desenvolver suas experimentações com o livro, com a palavra, com o texto literário dentro de uma perspectiva estética, fez frente ao paradigma da educação bancária (FREIRE, 2005). Nesse paradigma nega-se de antemão que no encontro com a poesia e com a literatura, as crianças possam se experimentar num devir crianças escritoras/artistas. Ao homogeneizar a relação possível com a literatura, o paradigma escolar da educação bancária, que sobrepõe o ensino à aprendizagem, impede a experimentação e o devir da criança/escritor/a, portanto, da criança que escreve, se expressa e (re)cria. Não é possibilitado que a criança e ou o jovem vivam seus percursos criadores ativados pelo desejo, e ainda se proclama, como discutiu a pesquisadora Fabíola C. B. Costa (2017), que crianças “não fazem arte, mas aprendem arte” e que /ao professor/a de arte “não faz arte, mas ensina arte” (COSTA, 2017, p.55). Transpondo este paradigma da educação bancária para literatura: a criança e o jovem, não fazem literatura, aprendem literatura; e a/o professor/a não faz literatura, ensina. A criança não se experimenta no lugar de escritora, aprende a repetir e escrever o que já foi escrito. Essa lógica produz um esvaziamento do espaço para desenvolvimento de uma poética, tanto da/o aprendiz quanto da/o docente.

Diante desse cenário, nos perguntamos: será que a literatura, a poesia, como expressões da arte, espaço de sonho e transgressão, lugar de ficcionar mundos outros, não perde esse papel se, de antemão, negamos a experimentação e o devir da criança-escritora-artista? A análise das obras e dos processos de criação das crianças com quem pesquisamos evidencia que apostar nos processos de criação é apostar na liberdade de invenção ao mesmo tempo em que interferimos na composição de outras formas de percepção das crianças como corpos potentes, que produzem obras literárias que tocam quem lê.

Propomos problematizar os processos de criação das obras produzidas pelas crianças com quem pesquisamos, na relação com a fabricação dos intercessores. Os intercessores servem para exprimir o que jamais se exprimiria sem eles. Segundo o filósofo Gilles Deleuze, cientistas, artistas e filósofos precisam produzir uma série. Fabricar os próprios intercessores (DELEUZE, 1988, p. 156). Mas como se fabrica uma série? Como se dá a fabricação dos intercessores? É preciso estar atento ao encontro que se tem com as diferenças, sejam pessoas, plantas, animais, e a partir desses intercessores, à tensão que nesse encontro pode ser criadora. Essa é a pista do filósofo e partimos dela para sustentar a tese de que as crianças, em se lhes dando oportunidades, produzem intercessores que movem seus processos de criação, acionam

movimentos de saída de si e podem vir a se objetivar artisticamente em um produto artístico, uma obra.

Retornamos à pergunta de nossa pesquisa: O que puderam os encontros de crianças com a literatura? Invertendo a pergunta: O que puderam os encontros da literatura com as crianças?

Nesta investigação, observamos/acreditamos que não apenas as/os artistas, filósofos ou cientistas criam a partir da fabricação dos seus intercessores, ou seja, a partir de encontros imprevistos com signos heterogêneos, com a multiplicidade da vida: também as crianças participam desse movimento criador. Da mesma forma, a linguagem na qual as crianças criam, pode ganhar contribuições advindas da produção infantil. Nesta tese, essa é nossa sustentação. Para sustentá-la, a pesquisa dos processos de criação agenciados pelo ateliê Poesia na FACE seguiu caminhos cartográficos.

A cartografia foi uma alternativa para dar forma, percorrer as linhas que perpassam as produções ativadas pelo ateliê. O ateliê possibilitou o acesso à parte do acervo de uma biblioteca que estava desativada e guardada em um depósito. Essa ação implicou invenção de estratégias de minha parte enquanto mediadora que buscava atuar para que crianças com deficiência visual pudessem experimentar-se leitoras e leitores, como investigadores da vida, do mundo e da palavra. A aposta na potência da palavra levou em conta que “é através das palavras e entre as palavras, que se vê e que se ouve” (DELEUZE, 2004, p.9). A leitura como propôs o mestre Paulo Freire (1989) deve fazer parte da vida das pessoas e ser apresentada de uma forma ampla, mais expandida, que vá além da leitura do código escrito. Nessa perspectiva, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), isso quer dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Aprender a ler o mundo transforma e antecede a leitura da palavra.

O trabalho com a literatura, com a poesia, através de uma prática de mediação aos moldes de um ateliê, com tempo e abertura para o desejo, a espontaneidade, se compôs enquanto meio para acolhimento e ativação de movimentos de encontros com a alteridade. Ao acolher as experiências de leitura e escrita como processos de experimentação e criação e os processos de criação como devires de aprendizagem inventiva, a linha de fuga foi se compondo.

A experiência do ateliê permitiu-nos colocar o problema da leitura e da escrita em diálogo com as proposições sobre a educação estética e sobre a o encontro com a alteridade como encontros que podem ser intercessores. Problematizamos as experiências de leitura literária e criação das crianças que participaram do ateliê, para defender a tese de que elas

produziram seus próprios intercessores e são potentes os resultados. Nossa pergunta de pesquisa foi construída tasteando essa experiência: o que puderam os encontros de crianças com deficiência visual com a literatura, no contexto de um ateliê literário? Ensaiai respostas para essa questão moveu este estudo.

A tese foi estruturada de forma que a presente introdução corresponde ao primeiro capítulo. O método corresponde ao segundo capítulo e nele apresentamos os caminhos da experiência e da pesquisa da experiência, no qual estão traçadas as linhas teóricas e do desejo; sobre os encontros com as crianças nos acontecimentos singulares e como eles foram sendo intercessores para problematizar a potência das experiências de criação literária. Neste capítulo apresentamos também como percorremos os caminhos na tentativa de um pesquisarCOM os participantes, com nossas leituras e nossos trajetos, com as sugestões de cada uma das professoras que compuseram a banca de qualificação desta tese quando ainda era um esboço. Nesse capítulo apresentamos a compreensão da pesquisa da experiência como um processo de criação, de problematização, num movimento em que o encontro com novas obras, ideias ou conceitos fazem surgir novos circuitos dentro da investigação. Assim segue a atividade de escrever quando se compreende a pesquisa como uma tentativa de tradução de experiências: “pelo acesso sensível e corporal, o surgimento de uma ideia não é necessariamente uma hipótese formal, mas uma direção para o pensamento, uma abertura de um novo campo e um impulso para ir mais longe” (KASTRUP, 2018, p. 35).

No terceiro capítulo, encontram-se as narrativas da experiência do ateliê literário enquanto um plano comum de experiências singulares. As narrativas foram construídas a partir da forma de carta-diário como uma alternativa encontrada para apresentar as/os as dinâmicas dos encontros. Os/as participantes não são objetos da pesquisa, mas sujeitos ativos nessa pesquisaCOM. Escrever cartas foi uma forma de destinar algumas palavras para outros tempos. Essas palavras guardam experiências de um tempo para outros. Tempo de criança, tempo de criação. Agora ou no futuro, os/as participantes desta pesquisa podem se (des)encontrar nas entrelinhas das memórias que acabamos por guardar nesta tese e com as quais contamos algumas histórias de ler e escrever como processos de experimentar a si mesmo através da literatura, das formas literárias. Através das cartas que são destinadas a cada criança, algumas cenas são reconstruídas, constituindo-se em recortes de situações e da relação construída entre mediadora e crianças durante o primeiro semestre de duração do projeto Poesia na FACE.

No quarto capítulo, problematizamos o ateliê literário, uma prática artística de mediação, uma oficina estética, portanto, funcionando como dispositivo estético da diferença,

ferramenta ética e estética de intervenção para produção de outras realidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1997; VIGOTSKI, 2001, 2009; KASTRUP, 2018; ZANELLA, 2017). Buscamos tratar do direito à literatura como experiência estética; as tensões entre a perspectiva de tratamento do livro literário como objeto didático de ensino de tipologias e ou a serviço da moral; a existência de práticas de oficinas e ateliê literário como uma saída, como uma ferramenta para hospitalidade, uma vez que se oferta como prática de acolhimento das diferentes formas de experimentar e criar (SCHERER, 2000).

No quinto capítulo, apresentamos e problematizamos os processos de criação que correspondem aos agenciamentos que resultaram nas obras. Ao tratar das questões que envolvem os materiais, a forma e o conteúdo produzido buscamos analisar os processos de criação na experiência com a palavra literária, a imagem e a multisensorialidade. A linguagem como experiência de si e não como fonte de informação é capaz de desentranhar vozes que habitam e que estavam em silêncio até que uma situação provoque contato e a escrita inventiva possa acontecer e dar vazão a essa voz (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015). Os encontros com a arte literária provocaram para as crianças participantes do ateliê a manifestação de outras vozes. Analisamos os processos de criação das obras literárias, que foram agenciados pelos encontros com diferentes signos, pelas mediações e pela produção dos intercessores, como experimentação dessas vozes outras. Vozes que surgem através dos movimentos de saída de si, de encontros com alteridade, portanto como experiências de virtualização e problematização da subjetividade.

No sexto capítulo apresentamos como foi realizada a transposição dos livros artesanais para o livro digitalizado. Ou seja, como foram transformados os livros concebidos manualmente, em arquivo para ser impresso em tiragem. Os livros, ao serem editorados, entraram em outro extrato do processo de criação no qual a montagem e a impressão demandaram escolhas e decisões quanto à configuração do texto com as imagens nas páginas, o tipo e as dimensões do papel para serem impressos.

Nas considerações finais, destacamos que o trabalho do ateliê Poesia na FACE buscou transpor limites ao criar um território existencial aberto para experimentação de poéticas em devir e afirmar outras formas de aprendizagem, de relação com a palavra e com as imagens. A diversidade de temas e de formas literárias trabalhadas nos livros pelas crianças traz à superfície a questão de como os processos de criação são agenciamentos que precisam de territórios de liberdade e do desejo que acolham e afirmem a errância da experimentação. São também soma e síntese das experiências complexas de interação de

signos de diferentes ordens, de experiências estéticas seja com livros literários ou o mundo na sua multiplicidade, quando provocam e ativam o ato criador.

## 2 O MÉTODO ENQUANTO CAMINHO: SITUANDO A EXPERIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Caminhante não há caminho, se faz caminho ao caminhar  
Caminhando no caminho, um passo após o outro, um verso após o outro.  
(MACHADO, 1995)

Meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros.  
(LISPECTOR, 1999)

Perdi um poema no caminho  
Talvez seja semente  
Ou quem sabe vire pedra  
Era um poema pequenininho  
Cabe na palma da mão  
Se achar leve contigo  
Quem sabe um dia floresça.  
(BARROSO, 2004)

Neste capítulo apresentamos a perspectiva cartográfica e a pesquisa COM em que nos alicerçamos na investigação e desenvolvimento desta tese. Está organizado em três partes que situam a experiência e a pesquisa da experiência, alcançando sua escrita como parte da atividade do pesquisar.

No subcapítulo **2.1 Situando a experiência Ateliê literário Poesia na FACE e a sua documentação** - encontra-se a narrativa das tramas que levaram à proposição do ateliê e suas ressonâncias, seus efeitos, entre os quais se incluem os processos de criação literária pelas crianças na Fundação de Assistência à Criança Cega. Nessa parte, para contar os acontecimentos que foram vivenciados no ano de 2016, portanto anteriormente a entrada da pesquisadora no doutorado, é a voz da primeira pessoa do singular da pesquisadora que relata a experiência e como foram produzidos os seus registros. Após a sua finalização, essa experiência passou a existir para a pesquisa como um conjunto fragmentado de documentos, registros, sensações, memórias. A pesquisa tem, por conseguinte, nos documentos, memórias (aquilo que ainda é lembrado, que não saiu do pensamento) e registros dessa experiência (fotos, vídeos, diário de campo, criações realizadas pelas crianças, os livros por elas produzidos com a mediação da pesquisadora), os materiais com os quais investigamos os processos de experimentação e criação das crianças.

No subcapítulo **2.2 Participantes** são apresentadas as crianças que em 2016 eram as participantes do ateliê literário e que se tornaram participantes dessa pesquisa.

No subcapítulo **2.3 Reflexões transversais sobre as dinâmicas dos encontros** estão discutidas as pistas que foram surgindo para a preparação dos encontros.

No subcapítulo **2.4 A produção dos registros** apresenta-se detalhadamente a documentação com a qual a pesquisa trabalhou, incluindo produções das crianças e registros da mediadora e que permitiram a reconstrução temporal e memorial da experiência investigada e a forma como foram produzidos.

No subcapítulo **2.5 Caminhos para investigar a experiência: PesquisarCOM os registros dos processos de experimentação e criação literários** – apresentamos como, desde a perspectiva da cartografia, da pesquisa e da escritaCOM, investigamos os processos de experimentação e criação literária que emergiram no contexto do ateliê Poesia na FACE. Aqui a voz que narra é da primeira pessoa do plural. Na cartografia, o corpo é quem presentifica-se e é com ele que os processos são acompanhados. Os caminhos da pesquisa se fazem nos efeitos que o campo produziu em nós (enquanto pesquisador/a/es, em nossos corpos) e nos efeitos de nossa presença no campo (PÉREZ, 2015). Diante dessa afirmativa surgiu a pergunta: como narrar esses efeitos? Como traduzir os acontecimentos vivenciados na pesquisa e o que produziram? Acreditamos que perscrutar as marcas que o campo deixou e ou que no campo foram produzidas, fornece elementos potentes para contar a experiência e analisar o que produziu de afetabilidades (ROLNIK, 1993). O pesquisarCom se alimenta da experiência com a alteridade e afirma-se na não neutralidade. Ao trazer para a cena investigativa o vínculo entre pesquisador/a/es e seu/sua outro/a e a construção de um plano comum de experiência, a postura de não neutralidade fica assumida como parte da ética desse modo de pesquisar. O “Com” anexado à palavra pesquisar, demarca uma postura de diferenciação em relação ao pesquisar “Sobre” que tem como marca a separação entre sujeito e objeto e a neutralidade como princípio.

## 2.1 SITUANDO A EXPERIÊNCIA DO ATELIÊ LITERÁRIO POESIA NA FACE E SUAS RESSONÂNCIAS

Figura 2: Mapa afetivo de localização da experiência Poesia na FACE.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O ateliê literário Poesia na FACE surgiu como projeto, portanto como ação de promoção de encontros com o livro literário, com a literatura, a partir de algumas inquietações. No ano de 2015, conheci a Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE), localizada no bairro Boa Vista, região norte de Curitiba, Paraná. A FACE é a Fundação mantenedora do Centro de Atendimento Educacional Especializado - Boa Vista, que presta serviços como rede de apoio para inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na área da deficiência visual na grande Curitiba. A FACE e o CAEDV – estão localizados no bairro Boa Vista situada entre o Bosque de Araucárias do Boa Vista. A FACE é uma instituição de Direito Privado que mantém convênio de amparo técnico com a Secretaria Municipal de Educação e com a secretaria de Educação Especial e Inclusão – SEED – DEEIN. A FACE foi idealizada na década de 70 por um grupo de pessoas voluntárias e familiares engajados com a situação da pessoa com deficiência visual em Curitiba.

Nas imagens da Figura 3 encontra-se um mapa afetivo de localização da experiência em duas versões. O mapa foi primeiramente concebido em desenho e aquarela em papel que depois foi recortado. Na sequência fiz uma adaptação das formas EVA. Vou explicar a composição pela imagem do mapa tátil, o mapa em EVA nas cores preta e rosa sobre um feltro vermelho. A figura em preto se refere à forma do bairro Boa Vista. A linha reta que faz borda no mapa e vai para além dele é a Avenida Paraná, uma rua importante na ligação do

centro com a parte norte da cidade. A casa rosa com telhado chulé é a minha casa. Na casa, o ponto vermelho se conecta com uma linha de lã rosa a outro lugar representado por um retângulo rosa que representa a Face. Minha casa ficava a oito quadras da FACE, que fica localizada em meio a um antigo bosque de araucárias. A araucária, símbolo da cidade de Curitiba, assim como o Museu do Olho e o Jardim Botânico, no mapa têm a função de localizar a experiência a partir de um identificador da cidade no qual a experiência aconteceu.

Conheci a FACE em uma visita à instituição e constatei a existência de um acervo enorme de uma biblioteca em Braille e em fonte ampliada. Esse acervo não possuía um espaço com um status de biblioteca, ficava em um depósito que tinha o formato de um corredor, estreito e escuro. O acesso a este lugar era através de uma porta dentro da sala da secretária, aos fundos. Com uma luz que demorava em acender, coberta com teia de aranha, as estantes encostadas na parede, o piso de lajotas laranja, um forte cheiro de mofo. O pó cobria tudo. Alguns poucos livros mexidos na estante que acolhia uma pilha de livros ilustrados para cegos e com fonte ampliada para leitores com baixa visão. Não eram muitos. Segundo a secretária, nenhuma pessoa era responsável pela biblioteca e não se promoviam atividades de leitura literária na FACE. A professora de reforço que estivera por um tempo à frente da biblioteca havia se aposentado já fazia alguns anos e ninguém assumira o acervo. Para ela, as pessoas que frequentavam a FACE eram alunas e alunos de Braille, do reforço escolar, do serviço de atendimento psicológico, das aulas de informática, das aulas de musicoterapia e musicalização. A secretária foi categórica em dizer que não era uma biblioteca fechada, era um acervo guardado, porque ali ninguém ia “para apenas ler”.

A colocação “apenas para ler” fez barulho, eco, embora fosse essa fala informativa a respeito de como na instituição, naquele momento, tinha lugar uma biblioteca. A dificuldade em acessar essa biblioteca e o potencial não explorado do acervo geraram provocações. O meu interesse no acervo armazenado não vinha do nada, visto meu envolvimento com a mediação literária. Tendo sido (trans)formada por experiências e mobilizada pela potência do encontro com o texto ou o livro literário, não pude deixar de me afetar com o acervo guardado na FACE e com a ausência de um espaço acessível para circulação e presença dos livros para seu público principal, pessoas com deficiência visual. Senti-me provocada a experimentar neste lugar um projeto de mediação literária para pessoas com deficiência visual e movimentar o acervo da biblioteca.

Marquei um horário com a responsável pedagógica pela Fundação para conversar a respeito da biblioteca, do meu envolvimento com ações amparadas por políticas de promoção da literatura e o que poderia ser feito. Ela convidou-me para um café e enquanto

aguardávamos a mesa posta por uma equipe da cozinha, ela foi falando da instituição. Levou-me até a biblioteca dizendo que eu poderia conhecer o acervo no depósito e marcar com a secretária minha ida naquela semana. Algumas vezes ela dizia biblioteca, outras vezes depósito. Ela queria compreender o que definia o trabalho da mediação literária, uma vez que ela conhecia da mediação apenas a contação de histórias. Recorri aos pensamentos de autoras e autores que levava comigo e que vinculam o encontro com livro literário à vida, pensam o livro como alteridade e apostam na potência das experiências estéticas. Quando me referi ao livro literário como encontro com a diferença, pensava com Kastrup (2008) o livro literário como alteridade; Bartolomeu Campos de Queirós, a leitura como experiência livre e afetiva e com Gloria Kirinus (1998) a oficina literária possível no encontro com o livro como espaço para vitalidade poética.

A responsável achou possível desenvolver um projeto que estivesse ligado com o acervo e a leitura de literatura. O pedido feito de sua parte era que as experiências de leitura fossem oferecidas às pessoas adultas e que fossem protagonizadas por elas, ou seja, que não fosse adotada uma metodologia exclusiva de ledora de minha parte. Foi manifesto, por ela, que seria interessante se em algum momento pudesse a experiência se estender ao atendimento das crianças, porém naquele momento não era possível, pois a agenda das crianças já estava fechada. Sobre as crianças, nesse momento, foi enfatizada as dificuldades de algumas delas com a leitura e a escrita e a ausência de vontade delas em se relacionar com os livros.

Foi aberto um espaço na instituição para o projeto de atendimentos literários e isso significou espaço/tempo para as primeiras ações de mediação literária. Passei então a frequentar a FACE uma vez a cada quinze dias. Fiz uma imersão em sua dinâmica, criando relações com as pessoas, alunos, alunas; e com a/os profissionais das diferentes modalidades de atendimentos. Inicialmente, o trabalho proposto de atendimentos literários que aconteceu entre outubro de 2015 e durou até dezembro de 2015. Consistiu na disposição de um tempo para leituras feitas pelas próprias pessoas, por si mesmas e ou escuta de histórias contos, crônicas, poemas, lidos em voz alta por mim como ledora. Durante esses meses, o projeto não atendeu crianças e a razão era que os horários das crianças na instituição estavam fechados e não admitiam inserção de novas atividades. Foram alguns poucos atendimentos voluntários para três adolescentes e dois adultos, que eram alunos e alunas da FACE de outras práticas oferecidas pela instituição. Não havia um espaço próprio e isso atrapalhou um pouco o andamento dos encontros, por compartilhar salas que na instituição eram usadas por outros profissionais. Nesse temporário, foi usada como sala de suporte transitório, a sala de

refeições, que podia ser utilizada para os encontros de leitura até uma hora antes de ser servido o almoço na instituição.

Através dessa imersão dos atendimentos literários, por eu ser psicóloga (embora na FACE fosse conhecida como “professora de literatura/poesia” e estivesse ocupando a posição de mediadora cultural) diversas e também repetidas queixas me chegaram. Na hora do café, antes dos atendimentos, foram recorrentes os relatos sobre as dificuldades de algumas crianças para ler e escrever e, sobretudo para prestarem atenção. Havia uma demanda e foi endereçada ao projeto, acolher essas crianças que estavam sendo indicadas a participar dos atendimentos literários por queixas específicas.

A possibilidade de continuar o trabalho de mediação literária e atender as crianças e não mais nas condições de um trabalho voluntário, sem espaço próprio na instituição, encontrou uma saída quando, ao final do ano de 2015, abriu o edital "Todos por um Brasil de Leitores". Constituiu objeto deste edital a concessão de prêmios a 80 (oitenta) iniciativas que contribuíssem para a constituição de um Brasil de Leitores, em duas categorias específicas: Categoria A - Boas práticas e projetos inovadores em bibliotecas comunitárias/pontos de leitura; e Categoria B - Boas práticas de promoção da leitura em espaços não formais de leitura: iniciativas voltadas para a conquista de novos leitores e para a promoção de acesso ao livro e à leitura que contribuam para a ampliação e o fortalecimento de práticas de leitura em ambientes diversos.

Esse edital, promovido pelo, atualmente, extinto Ministério da Cultura em 2015 e representado pela Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas, tinha como objetivos específicos: identificar, divulgar e potencializar iniciativas que contribuíssem para um Brasil de Leitores, reconhecendo e promovendo o trabalho criativo; contribuir para a continuidade das ações contempladas; difundir metodologias que pudessem ser compartilhadas; e ampliar o acesso à informação, à leitura e ao livro para todas as pessoas.

Elaborei o projeto com o título Poesia na FACE e o inscrevi na Categoria B, na condição de proponente. A seguir, um trecho do projeto como foi apresentado ao edital.

O ateliê Poesia na Face consiste em uma ação de mediação literária compreendida como promoção da leitura como um direito à metáfora, direito à fantasia. Consiste em encontros com a literatura, para leitura em voz alta ou silenciosa na Instituição Especializada Boa Vista na modalidade Educação Especial, mantida pela Fundação de Assistência à criança cega (FACE) que atende pessoas com deficiência visual. O projeto deseja continuar no próximo ano realizando também a transcrição para Braile e Fonte Ampliada e mediação da obra literária da escritora Peruana-Brasileira, que reside em Curitiba, Gloria Kirinus.

Empresto as palavras de Michele Petit, “A leitura de um livro é algo que se oferece, uma hospitalidade que se oferece. Os livros abrem para outro lugar, inauguram outra maneira de habitar o tempo, um tempo próprio. Um tempo em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar.” Possibilitar encontros com o livro, com o mundo criado de palavras pelo escritor é o desejo maior da proposição Poesia na Face.

A mediação literária como promoção de encontros com a arte pode marcar, mesmo sem avisar, o encontro da pessoa consigo mesma, com outras dimensões de si. A prática de mediação, como ação educativa, ao promover o encontro precisa preservar neste, a relação de abertura inventiva do leitor com a obra. A leitura pode transformar-se um ato de produção inventiva, de criação, e esta será tanto mais múltipla e abrangente quanto mais cotidiana for.

O edital recebeu 357 inscrições. Houve duas etapas de classificação. O Poesia na FACE passou na primeira etapa, tendo ficado entre os 80 classificados que disputariam novas classificações. Passou também na segunda etapa obtendo, assim, o apoio e reconhecimento através do Edital para desenvolver as proposições conforme concebidas no projeto cultural. Com o prêmio, que foi publicado ao final do ano de 2015, o trabalho como mediadora continuou um pouco diferente no ano de 2016 em relação ao que foi realizado antes da premiação, pois o projeto passou a atender especificamente as crianças, assim como ganhou outro status na instituição, visto que foi concedido um espaço físico, permitindo um /sala própria para o projeto de ateliê literário - Poesia na FACE .

Como a biblioteca estava num depósito e não poderíamos ter uma sala acessível exclusiva e ampla para a biblioteca e nela realizar o projeto, foi oferecida a alternativa da “sala aquário”, como era chamada por algumas pessoas, que deixou de ser um depósito de materiais de limpeza para ser o espaço físico do ateliê de literatura. A sala aquário era uma sala pequena e antes de ser depósito de materiais de limpeza, era em outros tempos, destinada a profissionais recém chegada/os à instituição, para que a antiga diretora pudesse acompanhar o que acontecia no tempo da aula. Em uma das paredes da sala havia uma grande janela de vidro que tornava visível o seu interior e na qual foi feita uma intervenção através da instalação de uma película plástica obstruindo esta visibilidade. No outro lado da sala, em outra parede, havia duas janelas no alto, pelas quais entrava a luz do sol. Foi nesse espaço que se deu a maior parte dos encontros e dos processos de criação analisados nesta tese, e ele foi experimentado de muitos modos dentro das suas limitações de aquário.

A responsável pedagógica pela instituição indicou as crianças para participarem do ateliê, contudo não era obrigatório, ficando ao encargo do desejo delas continuarem ou não. O contato com as responsáveis pelas crianças e com as crianças foi feito pela diretora da

instituição. Embora o primeiro contato com cada participante tenha acontecido por esse acordo entre a direção da FACE e os responsáveis pelas crianças, a continuidade da participação nos encontros de literatura era decisão direta delas.

Durante os dois semestres letivos de 2016 foram realizados semanalmente os atendimentos literários no ateliê. Os encontros tinham duração de 45 minutos com cada criança, individualmente, acontecia quarta-feira pela manhã, das oito horas ao meio dia, e na quinta-feira pela manhã, também das oito horas ao meio dia. O projeto atendeu cinco crianças no total. Todas eram alunas de outro/as profissionais da FACE. Embora as crianças tivessem sido indicadas a participar em razão de suas dificuldades ou êxitos escolares, o ateliê não era um dispositivo para tratamentos. Através do ateliê, foi possível afirmar uma postura outra, de receber tais crianças e não partir de seus diagnósticos, mas da sua potência de desejo, de invenção, de experimentação e sobretudo, a afirmação do direito à literatura. Essa postura permitiu a construção de um forte vínculo afetivo com elas, e o surgimento dos processos de criação num fazer com potencializador.

## 2.2 PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa quatro crianças que frequentaram o ateliê: Ana Clara, Miguel, Davi e Ramon. As crianças assim como as/os seus responsáveis, autorizaram que esta pesquisa utilizasse os registros, documentos e produções e optaram por ser identificadas pelos seus nomes. Quatro crianças e seus processos são por conseguinte os sujeitos/intercessores com quem pesquisamos. Na qualificação, trabalhamos com a ideia de cinco crianças, mas uma criança acabou desistindo de participar no decorrer da investigação.<sup>2</sup>

A forma como apresentamos as crianças na pesquisa não corresponde ao modo como elas eram caracterizadas por alguns profissionais da instituição (na ficha da/o aluna/o) ou de como foram apresentadas, primeiramente, ao ateliê. Isso se deve a uma postura que já havia sido adotada em 2016, de não admitir que os diagnósticos ou queixas quanto a um desempenho cognitivo/comportamental escolar que as/os profissionais tinham sobre as crianças, as totalizassem sobre quem eram ou mesmo condicionassem a percepção do por que elas participavam do ateliê. No momento em que passaram a ser recebidas, me permitia vivenciar com elas espantos e encantos provindos de encontros inesperados com o mundo,

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da UFSC através da plataforma Brasil, tendo sido aprovado com parecer positivo o desenvolvimento da tese. As crianças assim como suas e seus responsáveis, assinaram os termos TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido).

com os outros e ou consigo mesmas. Colocava-me aberta a ser marcada por esses encontros e buscando conhecer quais outras marcas as constituíam, para além da marca diagnóstica da “falta da visão” ou da “dificuldade” com leitura e escrita.

Na pesquisa, dialogamos com histórias, com nomes próprios e não coube nem no ateliê, nem na pesquisa sobre essa experiência, dizer quem são as crianças de forma a defini-las. Da mesma forma, não coube nenhuma intenção de medida da extensão das emoções vividas e ou do tamanho do desejo que pulsava na carne de cada uma. Buscamos contar alguns caminhos da tentativa de confirmá-las “na sua liberdade de desejo para escolher o seu destino” (QUEIRÓS, 2012, p. 86) nos seus processos de relação com os livros, com as palavras quando viram material de encontro com o outro e experimentação de si.

Rubem Alves (2005) escreveu em uma crônica chamada *Ipês Amarelos* que certa vez uma professora lhe contou de um inspetor que visitava a sua escola. Uma das paredes da escola estava repleta de trabalhos de alunos em torno de livros infantis do autor. Curioso, o inspetor perguntou a um dos alunos: “quem é Rubem Alves?” E o menino respondeu: “um cara que gosta de *Ipês amarelos*” (ALVES, 2005, p.74). É a partir dessa resposta que Rubem Alves nos oferece um pensamento. Segundo ele, o menino sabia das coisas. Somos aquilo que gostamos, e isso foi tão fundo que Rubem Alves subverteu a máxima de Descartes “Penso, logo existo”, para “Amo, logo existo”, o escritor diz que uma coisa que um menino não sabia é que ele não amava apenas *ipês amarelos*, mas era um homem de muitos amores. Foi aí que surgiu a ideia, se somos constituídos por aquilo que gostamos, pelo que amamos, por que não apresentar as crianças a partir daquilo que elas amavam?

Aqui no método foram trazidos resumidamente elementos das trajetórias das crianças no enlace com o que amavam para apresentá-las e para atender a necessidade de descrição/caracterização dos participantes da pesquisa. Encontra-se entre parênteses ao final dessa apresentação uma descrição do diagnóstico oftalmológico e informação sobre diagnósticos psicológicos. De forma mais detalhada no capítulo 3, intitulado “Cartas para as/os participantes” aos moldes de uma carta-diário, foi construída uma narrativa situacional das dinâmicas dos encontros no que marcou da relação entre mediadora e crianças e entre as crianças e suas experimentações, seus desejos, seus destinos de invenção.

Ana Clara Dos Santos da Conceição. Em 2016, tinha 7 anos, estava no primeiro ano do ensino fundamental. Entre suas atividades preferidas estavam: ler antes de dormir, pintar as unhas e passear sem compromisso com sua mãe; mas se ela tivesse tempo, praticaria matemática livre e faria mais vezes bolo de cenoura com sua tia. Ana me contou que amou visitar o jardim botânico em Curitiba/PR, em um passeio que fez com a turma da escola.

Quando chegou lá, pode ler nas placas com os nomes das árvores, a versão em Braille e isso a deixou imensamente feliz. Disse em um ápice de alegria, que abraçou uma palmeira em extinção. (Na sua ficha constava que foi diagnosticada com Retinoblastoma bilateral, cujo tumor maligno em ambos os olhos no ano de 2012 implicou na remoção de ambos os globos oculares e nervo óptico e implante de prótese ocular. Ana foi alfabetizada em Braille aos 4 anos, sendo que foi por volta dos dois anos o momento em que viveu a cirurgia de retirada dos olhos e colocação das próteses).

Davi tinha 7 anos, estava no primeiro ano do fundamental. Pesquisador de adivinhas, raios e trovões. Churrasco em família e o risoto de cogumelos feito pelo seu pai eram dois grandes amores. Guardava na sua memória o número de raios que haviam caído em Curitiba nas últimas semanas, meses. Quando pesquisava, gostava de enxergar longe; para além da terra, viajava no sistema solar e dele imaginava como sair. Na sua nave de imaginação Davi ia e voltava pro espaço da nossa sala aquário. (Na sua ficha constava, um alto grau de hipermetropia e baixo grau de ambliopia no olho esquerdo, sendo a ambliopia um termo oftalmológico para baixa visão que não é corrigida com óculos. Davi fazia uso de terapia oclusiva - tampão em um dos olhos quando fazia aulas de estimulação visual. Para escrever fazia uso de folhas com linhas mais espaçadas e na leitura lia com auxílio de lupa de aumento e ou aproximava o rosto da página).

Miguel, tinha 9 anos, estava no terceiro ano. Era uma apreciador de bolo, pizza calabresa e *hot dog*, de tecnologias de todas as formas. Na sua concepção, comer é um ato coletivo: uma janta gostosa em família era como sonhar acordado. Um dia escreveu um poema como se fosse um passarinho e disse “se eu fosse um passarinho, teria uma casa ninho com tobogã, TV de plasma cinema, vídeo games e horas jogando no computador, na TV, no tablet e no celular.” Esse passarinho só saía do ninho para brincar com a sua cachorra. (Diagnóstico de baixa visão com quadro de diagnosticado Nistagmo Congênito em ambos os olhos e palidez papilar. Aluno do programa de estimulação visual da FACE, fazia uso de lupa de mesa para leituras sem fonte ampliada e ou aproximava o rosto à página. Nesse período fazia uso de medicação para o diagnóstico de déficit de atenção).

Ramon ou No mar, tinha nove anos estava no segundo ano. Se lemos seu nome de trás para frente fica assim “No mar”. Era assim que ele gostava de se anunciar quando chegava na sala do ateliê, quando se antecipava ao seu horário. “No mar chegou”. Essa flexibilidade em ler o nome próprio, de forma lúdica, que ele experimentou depois de conhecer o livro “Um sol em meu nome” de Gloria Kirinus (2014). Ramon não gostava de escrever, encontrava-se em nível silábico no seu processo de alfabetização. Embora com as

letras o desejo fosse menor, com os desenhos, as pinturas e a construção de brinquedos escultóricos com papel, caixas, fitas, o desejo era imenso. Carros e motos disparavam entre os temas de seu maior interesse e movia pesquisa e relatos de causos. (Sua baixa visão era um quadro de distrofia macular em ambos os olhos, sendo em um deles, baixo grau de distrofia. A distrofia é uma forma hereditária de degeneração caracterizada pela perda da visão central, que afeta a mácula, a parte central da retina responsável por detalhes visuais e percepção das cores. Caracterizado como criança com atraso intelectual, cognitivo e déficit de atenção, para o qual fazia uso de medicação).

As crianças frequentavam o Centro Especializado de Atendimento a Pessoa com Deficiência Visual na FACE três vezes por semana, em horário de contra-turno escolar e chegavam à instituição com seus familiares responsáveis, pai, mãe ou tia/tio e ou por meio de transporte escolar. As crianças realizavam uma série de atendimentos entre os quais o ateliê se localizou, enquanto uma estratégia de mediação através da dinâmica de acolhimento e promoção de encontros com a literatura. O Atendimento literário individual foi a forma possível para adequar a proposta ao funcionamento das práticas na instituição, ou seja para encaixar entre os horários individuais de cada criança com outros profissionais. Apenas na prática de musicoterapia era possibilitado um horário para prática de grupo.

Durante os dois semestres letivos de 2016, ocorreram semanalmente na FACE os encontros no ateliê. Foram em média 22 encontros em cada semestre de 2016, totalizando 44 encontros com cada criança ao longo de um ano. Esses encontros duraram em média 45 minutos.

### 2.3 REFLEXÕES TRANSVERSAIS SOBRE AS DINÂMICAS DOS ENCONTROS

A dinâmica dos encontros seguiu pistas vindas das crianças e da literatura, da poesia. Com exceção do primeiro encontro que especificamente seguiu uma pista vinda da literatura, mais precisamente de uma crônica e com a qual estabeleci uma condução prévia para o momento do primeiro encontro. Não havia um tema estabelecido previamente como um eixo de conteúdos no ateliê. O primeiro semestre estava aberto para construir relações, vínculos a partir de livros e leituras. “Primeiro encontro, eu lhes digo, exige arte maior”. Deparei-me com essa frase de Affonso Romano de Santanna (2010, p. 22) quando estava me preparando para o primeiro encontro com as crianças no ateliê literário. A crônica ilustra a preparação de um casal para um primeiro encontro, pois esse tem grande importância, mostrando que às vezes até parecem estar mais preocupados com o pré-encontro do que com ele próprio. Conta

um pouco das sensações durante o pré-sentir e do percurso antes de se encontrar. Um dos pontos principais da crônica é a expectativa que se dá ao primeiro encontro. A expectativa gerada não é exclusiva de casais de namorados, ela também ocorre entre mediadores/as e leitores/as. Por isso, quando faltavam poucos dias para iniciar o projeto e encontrar cada criança, essa frase ganhou um sentido especial. Como me preparar? Como apresentar-me e apresentar a proposta do ateliê no primeiro encontro? Que arte maior era necessária? Segui na leitura e encontrei mais uma pista com Santanna (2010, p. 22): “Os que vão ao primeiro encontro também querem pavimentar o caminho do encontrar”. O que eu queria encontrar nesse(s) encontro(s)? O que conversar no primeiro encontro? Não havia respostas prontas para tais perguntas e isso me fez pensar o que significava na instituição da FACE um ateliê literário? Foi por razões de uma biblioteca sem acesso; mas antes foi por apostar na possibilidade de construir relações artísticas, estéticas com os livros, com o mundo, consigo mesmo.

A arte que eu levei para o primeiro encontro foi a arte das perguntas. “Quais coisas você ama fazer?” “O que te faz sentir viva/vivo?” e outras perguntas que fiz mais ao final de cada um dos primeiros encontros com todas as crianças. Foram perguntas que eu elaborei com ajuda da poesia de Manoel de Barros. Com essas perguntas fazia um convite para entrarmos no território do brincar com as palavras e imaginarmos respostas. Pois para essas perguntas não existem respostas prontas. É sempre uma resposta inédita que surge diante de tais perguntas e assim foi em nosso diálogo: É possível fotografar o silêncio? Como? Qual é a língua dos passarinhos? É possível fazer um brinquedo de palavras?

As perguntas sobre o que as crianças amavam atravessavam os motivos para a existência do próprio ateliê. Por qual motivo experimentar um ateliê literário? Um caso de indignação com uma biblioteca inacessível, guardada num depósito; um caso de amor com os livros e com a poesia; um desafio de enfrentar maneiras negativas de lidar com diagnósticos tanto da deficiência quanto de dificuldades outras. O ateliê partia da perspectiva da potência da criação e não da avaliação da limitação.

As perguntas-desafios-poéticos que trouxe no fechamento do primeiro encontro com cada uma das crianças, foram perguntas elaboradas com ajuda da poesia de Manoel de Barros. Com a arte das perguntas busquei fazer um convite para entrar no território do brincar com as palavras e provocar a produção de respostas que participem da brincadeira. As respostas tendem a ser únicas e irrepetíveis diante de tais perguntas.

Todos os atendimentos/encontros seguintes ao primeiro encontro nas suas dinâmicas seguiram pistas vindas das próprias crianças, dos seus desejos e da literatura. A concepção de

desejo com que trabalhamos se refere à formulada por Deleuze e Guattari (2010) que propõem pensá-lo como produção, sublinhando a importância do desejo e seu aspecto revolucionário frente qualquer instituição, ou tentativa de instituir o subjetivado. Retirado da psicanálise freudiana a ideia do desejo inconsciente foi reformulado. Segundo o pesquisador Gregório Baremlitt (2003) são duas formas de conceber o desejo em Freud e é de uma delas que Deleuze e Guattari se aproximam e se apropriam. Em uma definição, o Desejo é definido como uma espécie de força inconsciente que impulsiona os sujeitos a buscarem objetos de prazer que supostamente tiveram alguma vez e perderam. Essa concepção do Desejo em Freud postula que o que move essa força é a Falta desse objeto que, em princípio, não existe. Em outra concepção os autores encontraram em Freud, o Desejo definido pelas características daquilo que o criador da Psicanálise denominou de Processo Primário, um funcionamento com base na pura positividade, numa espécie de vontade de invenção, de criação, que não se mobiliza pela Falta de Objeto nem pela negatividade do bem perdido, nem pela tentativa de repetição do mesmo. Mas por um puro impulso ao novo absoluto, ao retorno da diferença.

No primeiro encontro, ao buscar saber o que as crianças amavam fazer, quais eram seus amores, foi possível se aproximar daquilo que atrai e produz o desejo. Acompanhar o desejo foi uma estratégia da mediação cartográfica para ativar a possibilidade de uma experimentação rizomática do livro, do texto literário, da própria literatura. As crianças não estavam submetidas a uma lógica de produção escolar de leitura e escrita, portanto a prática de criação própria do campo das artes possibilitou o cultivo de uma relação inventiva com a leitura ativada pelo desejo ou pela urgência de expressão e criação.

O contato com a linguagem literária proporciona formas de relações que transpõem as formas subjetivas constituídas e nos lança em devires que podem produzir transformações no si e no nosso território existencial (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015) e por isso, foi preciso lidar com o imprevisível a cada atendimento-encontro. A experiência dos encontros e o desejo, foi quem traçou os percursos.

Nessa dinâmica, modos de aprendizagem inventivos foram ativados e se afirmaram enquanto linhas de fuga frente à linha dura da prática alfabetizadora, que ao sobrepor o ensino à aprendizagem reduz esse processo à repetição de conteúdo e avaliação da memória como retenção de arquivo. Essas práticas, sendo erigidas pelo pressuposto da existência de um modo único de aprendizagem, submetem o sujeito a aprender como um processo de resolução de problema. O resultado desse processo é submetido à correção de acertos e erros. Nesse modo os resultados se impõem sobre as experiências singulares de cada criança com as

palavras (lidas e escritas), sobre o tempo de aprendizagem de cada uma, produzindo seus efeitos<sup>3</sup>.

Buscando afirmar uma linha de fuga frente à linha dura do tempo da alfabetização, os atendimentos literários acolheram e ativaram processos de aprendizagem inventivos. As linhas de fuga produzem rupturas frente aos sistemas de dominação, de serialização e de homogeneização e estabelecem processos que podem caracterizar o que Guattari e Rolnik (1996) chamam de revoluções moleculares ou singularização. Os processos de singularização ocorrem, segundo Guattari (1992), quando se associam, aglomeram, emprestam dimensões de diversas espécies. Um processo de singularização é caracterizado por possibilitar “a construção de seus próprios referenciais ao entrar em contato com diferentes situações” (GUATTARI, 1992, p. 15).

As proposições no ateliê de literatura seguiram devires em processos de singularizações. Nestes processos, a aprendizagem como experiência de problematização e invenção coloca a discussão para além da questão dogmática da transição do não saber para o saber. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (KASTRUP, 2001, p.17). Assim, ao não trabalhar no ateliê com um conteúdo determinado e sobre ele um conjunto de atividades, a cada encontro se permeava das ressonâncias provindas dos muitos lugares da vida, dos movimentos do desejo e de como agenciavam a invenção de problemas. Tentou-se afirmar uma ética do acolhimento a essas ressonâncias, tal como sugere o poema de Paulo Leminski (1983, p.77): “não discuto com o destino, o que pintar eu assino”. Assim era assinado o passaporte para livre circulação da expressão, da invenção, dos encontros. Um fazer ouvir a urgência poética (PETIT, 2009) da criança ou em outras palavras, daquilo que desejassem falar, ler, desenhar, simbolizar,

---

<sup>3</sup> Vale lembrar do estudo realizado pela professora de alfabetização e pesquisadora Eglê Franchi em 1982, contribui para pensarmos criticamente a perspectiva de ensino da escrita que sobrevaloriza a escrita correta e não dá importância aos efeitos que essa perspectiva produz. Embora ela não tenha trabalhado na ocasião em um ensino inclusivo, dá elementos para que possamos problematizar e desdobrar sobre posturas educacionais que alcançam crianças com ou sem deficiência. Eglê Franchi (1982), durante quatro meses, documentou e avaliou seu dia-a-dia de trabalho, frente de uma turma da terceira série do primeiro grau, composta inicialmente por vinte alunos, dos quais três foram transferidos para outras escolas. Dos alunos restantes, segundo a autora, onze já haviam sido reprovados anteriormente. Essa turma que lhe foi designada era composta por aqueles alunos rejeitados pelos professores (seis educadores já haviam passado por essa classe) como incapazes, alunos-problema, burros ou mesmo como deficientes mentais. A estigmatização que essas crianças sofreram deu origem a um grupo de alunos que também se desvalorizava, que aceitava para si aquela imagem de fracos e indisciplinados. Esse sentimento de autodesvalorização, segundo a autora, estava na base do comportamento agressivo que aquelas crianças demonstravam constantemente. Para a autora, o declínio da espontaneidade e criatividade das crianças era causado pela própria escola que, rejeitando, desprestigiando e ridicularizando seu dialeto, impunha-lhes as convenções e as normas do dialeto-padrão culto. Essa repressão linguística associada ao autoritarismo do ambiente de sala de aula acaba por reduzir a expressividade, a espontaneidade e a criatividade das crianças.

escrever, construir, pesquisar. Era necessário, acolher as alteridades com as quais haviam se encontrado para que pudessem devir em seus processos de singularização.

Foi nesse contexto que nasceu a ideia de criação dos livros e se desenhou a proposição como um projeto coletivo de livros feitos pelas crianças. Eles foram produzidos, através de mediação, da pesquisa e das experimentações diversas. Esses livros contêm em si as marcas dos percursos de criação de cada criança, ou seja, dos processos vivenciados.

## 2.4 DOCUMENTOS E A PRODUÇÃO DOS REGISTROS

A produção dos registros dessa experiência seguiu a necessidade de construir uma documentação dos acontecimentos, das afecções ativadas nos encontros. O lugar de documentar a ação me retirava da condição de mediadora para a de observadora da experiência em curso. Eram duas experiências distintas: viver e registrar o vivido. A impossibilidade de habitar esses lugares ao mesmo tempo, me fez encontrar na escrita de um diário uma forma para produzir os enquadramentos, como uma saída da impossibilidade da concomitância de viver, registrar e pensar o que vivia.

Os registros iniciaram pela palavra, num caderno de capa azul com uma escrita - diário em que escrevia desde tudo aquilo que me afetava dos acontecimentos, com as marcas que ficavam dos encontros. O final das manhãs no ateliê era marcado pelo momento de escrita do que tinha me passado das trocas, das atividades, das invenções, das impressões, um pouco do que me afetava. Eu nessa escrita lidava com o resíduo, no sentido de como poetizou o grande Carlos Drummond de Andrade, quando disse que “de tudo fica um pouco” com o qual a palavra lidava.

Com o passar de algumas semanas iniciei os registros com a câmera fotográfica. A câmera fotográfica surgiu como alternativa de forma inevitável. As próprias crianças com seus celulares faziam registros das suas criações. Os *smartphones* serviram para as pesquisas e tinham o recurso da câmera. A câmera possibilitou outros enquadramentos, recortes totalmente imersos na experiência em curso, uma vez que as imagens eram feitas diretamente no momento do acompanhamento de alguma criação ou da mediação de alguma obra. Diferente do registro com a palavra que se dava posterior à experiência, o registro com câmera fotográfica se dava no curso da experiência e permitia outra proximidade na produção das imagens, produzidas de dentro da vivência.

O conjunto dos documentos usados na pesquisa compreende:

a) Diário de campo com registros das atividades desenvolvidas com as crianças entre os dias 24/02/2016 e 30/06/2016 e 04/08/2016 e 15/12/201. Esses registros, datados encontro a encontro, contém relatos de impressões e percepções da propositora, das afetações e sensações de cada encontro.

b) Banco de imagens e vídeos que totalizam 837 fotografias e 83 vídeos com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos ao todo. Essas imagens e vídeos são registros produzidos pela pesquisadora durante o desenvolvimento do projeto Poesia na FACE;

c) Pastas com produções (desenhos, pinturas, textos) de cada criança: nessa pasta há todas as criações produzidas pelas crianças nos encontros.

d) Coletânea de livros que foram produzidos ao longo do segundo semestre do projeto, por cada leitor/a em parceria com a propositora. Os livros possuem tamanho A4 e foram impressos em papel *couché* entregue a cada criança. Ilustrados e escritos pelos próprios autores, abordam temas e formas literárias diferentes. Esteve aos meus cuidados, como mediadora, armazenar todo material do livro artesanal. As produções foram guardadas em envelopes de papel *craft*, tamanho A3 com os nomes respectivos de cada uma e com a identificação de qual página correspondia e como compunha. A transformação do livro artesanal em documento digital permitiu sua impressão em diferentes formatos, dimensões e compartilhamento.

## 2.5 CAMINHOS PARA INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nessa tese nos amparamos teórico-metodologicamente na cartografia, como alternativa para problematizar o ateliê e os processos de criação. A cartografia se apresenta enquanto uma prática singular de problematização, pesquisa-intervenção e de análise. O termo provém da geografia e foi transposto por Deleuze e Guattari (1995) para os campos da filosofia, política e subjetividade. A partir da cartografia é possível pensar a realidade através de outros dispositivos conceituais que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formadores e criadores de realidade.

Somos compostos de linhas, dizem Deleuze e Guattari (1995). A realidade é feita de linhas. “Linhas de vida, linhas de sorte ou infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 72). Entre as linhas há pelo menos três tipos de linhas que são bem marcadas:

(...) de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí “literalmente”, de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada mais pode valer por outra coisa. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 77)

As linhas duras compõem e estabelecem dualidades sociais, segmentam e estratificam, formando as divisões que constituem na sociedade os contrastes: rico ou pobre, negro ou branco, normal ou anormal, homem ou mulher, etc. As linhas duras são sinônimas de linhas de controle, normatização e ou enquadramento, operam para manter as identidades e para evitar o que não é adequado para manter a identidade e o que ela determina. As linhas duras quando atuam pela dualidade, não notam nuances e variações, se expressando como linhas de ordem, estabilidade, mesmidade. As linhas duras colocam como problema seu princípio de fixação, “de estancamento do desejo em determinadas formas de vida, e não necessariamente o tipo de experiência que tais linhas favorecem que pode ser boa ou ruim” (FURLAM, 2012, p. 373).

A linha maleável molecular pertence ao devir. É a linha onde age a micropolítica. Permite variações, não opera na lógica binária. O devir é processo no qual ocorre a diferenciação, o agenciamento, a relação entre elementos heterogêneos. O devir é movimento e altera estados definidos.

As linhas de fuga são as linhas que produzem rupturas, cortes, rompimentos que provocam mudanças, às vezes, bruscas, às vezes imperceptíveis, não sendo sobrecodificadas pelas linhas duras, nem pelas maleáveis. Tais rupturas desfazem o eu com suas relações estabelecidas, entregando-o à pura experimentação do devir. São linhas ativas, imprevisíveis, que em grande parte das vezes precisam ser inventadas, sem modelo a priori.

Cada uma expressa movimentos e ritmos diferentes e não possuindo a mesma natureza. A linha de fuga pode ser definida como uma desterritorialização [...] fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.49). Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização ocorrem de forma concomitante, primeiro uma ruptura, e então se traça uma linha de fuga, e se reterritorializa em algo. As linhas atuam no mesmo plano, não existe dualidade entre a linha molar e molecular, como apontam os autores “toda sociedade, mas também todo sujeitos são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 82). “[...] em qualquer coisa, há linhas de articulação ou

segmentaridade, estratos, territorialidades [molares] mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Quando falamos em sujeito nessa pesquisa dialogamos com a perspectiva deleuzeana, na qual o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no devir dos acontecimentos, no atravessamento das linhas. Como isso acontece? Nos diferentes encontros vividos com o outro enquanto multiplicidade. Existem diferentes maneiras de viver tais encontros. Se há aqueles que podem passar sem serem notados;

[...] outros são fortes, marcantes e até mesmo violentos. Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente forçado a questionar e a produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então conhecido” (MANSANO, 2009, p.115).

Conforme problematiza Sonia Mansano (2009), o filósofo rompe com a noção de uma unidade atribuída e referente ao sujeito, pois para o filósofo o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no desdobramento dos acontecimentos. “E, olhando bem, isso é tão-só uma outra maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado”. (DELEUZE, 2001, p. 118).

Como a vida aflora nesse campo complexo do qual fluem ininterruptamente os dados e os acontecimentos, Deleuze parte do pressuposto que as linhas podem ser tomadas como forças e que as forças afetam o sujeito de diferentes maneiras e perturbam essa organização que está convencionalmente chamada de “eu”. Tais forças que circulam do lado de fora, compõem as linhas que tratamos acima e estão em relação entre si, de enfrentamento, de luta e de choque. Portanto, o sujeito não pode ser definido a priori, pois este singulariza-se conforme torna-se capaz de fazer contato com essas forças e com as diferenças que elas fazem o corpo encarnar, e quando é possível produzir-lhes um sentido ou quando mesmo enfrentá-las.

O lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irredutível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação da outra. (DELEUZE, 2005, p. 93)

Produzindo uma forma não fixa, mas provisória, nesse movimento, parte das forças passa a compor no sujeito um “lado de dentro”. Quais seriam essas forças? Para Deleuze são: “força de imaginar, de recordar, de conceber, de querer” (DELEUZE, 1988, p. 132). Há variação na potência de ação dessas forças. Na interpretação que produziu Mansano (2009) sobre essa perspectiva, só conseguimos analisar o sujeito a partir de uma processualidade, de um vir a ser que não se estabiliza. Como construído à medida que experiencia a ação das

forças que circulam no fora, e que, por diferentes enfrentamentos, afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular também do lado de dentro. A produção do sujeito envolve movimento, devir, pois ele não está dado de forma definitiva. Dessa maneira, ele pode ser sentido e percebido como uma existência particular e histórica, à medida que desenha territórios subjetivos que são investidos pelo desejo.

Continuando o diálogo com a interpretação de Mansano (2009, p.116), “esses territórios são composições provisórias de forças”, tentar cristalizar esse movimento das forças, discipliná-las ou reprimi-las, dá a noção de sujeito perspectivas transcendentais, que nos colam a uma essência, uma substancialidade, entidade ou, por que não dizer, a uma identidade. A maneira como Deleuze analisa a produção do sujeito, para a autora remete a uma aventura que é recorrentemente colocada na constituição de si e nas variações produzidas pelos encontros intensivos com o outro, com a alteridade. A noção de sujeito nos joga nesse campo complexo de problematizações.

Todas as lutas contra formas hegemônicas, lutas de resistência são molares e moleculares, se dão em territórios singulares e produzem as suas próprias linhas de fuga. Importante dizer que o conceito de território alude ao espaço, mas não incide na delimitação de um lugar geográfico, físico somente. Neste trabalho, assume-se o posicionamento de Deleuze e Guattari (1997), que destacam a desterritorialização absoluta, do nômade, ou seja, o movimento que pressupõe viver sobre uma linha de fuga para criar um novo território, que se faz do momento do desejo, do devir, da desconstrução do que é determinado por uma grade curricular. Como linha de fuga, indica-se, portanto, a realização de práticas que possam ultrapassar as grades curriculares constituídas, que engessam as experiências com o texto literário na gramática textual ou no ensinamento de valores morais, possibilitando movimentos de resistência a elas, uma vez que, de acordo com Deleuze e Guattari (2010, p. 132), “[...] o território é, antes de tudo, lugar de passagem”.

O ateliê Poesia na FACE foi um lugar provisório, de passagem, um território produzido pelo desejo. Essa experiência é constituída de fluxos molares e moleculares. Ou seja, se dá no plano das micros e macros relações. Micro e macro não são dimensões opostas. Tanto na micro, quanto na macro política correm forças que são forças ativas, forças de vida de cuidado; e forças reativas, forças que reprimem e capturam a vida, a subjetividade, ou forças que libertam a vida e ativam a subjetividade nos seus processos de diferenciação.

O conceito de micropolítica com o qual dialogamos se refere às práticas que tem como efeito um modo de posicionamento de natureza insubordinada, disparado por repercussões de subjetivação, como uma ética do devir (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Nesse sentido a micropolítica opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades que podem ser extensivos ao conjunto do corpo social, mas possuem um caráter de imprevisibilidade. Ações micropolíticas são como um composto heterogêneo de "crenças e desejos" operando no detalhe das percepções, afecções, diálogos e etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 98).

O ateliê foi uma ação na dimensão micropolítica das relações, na dimensão molecular em devir, permitiu ativação de linhas e fuga. Contudo a própria ação desta micropolítica foi possível por intermédio da existência de fomento ao livro através da Diretoria da leitura, do livro, da literatura e das bibliotecas (DLLLLB), que juntamente ao PROLER, foram os esboços de uma política de leitura neste país. A partir da micropolítica do ateliê foi possível criar linhas de fuga. No contexto da ação as linhas de fuga consistiram em desviar da força da dinâmica produzida por linhas molares que operam na produção de binarismos, em especial, do binarismo do normal e do anormal. Sobre as linhas de fuga, Deleuze afirma que: “É sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não é claro, porque se imagina ou se sonha, mas ao contrário, porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 158). Com as linhas de fuga podemos ensaiar formas de escapar dos poderes e invariantes que produzem binarismos e cercamentos. A linha de fuga é uma linha de liberdade, uma linha geradora, que é criada e quer criar vida. Produzir uma abertura, uma brecha que libera a vida lá onde ela é aprisionada. Fugir, criar, reinventar possibilidades plurais, mais expandidas para incluir todas as diferenças.

O próprio pesquisar pode ser visto como uma linha de fuga que traçamos no mundo quando a vida, o corpo está cerceado. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um meio potente para dar forma, dar corpo às inquietações. A pesquisa é uma oportunidade para construir por meio do desejo, um lugar no mundo. Intervir na realidade, nos modos como se diz do mundo, atuar na relação com os outros e consigo mesma/o, em uma perspectiva de diálogo e de abertura para pensar com a/o outra/o e não sobre a/o outra/o. Ao desocupar o lugar do detentor do saber sobre a/o outra/o, ocupar um lugar de escuta, a proposta é se colocar ao lado. Nessa perspectiva, a experiência da pesquisa foi alteritária performativa, que propôs, recebeu e se refez, na relação com os outros, configurando um pesquisarCOM.

Toda pesquisa implica uma forma de ser relatada, comunicada, escrita. Para nós essa questão se traduziu nas perguntas: como dizer o modo como (en)caminhamos (n)a pesquisa da experiência? Como dialogamos com as afecções e registros da documentação com que trabalhamos neste estudo?

A pesquisaCOM proposta pelas autoras Márcia Moraes e Virginia Kastrup (2010) traz discussões que tratam das implicações que relacionam o eu e o outro na construção de

um plano comum de experiências da pesquisa, no qual habitam e interagem as diferenças e juntas produzem conhecimento. A partir da perspectiva da pesquisaCOM, a possibilidade de contar histórias se sustenta como forma de relatar a pesquisa e se tornou nossa estratégia de análise.

De acordo com Moraes (2016), no campo dos estudos da deficiência visual narrar histórias permite colocar em xeque versões únicas da deficiência como falta ou déficit. Podemos dizer que permitiu colocar em problematização como as linhas duras segmentam os corpos, produzem entre seus binarismos o normal e o anormal tomando o corpo com lesão como referência por si de anormal. Contar histórias de vidas marcadas pela deficiência visual é uma forma de afirmar uma escritaCOM. O COM se faz no compromisso político e ontológico que se assume com os outros com quem se faz a pesquisa, com quem se produz conhecimento através de relações afetivas. O escreverCOM neste caso, opera pelo laço, pelo vínculo, pela conexão tanto com as vidas marcadas pela deficiência visual, quanto com o compromisso de narrarmos a partir de algum lugar, de um posicionamento no qual usamos alguns elementos e não outros.

A escritaCOM, no sentido que aqui se fez, foi uma forma encontrada para resistir ao que disse Moraes (2016) à pacificação da questão da deficiência. Uma forma de ficar com o problema e ao mesmo tempo encontrar “uma gramática mais larga, mais generosa, uma gramática que jamais esqueça a dor da perda da visão e que jamais apague as múltiplas reinvenções de si” (MORAES, 2016, p. 47).

Segundo a pesquisadora Carmem Vidal Pérez (2015) os caminhos da pesquisaCom se fazem nos efeitos que o campo produziu em nós (enquanto pesquisador/a/es, em nossos corpos) e nos efeitos de nossa presença no campo. Diante dessa abertura que permite a cartografia, optamos por narrar histórias e seus efeitos. Escolhemos contar os acontecimentos vivenciados na experiência e como moveram os processos de experimentação e criação pelas crianças.

Uma vez que a delimitação do problema da pesquisa se pautou na investigação dos processos de experimentação e criação literária das crianças, para dar conta da tarefa de contar a experiência, o reencontro com os registros da experiência do ateliê, pela pesquisadora, implicaram recontatar a instituição FACE, as crianças e seus/suas responsáveis para comunicar a proposta da pesquisa e convidá-las a participar através da autorização para uso dos registros, da documentação que as identificava e que compunham o material de nossa pesquisa. Após autorização por parte da direção da instituição e por parte das crianças e de

seus/suas respectivos/as responsáveis, bem como da aprovação no Comitê de Ética da nossa universidade (UFSC), foi iniciada a produção das análises.

A forma com o trabalhamos com o conjunto dos documentos e produzimos a análise, e como isso foi transposto nessa escrita, seguiu um passo a passo, no sentido de que foi um fazer vagaroso e gradual, em que alguma organicidade rizomática foi vivenciada. Sem uma entrada única na leitura de novas referências e na escrita do texto, foi se organizando a escrita com a recomposição das narrativas dos acontecimentos que profundamente (me) marcaram na experiência com o ateliê. Começar por um acontecimento... Na cartografia, começar é sempre pelo meio e por ele direções múltiplas surgem, e vamos seguindo alguns fios que vão tecendo o percurso e dando uma tecitura ao trabalho, ao texto como resultado do fazer da própria escrita.

O segundo passo completava o primeiro e foi ir ao reencontro dos materiais/registros das atividades no ateliê Poesia na FACE para ver, tatear e ser tateada por todas as anotações em diário de campo, fotos e vídeos e das produções que decorreram das atividades de criação, como os poemas, os desenhos, as pinturas e os próprios livros produzidos pelas crianças no fazerCOM juntamente a mediação. À medida que ia mergulhando nos documentos que permitiram recompor a ordem cronológica da experiência, me vi adentrando outra espécie de memória, tal como nomeou Suelly Rolnik (1996): uma memória não feita de fatos, mas feitas de marcas. As marcas são compreendidas neste trabalho como estados inéditos que se produzem em nossos corpos, a partir das composições que vamos vivendo. Cada estado constitui uma diferença que instaura uma abertura para criação de um corpo outro. Nesse sentido, as marcas são a gênese dos devires.

Não teria como apresentar as dinâmicas dos encontros vivenciados com as crianças sem contar o que esses encontros deixaram de marcas. Por meio da narrativa de alguns acontecimentos que foram marcantes, na perspectiva da pesquisadora, foram escritas as cartas-diários endereçadas às crianças. A carta/diários se tonou uma alternativa para narrar os acontecimentos numa perspectiva da escritaCOM. ,

Segundo o pesquisador Marcelo Santana Ferreira (2014), escrever cartas não é comum no meio acadêmico, embora tenha a carta, assumido suma importância em outros contextos históricos do passado. “Trocadas entre amantes, irmãos e filhos. Trocadas entre mestres e seus aprendizes” (FERREIRA, 2014, p. 15). Escrever cartas é uma alternativa metodológica assumida como política de pesquisa em psicologia. Cartas como meio para comunicar a pesquisa foi substancialmente debatida, justamente através de cartas, por diferentes autores que compõe o livro organizado por Gilead Marchezi Tavares, Marcia Moraes e Anita

Guazzelli Bernardes (2014). Para Tavares, Moraes e Bernardes (2014), na pesquisaCOM não se busca seguir protocolos de comprovação da realidade, mas linhas de criação de realidades outras. E essas realidades são construídas também na escrita da pesquisa. Na pesquisaCOM o modo de pesquisar que se faz com o outro e não sobre o outro encontra na carta uma forma de afirmar uma escritaCOM.

A carta tornou-se então, uma ferramenta narrativa que permitiu posicionarmos a forma como escolhemos produzir a apresentação dos participantes na relação com as dinâmicas singulares de alguns encontros e as estratégia adotadas para acompanhar o desejo no processo de cada uma.

Através da carta-diário foi possível assumir na escrita o exercício do diálogo, do endereçamento, da parceria, da conexão, das zonas de vizinhança que retiram de uma condição de apenas relatores do conhecimento para uma relação outra com os outros. A carta possibilita recriar cenas vivenciadas e assim possibilita a quem lê acessar o plano comum que o ateliê literário agenciou. Toda carta parte de um percurso, traz histórias de processos, de momentos. A carta torna as fronteiras da escrita e da vida porosas, por vezes indiscerníveis.

Como discutem os autores Tavares, Moraes e Bernardes (2014), a escrita da pesquisa não serve apenas para comunicar à comunidade acadêmica os resultados das investigações, ela é também um laboratório. Na escrita estão as marcas, o que se hesitou, o que se gaguejou, o que se experimentou. A escrita não é de modo algum imune aos conflitos. “É um espaço de lutas porque nela e por ela fazemos existir certos mundos e não outros” (TAVARES; MORAES; BERNARDES, 2014, p.8).

O terceiro passo foi a construção da problematização teórica do ateliê como um dispositivo ético estético e a consideração dos processos de criação dos livros literários pelas crianças como processos de virtualização, que congrega movimentos de saída de si e de alterização. Esse passo desdobrou em três capítulos que consideraram as sugestões feitas ao projeto de tese, pela banca, na qualificação. Estes capítulos encontram-se na sequência das cartas endereçadas às crianças participantes da pesquisa.

### 3. CARTAS PARA ANA CLARA, DAVI, MIGUEL E RAMON

#### 3.1 CARTA PARA ANA CLARA

Querida Ana Clara, te escrevo da minha casa, em Curitiba. É ainda tempo de pandemia por Corona Vírus. É dia 23 de setembro de 2020 no tempo do estar em casa, do cuidado, do isolamento e dia que retornei nessa carta que envio para você, para algum agora no futuro, que ali logo em frente a esperar pela gente, está. Eu te escrevo como um modo de fazer passar por essas linhas alguns momentos de criações das manhãs em que habitamos e fomos habitadas de poesia. Fazer passar alguns dos passeios pelas reservas da imaginação. Segue nessas páginas uma carta-diário, cenas que por serem preciosas, as guardei escritas e ficam registradas pelo desejo de lembrar. Vou te contar os bastidores de alguns encontros, o que se passavam nas minhas anotações, são memórias que se entregam nessa carta-diário.

No primeiro encontro que tivemos, era **dia 09 de março de 2016**, e com perguntas no bolso da memória para tirá-las em momento oportuno, fui encontrar com você na sala da recepção. Aguardavas sentada no sofá ao lado da sua mãe que assim que me aproximei e nos apresentamos me pediu para que eu descrevesse a sala do ateliê e qual era ao certo a proposta das aulas de literatura. Depois que ela levou você pelas mãos até a rampa que chegava ao corredor, que dava acesso a todas as salas de atendimentos na FACE, você ergueu sua mão direita e foi tocando na parede desse corredor, deixando o rastro de uma linha invisível. Chegamos à entrada da sala e na porta eu havia pendurado um móbile indiano. Um móbile de elefantinhos coloridos de camurça. Eu havia ganhado de uma amiga que trouxe de uma viagem à Índia. Você lembra que tocou no elefante, logo que chegou à porta, tocou acima da altura do trinco e encostou-se ao objeto? Quando você me perguntou o que era e por que estava pendurado na porta, te contei o significado dos elefantes para cultura indiana que era o que eu sabia do que havia me contado a amiga que me presenteou com ele. O elefante simbolizava sabedoria e tranquilidade, símbolo da paciência, oposto da pressa.

Assim que atravessamos a porta dos elefantes, sentamos à mesa, tateou o mapa em relevo da planta baixa da sala do ateliê e com sinalização da disposição dos móveis na sala. Tínhamos na sala duas cadeiras dispostas uma em frente à outra e na qual estávamos sentadas, uma estante de livros e um balcão com alguns materiais para uso no ateliê. Nossa sala não era uma sala espaçosa, era um espaço pequeno de tamanho, porém expandido no que se podia fazer. Sem pressa, como anunciava o móbile suspenso dos elefantes. Tempo e liberdade para a invenção.

Você tocou na estante, encontrou livros em Braille, para baixa visão e livros de videntes, como por exemplo, os livros da Gloria Kirinus, que nomeei para você. Na nossa primeira conversa você me perguntou o que era um ateliê de literatura e desde quando eu era professora de literatura? Nesse momento respondi que eu não era professora de literatura, que eu era psicóloga e trabalhava com atendimentos literários. Fui apresentada como professora de literatura, mas não ocupava nem ocupo esse lugar profissional<sup>4</sup>. O ateliê era uma forma de tornar acessível parte do acervo da biblioteca, era um lugar de experimentar outros encontros com os livros, espaço de criação e imaginação.

Ao sondar sobre o que você amava e o que te fazia sentir viva, soube pelo seu desenho que seus amores eram: uma boneca, um animal de estimação, um estojo e cadernos, no plural. A boneca Isabela, companheira de momentos dos mais diversos; a cachorra Kika e o Koda com quem você me contou que corria no jardim de sua casa e que deixava baba nas suas mãos; o estojo e os cadernos que seriam os seus, estojo e cadernos de uso cotidiano, onde escrevia e fazia atividades. Quando você desenhou fiquei observando sua estratégia utilizando a mão em concha sobre o papel para localizar e dispor cada um dos elementos, espacialmente. Você tinha usado uma caneta azul e uma folha A4, ou seja, você percebeu que não estávamos equipados com materiais acessíveis para você desenhar no momento você pediu materiais básicos e fez rapidamente seu desenho, estava mais interessada em conversar. Quando acabou de desenhar você pediu para que eu escrevesse ao lado o nome correspondente ao que você havia desenhado.

Escolhi compartilhar com você entre as coisas que eu amava e o que me faz/fazia sentir viva, o meu amor pela vida, pela minha filha, o amor por ver passar o vento e o amor pelos livros. Minha imensa estima pela leitura literária em especial e a admiração pelo que se torna possível a partir do encontro com a poesia, com a literatura. Falar desse amor se misturava com a proposta do ateliê com o que eu amava fazer.

Ao final de nosso encontro, fiz três perguntas para você. Foram três perguntas feitas para todas as crianças, as suas foram: <sup>5</sup>

A P - É possível fotografar o silêncio? Como?

A C - Fotografar uma boneca.

A P - Qual é a língua dos passarinhos?

A C - A língua do piar.

A P - É possível fazer um brinquedo de palavras?

<sup>4</sup> Em conversa com a diretora da FACE, descobri que ela não queria que eu me apresentasse como psicóloga, por isso me apresentou como mediadora de leitura. A razão anunciada é que muitas crianças já frequentavam os atendimentos psicoterápicos com a psicóloga na instituição e se falasse que eu era psicóloga poderia gerar confusão na percepção dos atendimentos.

<sup>5</sup> “A P” corresponde a Ana Paula e “A C” corresponde a Ana Clara.

A C - Sim, usando letras de madeira e montando um brinquedo.

A P - Por exemplo?

A C - Por exemplo, uma torre de letras.

Você deu risadas com as perguntas. Risada bem vinda. Foram perguntas que eu elaborei com ajuda da poesia de Manoel de Barros. Com essas perguntas fazia um convite para entrarmos no território do brincar com as palavras e imaginarmos respostas. É sempre uma resposta inédita que surge diante delas e assim foi em nosso diálogo. Ao final do nosso primeiro encontro você disse que traria o livro que estava lendo “Sarita Menina”. Assim soube que teria próximo encontro.

### **Segundo encontro**

**No dia 16 de março** você trouxe o livro que havia mencionado no primeiro encontro. Deu-me em mãos o livro em Braille “Sarita Menina”, de Cláudia Cotes com ilustrações de Osnei. A versão era em Braille e possuía algumas imagens em relevo. Para mim eram páginas a serem desbravadas. Adorei sentir as imagens. Fiquei curiosa com o conteúdo da história. Uma menina, sobre um foguete dando uma volta ao redor da terra, era uma capa um tanto convidativa. Perguntei o que contava o livro e você o abriu, passou as primeiras páginas e chegou a uma página, parou e leu. Nessa página contava que Sarita era uma menina cega e que a escritora fez uma homenagem para a sua amiga cega, Dorina Nowill. Não esqueci e tomei nota do que você disse de que era diferente de Sarita, mas tinham coisas em comum. Que não podia fazer tudo igual a todas as crianças. A Sarita diz no livro que é igual a todas as crianças, só que ela é cega, e que isso não a impedia de brincar, passear e fazer as coisas assim como todas as crianças. O encontro com essa obra provocou você, que seguiu sua fala trazendo uma vivência da sua escola de quando ia ao parquinho, ou as crianças paravam tudo pra você descer no escorrego e isso não te agradava; ou não a viam e a machucavam. Percebi que você desistiu do parquinho, embora não da diversão. Havia se identificado com a Sarita, quando a personagem, com seus dedos, podia tocar as coisas e saber como são, as formas que tem e fazer trabalhos artísticos. Houve um silêncio após esse diálogo. Mas o para onde vamos encontrou uma saída em fazer um trabalho artístico. Entre vários materiais, você escolheu a caixa de peças de madeiras que eram resíduos de gráfica, em MDF. Você bateu as formas e sentiu o que era possível de fazer. Optou por trabalhar com as peças. Entre essas peças você escolheu duas delas. Uma delas você disse que era a metade de um coração.

Com as duas peças unidas, a junção delas formava o molde de um coração. Você pediu uma folha e canetinhas, tinha tido uma ideia. Então, desenhou um coração, utilizando o

molde e ao lado do coração grande, fez espontaneamente, no lado da imagem, um coração pequenininho com traço livre, sem molde. Após desenhá-los, passei cola relevo sobre o desenho e assim, nosso encontro encerrou, dando relevo aos corações desenhados.

Dia **23 de março** você queria sentir como haviam ficado os corações com a cola relevo. Sentiu e fez um sorriso satisfeito quando bateu o coração grande. Mas quando bateu o coração pequeno e sentiu que ele estava imperfeito, o sorriso se perdeu no rosto. “esse coração está todo torto.”

Na sequência dessa conversa, você expressou que tinha uma nova ideia pra desenhar. Pediu a caixa com as madeirinhas de MDF e retirou uma que tinha um formato ovalado que parecia também a silhueta de uma cabeça, mais precisamente de um rosto. Segurou essa madeira e disse que ia fazer algo. Enquanto desenhava, eu apenas a observei ouvindo suas queixas de que seu desenho teria tudo fora do lugar. O trabalho que você criou ficou incrível. Você acabou usando uma das peças de madeira como uma forma de facilitar a realização de parte do desenho.

Quando o desenho estava finalizado, conversamos sobre ele. Você disse que era seu rosto e a assinatura abaixo do desenho afirmava essa relação. Você me pediu para passar cola relevo e contornar cada detalhe do desenho, incluindo as nuvens e o sol que se encontravam na parte superior do desenho (só no encontro da semana seguinte, o desenho ficou pronto para ser bateado). A partir desse desenho conversamos sobre o tema retrato e autorretrato, sobre as diferenças entre retratar e autorretratar e as diferentes modalidades de realizá-los: fotografado, pintado, desenhado, falado, o literário e o escultural. Iniciamos uma pesquisa usando o descritor autorretrato poético, chegamos ao poema de Mário Quintana.

O Auto-Retrato de Mário Quintana

No retrato que me faço

- traço a traço -

às vezes me pinto nuvem,

às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas

de que nem há mais lembrança...

ou coisas que não existem

mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco

- pouco a pouco -

minha eterna semelhança,

no final, que restará?

Um desenho de criança...

Corrigido por um louco!

*Mário Quintana, in 'Apontamentos de História Sobrenatural'*

Quando pesquisamos sobre autorretrato abstrato usando o descritor autorretrato encontramos o desenho feito com caneta pelo escritor Jorge Luis Borges, depois de ter perdido completamente a visão.

Você destacou as frases em que ele usou nuvem e árvore para se autorretratar, para pintar a si mesmo, pois você havia colocado nuvens no seu desenho de autorretrato. Nuvens e sol. Havia essa coincidência com as nuvens. Em relação ao autorretrato feito pelo escritor Jorge Luis Borges, eu o descrevi. Inicialmente eu só tinha a imagem na tela do meu celular. Chegamos nela de forma inesperada. Abri a janelinha e de repente Jorge Luis Borges surgiu entre riscos num desenho feito por ele mesmo após perder a visão. Descrevi a imagem, mas pareceu impalpável, imprimi o autorretrato e passei cola relevo, como era seu pedido. Essa imagem em relevo ficou pronta somente no encontro seguinte. Quando você a tocou sua reação foi: “Isso é um autorretrato? Mas são rabiscos, rabiscos de linhas!” Sim, que eram linhas que compunham um rosto abstrato. O termo abstrato abriu caminho de diálogo entre nós. A partir da abstração, de outra forma de expressão e criação, que não se pretendia representar o mundo, a pessoa, tal como era, como uma cópia fiel da realidade e sendo uma maneira outra de expressar o que se sente e se percebe de si. Sua expressão ainda era de estranhamento, de não compreender como aquilo cabia na categoria autorretrato. O estranhamento foi um momento que permitiu reflexão. Pensar a reação de não reconhecimento diante do encontro com algo que não se esperava, um rosto abstrato, inusitado encontro. Nesse encontro a imagem do que era um autorretrato, provocou um retomo à concepção que você tinha. tocar a obra de Borges provocou estranhamento e depois dela retornamos para o autorretrato que você desenhou. Ele também não era uma cópia sua, foi sua constatação, não era exatamente como é na realidade, mesmo não sendo abstrato, era em si outra realidade.

### **Encontro com os livros da poetisa Gloria Kirinus**

Os livros da autora Gloria Kirinus foram adaptados para Braille e Fonte Ampliada. Quando li em voz alta alguns nomes de livros que estavam naquela semana na estante da nossa sala, você escolheu ouvir a história do livro “Lâmpada de Lua”. Perguntei se você queria ler, mas preferiu escutar. Apresentei O livro Lâmpada de Lua, que era um livro bilíngue como livro de poesia para crianças de todas as idades. Em espanhol chama-se *Lámpara de Luna*. Essa condição bilíngüística do livro despertou curiosidade para ouvir como

soavam as palavras em outro idioma. A leitura de cada poema que compõe o livro foi acompanhada da leitura da sua versão em espanhol. Quando você me perguntou como era a capa do livro, naquele exato instante pensei, falo das cores? Fiquei com essa pergunta flutuando, mas fui falando. Narrei a capa como um acontecimento noturno, por isso os vagalumes estavam acesos, um homem com um chapéu mexicano e um bigodão, tocando um saxofone dourado inclinado. No seu chapéu um catavento colorido: verde, azul, rosa e amarelo. Sua camisa de manga longa vermelha e sua calça azul jeans. O homem rodeado de vagalumes na companhia de um gatinho que brincava com um vagalume. Na capa do livro, a lua era uma boca sorrindo, amarela. Lâmpada de Lua, *Lámpara de Luna*.

Foi a primeira vez que conversamos sobre cores. Perguntei se era importante pra você mencionar nas descrições as cores utilizadas nas capas e ilustrações dos livros. Sim, fazia diferença. Soube que no momento sua cor favorita era rosa para vestir e pintar as unhas. Cor de rosa pétala de flor (cor de um vestido) e rosa algodão doce (cor de um esmalte). Além do rosa gostava do lilás e do azul dos vestidos das princesas com brilhantes de pedrinhas de cristal e do vestido que você também tinha.

Nesse mesmo dia, quando eu já estava em casa, fiz uma pesquisa da existência de livros de literatura infanto-juvenil em Braille que abordassem o tema das cores para crianças cegas. Cheguei no “O livro negro das cores” das artistas Menena Cottin (escritora) e Rosana Faría (ilustradora).

Quando encontrei este livro na loja Estante Virtual, logo comprei. O livro chegou em casa e na mesma semana foi para o ateliê. Tendo sido estreado com suas mãos, com a sua leitura em voz alta. O livro nos apresentou um garotinho chamado Tomás, que sente as cores. Ele não possui a visão. Tomás nos mostrou como as cores são experimentadas de forma multissensorial. Para ele, o amarelo tem gosto de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos. O vermelho é azedinho como o morango, doce como melancia, mas dói quando aparece no joelho machucado. O marrom faz barulho embaixo dos pés da gente quando as folhas estão secas. Às vezes tem cheiro de chocolate, às vezes tem um cheiro muito ruim. Ele diz que o verde cheira a grama recém cortada e tem gostinho de sorvete de limão. O preto é o rei de todas as cores. É macio como o cabelo da mamãe quando ela me abraça. Tomás gosta de todas as cores, ele as escuta, sente o gosto e o cheiro delas.

A narrativa sobre as cores nos colocaram em acontecimentos, de vivências em que os sentidos do Tocar (tátil), Cheirar (olfativo), Comer (gustativo) e Ouvir (auditivo) se reorganizam para permitir uma relação com as cores não pautada na visualidade. Quando

você se deparou com a história do Tomás, o encontro com esse livro foi marcado pelo seu desejo de levar para casa e de querer ficar com o livro pra ti.

### **Encontro marcado com a autora: Gloria Kirinus no ateliê**

No dia 13 de abril a escritora Gloria Kirinus foi até a FACE para um encontro especial com as crianças e o primeiro encontro foi com você. Visita marcante. Encontrar com a autora de livros que estavam na estante de nosso ateliê. O Sapato Falador foi o livro que Gloria leu em voz alta em nosso encontro. O primeiro livro lançado por Gloria Kirinus. Essa informação nós soubemos pela própria autora. Um momento em que Gloria compartilhou como e porque o livro nasceu. Segundo Gloria, em 1984 houve em Santa Catarina, na região do Vale do Itajaí, uma grave enchente. Eu não vivi essa enchente, mas a guardo na memória essa enchente, pois aconteceu no ano em que eu nasci e na região em que morei. Desabrigou muitas pessoas e da minha própria família. Esse acontecimento gerou uma comoção nacional que mobilizou a arrecadação de muitas doações para os desabrigados. Havia famílias em que a defesa civil não tinha acesso, e apenas os helicópteros conseguiam jogar os sacos com comidas e roupas.

Depois da leitura em voz alta de um sapato falador, Gloria contou que surgiu a ideia de fazer o livro, pois ficou impressionada com uma notícia que viu na TV, de um episódio de um garoto que havia ganhado um sapato que falava. Diante da tragédia, da solidariedade e do sapato inusitado, ela produziu uma estória que faz a/o leitor/a entrar no acontecimento de uma enchente que levou tudo, trazendo dor e tristeza, mas também trazendo solidariedade: as pessoas que enviaram ajuda e até um sapato falador, que nos pés de um menino flagelado pelas águas mostra esperança e muita união. Num ambiente marcado pela miséria e pés descalços, seria direito possuir sapato e ainda mais falador?

Após a leitura do Sapato Falador, Gloria propôs a brincadeira no lado de fora da nossa sala. A brincadeira que surgiu na hora “Que pisada é essa?” ela dizia um tipo de situação que você dramatizou para eu adivinhar: “passos de uma bailarina”, “passos de uma dançarina de sapateado”, “passos com salto alto”, “amarelinha”. Foi na brincadeira que nos despedimos no banquinho na varanda aberta na entrada da FACE.

### **Ressonâncias do encontro com a autora: no meu nome mora um palíndromo?**

No dia 20 de abril de 2016, depois do encontro com Gloria Kirinus, você quis ler outros livros dela. “Um sol em meu nome” por curiosidade em relação ao título: como assim alguém poderia ter no nome, um sol? O livro que conta a história do Carlos que é ligada à

história do nome de seu pai e avô, do Carlos, o Carlinhos e o Carlão. O li em voz alta. Na história, Carlos olha para o sol e tem um *insight*, ele imagina o seu nome escrito no céu encontrando com o sol e, assim, imaginariamente como quem escreve com uma linha invisível, ele lê e vê que as letras finais de seu nome lidas de trás para frente formam a palavra sol. Esse momento de epifania em Carlos provocou a leitura do seu próprio nome de trás para frente. Quando acabei de ler o livro e você pediu para ler novamente a parte final do momento em que o Carlos imagina o sol escrito no seu nome encontrando com o sol de verdade, comecei uma experimentação. A leitura do primeiro nome, Ana, de trás pra frente continuava da mesma forma. Diferente do segundo nome, Clara, em que a primeira palavra de trás para frente é “ar”. Essa brincadeira com o nome próprio nos permitiu conversar sobre o nome Ana ser um palíndromo, ou seja, uma palavra que lida de trás para frente, mantém o mesmo sentido: um palíndromo. Quando você disse “no meu nome há um palíndromo e ar e no seu? Foi a primeira vez que percebi que no meu segundo nome P a u l a, há aula. Essa descoberta foi possível por essa relação de abertura mútua, relações de mútuas de aprendizagem. Se você aprendeu o que eram palíndromos, eu descobri que o meu nome carregava uma aula. No encontro com o livro, o título que faz uma brincadeira com o nome do personagem nos moveu para uma descoberta mútua e que levou a outras.

Após a leitura desse livro você se motivou a escrever com sua máquina Braille o texto que você intitulou: “*Pequena história do meu nome.*” Foi o primeiro texto que você escrevia no ateliê. Quando terminou, leu uma vez em silêncio e após, o leu em voz alta. Ao encerrar sua leitura, disse que eu poderia guardá-lo na sua pasta.<sup>6</sup>

Pedi ajuda da professora de Braille para a transcrição do seu texto. Quando entreguei o texto ela me ofereceu uma aula para me ensinar o alfabeto Braille e depois eu poderia fazer as transcrições por mim mesma. Entreguei o texto da “Pequena história do meu nome” tendo iniciado a transcrição por mim mesma com ajuda do sistema de Braille que tinha disponível no ateliê. Letra a letra, transcrevi. No texto ficou uma parte transcrita com lápis que foi feita por mim e outra de caneta feita pela professora de Braille. Ela colocou asteriscos que apontam os erros sendo apontamentos para correção. Quando me entregou não imaginei que ela tivesse usado o texto para outra finalidade.

Na semana seguinte, exatamente no dia que eu tive a primeira aula de Braille no primeiro horário da manhã de quarta-feira, em seguida, o segundo horário era o encontro com você, que chegou chateada. Estava cansada de escrever e não iria mais escrever textos.

---

<sup>6</sup> A pasta era um envelope de papel craft de tamanho A3, no qual eram guardadas as produções de cada uma das crianças.

Quando você tirou da bolsa a pastinha com as três versões da *Pequena história do meu nome*, me dei conta que a professora de Braille aproveitou sua produção para prática de digitação e correção. Além do cansaço de escrever três versões de um texto por razão de algumas palavras com erros ortográficos, produziu o efeito negativo que foi projetado para outras possíveis escritas. Não fazia parte da proposta do ateliê, que seus textos estivessem disponíveis a posturas pedagógicas que tomam o erro como elemento para correção. Quando você disse que não iria mais escrever em nossos encontros, percebi os efeitos e precisei contornar a situação.

Primeiro foi importante conversar com a professora de Braille que não seria mais possível os textos produzidos no ateliê serem aproveitados para outras atividades. Na segunda aula que tive de Braille, conversei com ela sobre a situação da correção e da reescrita do texto e que eu tinha o dever de aprender a transcrever os textos e também de preservar a experiência da escrita dos que viriam a ser escritos; A professora de Braille não conseguia compreender como eu não me “importava” com erros que para outras professoras eram frequentes na sua produção textual e que como educadores tinham a obrigação, compromisso, de corrigi-los.

### **Outros caminhos...**

Embora você não quisesse mais escrever textos, havia ainda as atividades artísticas que você gostava tal como a personagem Sarita do livro que você me apresentou no primeiro encontro. Foi ao lembrar disso que o livro da coleção *Pintura e Desenho* no qual encontrei uma atividade que se chama, *Frottage*, surgiu como um importante achado para mudar o curso de experiências com a palavra. A *Frottage*, o método "automático" de produção de gravura criativa no qual fazemos uma "fricção" de um papel sobre uma superfície ou de uma superfície sobre um papel, surgiu como alternativa visto que no encontro anterior você repetidas vezes disse que não queria escrever nem ler nada. Foi uma experiência marcante fazer as gravuras com as folhas das plantas do jardim da sua casa e da minha.

Após pressionar sobre cada folha de *craft*, a folha que estava coberta de tinta em um de seus lados, o resultado era de uma gravura. Após secagem de cada folha em que foi feita a técnica, com cola relevo contornei a silhueta das imagens, colando abaixo delas o seu nome científico digitado em Braille por você. Para cada uma das folhas que você fez uma gravura também expressou a necessidade de pesquisar os nomes científicos e populares das plantas ao qual a folha pertencia. Os escreveu na máquina de escrever em Braille.

Esse movimento de pesquisar e registrar os nomes e a surpresa com os nomes de cada planta instigou a brincadeira de inventar nomes às folhas. A folha da nespereira virou a

folha boca grande; a folha da pitangueira se transformou na folha boquinha; a folha do agapanthus passou a se chamar, folha espada. A folha da araucária virou folha de mil agulhas; a pata de vaca continuou sendo pata de vaca. A experiência ativada pela *Frottage* com as folhas do jardim convidou a descobrir além dos nomes das plantas e suas formas, a possibilidade de inventar nomes novos para plantas antigas.

A técnica do *Frottage*, que envolveu uma experiência tátil de sentir as texturas, os tamanhos, os formatos das diferentes folhas e pesquisar sobre as plantas respectivas, apontou para algumas saídas criativas que colocaram o mundo das plantas na nossa sala aquário. No momento que as plantas de nossos jardins entraram no ateliê, foi possível retornar ao campo da multiplicidade, reencontrar com as diferenças, para sair de si e dos erros que a experiência anterior havia marcado na sua escrita. A atividade se revelou potente para desfazer o desgosto com a escrita e reanimar a chama do aprender, do escrever, do inventar.

**No dia 13 de maio**, você quis ouvir o áudio-livro de Ruth Rocha, “Mil Pássaros” musicado pelo grupo Palavra Cantada. Foram duas audições completas sem interrupção. Durou todo nosso encontro.

Nos encontros seguintes, retornamos não na história em si contida no áudio-livro, mas nos nomes dos pássaros que fisgaram a curiosidade. Após ter listado cada um: cardeais e beija-flores, cambachirras, colibris, pixoxos e tico-tico, azulões e bem-te-vis, pintassilgos, canarinhos, os pica-paus e juritis, a pesquisa dos cantos de cada um foi um momento sensível, de audição e qualidade de atenção. Ali ouvimos que os passarinhos “piam, cantam, assoviam, gorjeiam, chiam, chalream, molduram, trinam, tintilam, suspiram, gritam, galreiam.”

Voando dos passarinhos para outro assunto, sua atenção pousou em uma obra de Ruth Rocha, “Meu corpo” que fazia parte da coletânea de livros em Braille e Fonte Ampliada. Esse encontro moveu a produção de um novo texto que foi produzido na espontaneidade da oralidade e depois foi escrito na máquina.

### **“Poema do Meu corpo”**

Com minha cabeça, eu posso pensar,

Com a minha boca eu posso comer carne de frango e batata frita às vezes fruta

Com os meus ouvidos eu posso ouvir música e dançar

Com meu nariz eu posso todos os perfumes guardar

Com os meus olhos eu não posso ver

Com as minhas mãos posso tudo aprender

Com as minhas mãos faço um passarinho

Com meus braços abraço e dou muito carinho  
Com meus dedos da mão toco meu violão e alegre meu coração  
Com meus dedos do pé posso andar, pular e dançar balé.

Esse poema foi um retorno para a máquina Braille e acendeu a chama da escrita. Essa chama não só manteve-se acesa como acendeu outras. Quando você trouxe seu desejo ainda intuitivo de uma feira de livros feito por criança e seus colegas enlaçaram nesse desejo, foi uma chama acendendo outras.

Ana, o tempo passou, a vida em movimento constante se transformou e não cessa em se transformar. Encerro aqui essa carta e te faço um convite para o futuro não tão distante, ler as páginas que seguem essa investigação. Você poderá perceber que nessas linhas guardei encontros nossos e também o quanto eu não lembro de acontecimentos que talvez para você possam ter sido marcantes. São alguns registros de momentos, acontecimentos e afetos que me pediram passagem na escrita. Gostaria de agradecer imensamente a sua abertura em participar do ateliê Poesia na FACE e da pesquisa dessa experiência.

Com carinho, Ana Paula Pereira.

### 3.2 CARTA PARA MIGUEL

Querido Miguel, estamos em quarentena, te escrevo aqui da minha casa, em Curitiba. Os motivos que me levaram a te escrever, conversamos quando você e sua mãe assinaram os termos de assentimento e consentimento para a pesquisa que desenvolvi. Havia contado para você, eu não só fiquei com uma pilha de pastas de materiais produzidos naquelas criativas manhãs como se tornaram parte de questões que levaram a uma pesquisa. A memória dessas manhãs está distribuída em pastas diversas com produções que nasceram inesperadas ou não muito planejadas e nas minhas lembranças, nas histórias que eu escrevi e guardei. Compartilho aqui, uma carta-diário, para guardar um pouquinho do ar daqueles encontros.

#### **Primeiros encontros**

**No dia 03 de março de 2016**, me preparava para o primeiro dos primeiros encontros que viria a ter no ateliê no dia 03 e 04 de março. O primeiro contato com leitores do ateliê foi com você. O que conversaríamos, sobre o que nossos olhos brilharíamos em comum? Eram perguntas que já me havia feito antes, bem antes desse primeiro encontro. Como começar uma conversa com uma criança que nunca tinha encontrado antes. Eu estava ali por um motivo e ela tinha a ver com o ateliê de poesia na FACE e era isso que gostaria de partilhar com você e com todos seus colegas. Foi assim que começamos a conversa, “oi, muito prazer sou Ana Paula” e você respondeu, “oi, Sou o Miguel” e ficou encarando o chão. Da sala da recepção até o nosso “aquário ateliê” o chão foi sendo o nosso comum. Lancei nele meu olhar e atravessamos o corredor. Quando passamos a porta e você avistou a cadeira na sala, já foi logo sentar e como quem já tinha o que dizer, perguntou qual atividade você teria para fazer. O chão continuava ser a referência e segui com você, pois tinha algo para me dizer o que no chão desviava. Quando você perguntou o que iria fazer, por um instante imaginei que você esperasse que eu lhe dissesse o que você poderia fazer naqueles cinquenta minutos que teríamos ao longo das semanas do primeiro semestre de 2016, mas não era a intenção dos encontros por isso achei oportuno momento para te perguntar das coisas que amava fazer.

Te fiz a pergunta, “quais coisas você ama fazer?” e você optou por usar um papel A3 e desenhar diferentes situações que mesclavam relações com objetos e seres que habitavam o teu cotidiano e foram eleitos como ocupações que ama. Jogar vídeo game no celular, jogar e assistir no computador e no tablete; assistir TV e, saindo da esfera eletrônica *online* e instaurando uma esfera do cotidiano *off-line*, brincar com a cachorra; a leitura de livros da coleção Diário de um Banana e claro, dormir. Você disse que o livro do Diário de um Banana

significava que você amava ler essa coleção de livros, e que não era todo livro que te interessava, destacando que ler em voz alta na sala de aula era algo do qual você não gostava mesmo. Fiquei por instantes observando teu desenho e ouvindo o que me contavam tuas palavras, ainda que o teu olhar se extraviasse no chão. Percebi que o chão era uma companhia para a timidez e não te deixou na mão.

Aproveitei o momento do diálogo para responder à sua pergunta sobre quais atividades teria para fazer no ateliê? Como propositora e mediadora no ateliê literário, precisei me apresentar e contar quem eu era e o que eu estava a fazer na FACE, o ateliê Poesia na FACE. Afinal, você era aluno da FACE e como me disse, nunca havia ouvido sobre ateliê de poesia. Quando falei um pouco de mim, onde morava, com quem morava na minha casa no ano de 2016, as pessoas e que eu tinha animais de estimação. Quando você ouviu animais de estimação, foi como se seu olhar tivesse rapidamente recolhido a âncora do chão. Foi o primeiro momento que nossos olhares se trocaram. Você fez várias perguntas, particularmente sobre o meu cachorro Tico, que foi recolhido da rua. A história do meu cachorro gerou uma conexão inesperada que recolheu a tua timidez do chão.

Faltavam poucos minutos pra finalizar nosso primeiro encontro e te deixei o convite para participar do ateliê literário e de poesia, toda semana, naquele mesmo horário, 9 horas da manhã de quarta feira, se fosse do seu desejo. Você virou o rosto de lado e não disse “hmm, ateliê de literatura, poesia”. Mas, nosso horário estava encerrado e não conseguimos mais conversar, pois outra criança aguardava para seu primeiro atendimento.

### **O segundo encontro: ainda sobre as coisas que se ama e que não se ama ...**

**Era dia 10 de março de 2016**, era o nosso segundo encontro. Fui até a recepção lhe encontrar, nos cumprimentamos e você nem perguntou como eu estava, foi logo querendo saber do meu cachorro Tico, que naquela semana havia voltado do hospital veterinário com diagnóstico da sua doença, lúpus canina. Pronto, a nossa manhã foi do Tico. Passamos nossos cinquenta minutos conversando sobre o Tico e aí você foi me contando um pouco da Bolinha, a sua cachorra. Fiquei impressionada com as travessuras dela e de como você era exímio narrador das suas cotidianidades com ela. Enquanto conversávamos você pegou uma folha A4 e foi pintando blocos de cores. Perguntei o que ia fazer, então falou de uma técnica de pintar com giz de cera preto sobre as cores já pintadas no papel e depois riscar tirando o giz preto com uma ponta de metal. Você fez rapidamente uma placa preta sobre blocos coloridos. Com a ponta de uma caneta de ponta de metal, você fez riscos e logo ganharam um contorno e surgiu a pata de uma cachorrinha, que segundo você, era da Bolinha.

Nesse dia você disse que tinha um segredo para me contar, que era difícil dizer, mas era melhor que eu soubesse logo. Um segredo! Comecei bem, eu pensei! Segundo encontro e já tenho direito a um segredo. Afinal, os segredos se contam para aquelas pessoas que confiamos. Então enchi o peito, preparei meus ouvidos e fiquei aguardando. Sem delonga você foi ao ponto “É que eu não gosto de poesia, literatura”. Eu ouvi e te perguntei imediatamente: “mas o que é poesia, literatura, para você?” E prontamente respondeu: “um monte de palavras miudinhas escritas no papel”. Eu não discordei, mas insisti com você que a poesia atravessa o papel e sai das páginas e está na vida. Ou atravessa páginas com a vida. A poesia não se contém nas letras miudinhas, ela assume formas diversas e uma grande pata ter nascido naquela página que você criou, inesperada, era um exemplo vivo da poesia. Uma novidade que surgia imprevista como na definição grega de poesia, na qual ela significa surgimento de uma novidade. Você fez uma cara um pouco desconfiada, mas reconheceu que não imaginava como a pata da Bolinha fosse ficar, “foi uma surpresa boa”, como você mesmo disse, diante da pata colorida. Tomei nota da sua resposta que contém elementos do desejo e da abertura para as experiências do ateliê, mas que me retornou em muitos momentos depois que você falou “se a poesia é uma surpresa boa, essa aula eu quero frequentar”.

### **Retrato e Autorretrato: Um rosto em transformação**

**Era dia 31 de março.** A nossa sala estava habitada de desenhos feitos por seus colegas que frequentavam o ateliê. Uma imagem que estava pendurada na parede em duas versões ancorou na sua atenção. Você perguntou, “quem deles fez isso?” referindo-se a algum dos leitores do ateliê e achei essa relação algo precioso. Mas a imagem foi produzida por um adulto, um adulto que fez um longo trabalho na educação da sensibilidade humana através da literatura, da poesia e esse alguém gostava de desenhar em seus cadernos de desenhos. Esse alguém foi ao longo da vida perdendo a visão e ficou cego aos quarenta e cinco anos e com a chegada da cegueira não foi embora a vontade de desenhar. Era um desenho do escritor, poeta, Jorge Luis Borges.

O encontro com a obra de Borges foi ativador para você. Foi um encontro, pois você demorou em observá-la. Não houve qualquer pergunta ou outras buscas, você em silêncio pegou folhas A4, colas coloridas e foi ao longo de não apenas este, mas de encontros seguintes, fazendo linhas em voltas que se aproximavam da silhueta de um rosto se abstraído. A cada desenho tínhamos que esperar para ver o resultado devido à fluidez do material que estava trabalhando, a cola líquida em bisnaga. Nesses encontros que seguiram suas atividades, enquanto você investigava essas linhas, alternava com a leitura de dois livros,

contos do livro *Aranha Castanha* e poemas do livro *Entre Dezembro e Janeiro* de Gloria Kirinus. Assim passamos alguns encontros. Como se enquanto você lia em silêncio uma transformação em cores e movimentos circulares ganhasse forma.

Não fizemos nenhuma conversa sobre o que você estava lendo; você não me contava o que passava das leituras, assim passaram alguns encontros e você foi exercendo um direito de leitor. Conforme constava na cartilha dos Direitos do Leitor proposto pelo escritor Daniel Pennac (APUD YUNES; RESENDE, 2012, p. 36) que estava colado em uma das paredes do ateliê, “o direito de calar” sobre o que se leu. Embora estivesse disponível em versão fonte ampliada, o texto, você disse mais de uma vez que gostava de ler o livro e de tocar a página do livro. Momento de encontro que pude acompanhar e saber seguir no silêncio que os encontros pediam, enquanto nasciam as linhas que desfaziam um rosto, como você chamou a série de desenhos que fez e que alternava com as leituras.

A Série desfazendo um rosto durou quatro encontros. Entre um desenho e outro, uma leitura e outra. Foi no terceiro rosto desfeito, que a série ganhou o nome “Desfazendo um rosto” e ligava-se ao autorretrato abstrato de Jorge Luis Borges. O encontro ativou naqueles dias, uma experimentação do autorretrato não pelas vias da fotografia ou da ilustração, mas das linhas e borrões como você chamou na primeira imagem que produziu com tinta e cola relevo.

### **O encontro com “Missy: uma história de amor”...**

**Era dia 6 de maio** e você chegou com sono ao nosso encontro. Estava cansado, pois era inverno e sair da cama estava sendo uma missão das nada fáceis. Como se aquecer na alma? Havíamos recebido livros novos no ateliê, coloquei um deles que era um livro bastante diferente, grande e interativo, e era de um tema que te interessaria, na estante do ateliê. Assim que você chegou, te avisei que estavam disponíveis esses livros na estante. *Missy: uma história de amor* foi o primeiro livro que você tocou e nele você parou. Você o trouxe para a mesa e foi descobrindo página a página as interações que as páginas proporcionavam.

O livro era um objeto grande e cheio de atrativos. As páginas tinham diferentes tipos de relevos e texturas. Você lia e cada página você mostrava o que havia. Era uma experiência nova para nós dois. Se por um lado o livro era muito atrativo e te deixou encantado; por outro lado eu tinha espaço para conversar com você sobre um livro pela primeira vez. O livro foi lido e relido. Nesse encontro você pediu para levar o livro para casa.

Você o levou para trazer no encontro seguinte. Esse foi o primeiro encontro, após a série de desenhos com cola, que você não quis desenhar. No o encontro seguinte você não

levou o livro para o ateliê. Você não quis ler nada. Você queria usar alguns materiais e criar. Foi assim que você criou A Placa Do Gosto, que dizia daquilo que você mais gostava. Passou seus cinquenta minutos empenhado em forrar o disco de vinil com um papel branco e preparar a placa para receber as informações que eu não sabia quais eram até a placa ficar pronta.

A placa vinha sinalizar, oficialmente, aquilo que você estava me dizendo de várias formas, cachorras e cachorros têm a tua atenção, você os percebe, os respeita, os ama como ama pizza! Cachorros te trazem prazer. Nesse dia você me contou várias situações da sua cachorra Bolinha e das aprontações dela roubando comida na cozinha da casa.

Você foi minucioso em contar o quanto ela aprontava enquanto vocês estavam em casa e o quanto ela aprontava enquanto não estavam. Cheguei a te perguntar se havia câmera dentro de sua casa para você ter tanto detalhes do que acontecia enquanto não estavam. Foi aí que percebi intensamente que havia algo mais importante do que qualquer câmera nas histórias que você me contava sobre a Bolinha. Sua imaginação! Enquanto você contava, sua imaginação sabia manter a atenção de quem estivesse ouvindo e fazia da Bolinha uma personagem cotidiana. Ao mesmo tempo em que fazia de você um habilidoso contador de histórias ao emprestar sua voz para a cachorra se expressar e assim construir verdadeiros diálogos entre ela e vocês, sua mãe, seu pai e você. Eu perdi a conta das tantas vezes que você contou histórias da Bolinha e quando você se interessou em fazer um livro junto ao desejo da amiga Ana Clara, não estranhei que a Bolinha surgisse como musa para a criação.

Seu livro com a história da chegada da cachorra na sua vida e da sua família e em todo processo de criação, o qual eu acompanhei e participei, tornou-se parte do conjunto dos intercessores que me possibilitaram na pesquisa de tese que desenvolvi com minha orientadora a professora Andrea Zanella, defender a necessidade de tempo e espaço para afirmação de processos de criação como processos de experimentação de si.

Miguel, o tempo passou, a vida em movimento constante se transformou e não cessa em se transformar. Encerro aqui essa carta e te faço um convite para o futuro não tão distante, ler as páginas que seguem essa investigação. Gostaria de agradecer imensamente a sua abertura e confiança em participar do ateliê e da pesquisa daquela experiência. Obrigada.

Com carinho, Ana Paula Pereira.

### 3.3 CARTA PARA DAVI

Querido Davi, estamos em quarentena e daqui da janela de onde te escrevo quase alcanço o telhado da sua casa, afinal somos vizinhos e isso foi uma surpresa que descobrimos! Você sabe dos motivos que me levaram a te escrever essa carta, afinal foi um café delicioso na sua casa naquela tarde de 2019, quando você, sua mãe e seu pai me receberam para assinar os termos de consentimento e assentimento referentes a aceitar participar da minha pesquisa de doutorado. Nossos encontros no ateliê no ano de 2016 moveram em mim desejo de investigação. Eu não só fiquei com uma pilha de pastas de materiais produzidos naqueles criativos cinquenta minutos de nossos encontros, como se tornaram parte do que me interessou pensar e analisar na minha pesquisa de tese, como eu contei para vocês. A memória dessas manhãs está distribuída em pastas diversas com produções que nasceram inesperadas ou não muito planejadas. Escrevi essa carta para você, para guardar o frescor daquelas manhãs para durarem mais tempo em nós. No tempo, para que possamos retornar alguns momentos e revivê-los pela potência das palavras, te escrevo. Escrevo, pois eu esqueço, pois esquecemos. E para que não percamos do horizonte da lembrança à experiência, essa tese nasceu.

#### **O primeiro encontro**

**Era dia 9 de março de 2016**, depois de ter encontrado com Ana Clara e com Miguel, e o terceiro encontro daquela manhã de calor, foi com você. Era o último horário da manhã quando fui te encontrar na recepção, onde você estava aguardando após ter saído de outro atendimento na FACE. Apresentei-me e você se apresentou. Apresentados um ao outro, fomos em direção a nossa sala, antes de chegarmos ainda na passagem pelo corredor sentimos uma presença olfativa deliciosa vinda da cozinha e você deu sua voz ao cheiro bom, dizendo: “hmmmmmm, a minha fome acordou”.

Quando entrou no ateliê e avistou a estante, você foi tocando nas lombadas dos livros e ficou fazendo com a mão um gesto como se tocasse as cordas de um violão. Parou por alguns minutos e leu em voz alta três títulos de livros. Depois ficou passeando de um lado pro outro no L que era o formato da nossa sala, que segundo você, era um espaço letra. Nesse ir e vir você percebeu o móbile de elefantes azuis e me perguntou o que eram aqueles elefantes. Contei que uma amiga que havia ido para Índia havia me dado de presente. Eu tinha colocado ele no ateliê para decorar a entrada da sala. Você ficou tocando por um tempo com as mãos sem pressa. Então te contei que segundo a tradição do Budismo, na Índia, os elefantes

simbolizavam proteção, paciência, sabedoria. Quando você perguntou se eu sabia que os elefantes, no seu habitat natural, poderiam viver até 120 anos, eu fiz uma cara de surpresa não por não saber dessa longeva vida dos elefantes, mas pela sagacidade da informação para a ocasião. Conhecíamos-nos há poucos minutos e o tempo nos (trans)passava num século suspendendo-nos como um móbile.

Mantendo a atenção ao tempo, você me perguntou quando foi que eu havia chegado à FACE, pois você já frequentava há algum tempo e não tinha me visto antes nem mesmo havia um ateliê. Então, contei sobre outros tempos e também como foi que o ateliê passou a existir na FACE e o que se podia fazer em um ateliê literário. Perguntei sobre o que você amava e você perguntou se tinha a opção de desenhar a resposta e entre vários tamanhos de papéis, você optou pelo A3 que era grande para expressar de forma grande o que amava.

Você desenhou a FACE e escreveu LER, flutuando sobre ela. Sobre a instituição há uma mesa e uma cadeira e há um diamante sobre a mesa emitindo como um sinal a preciosidade daquele lugar assim como da leitura. Ao lado desse prazer você colocou uma churrasqueira que em olhar ela com o vapor é inevitável imaginar o cheiro gostoso de comida de final de semana, de reunião familiar. Para completar seu desenho, você anexou a esse churrasco um escorregador, um espaço de brincar e circulou como uma ilha. Dois ambientes muito diferentes entre si, mas lado a lado em termos daquilo que se ama, daquilo que se gosta de fazer e do que dá prazer. Você me deu de presente seu desenho e guardei ele em um pasta na qual outras produções suas foram sendo guardadas e as quais retornam aqui nessas páginas.

### **Segundo encontro...**

**Era dia 16 de março** e você voltava para o nosso segundo encontro. Encontramo-nos na sala da recepção e você ali mesmo disse que tinha algumas ideias para testar, que precisaria de alguns materiais. Os materiais que estavam disponíveis eram entre diferentes tipos de papel, fitas, colas coloridas, tintas, canetinhas, cola quente e um acervo de peças de madeira e um sucatório. Você elegeu alguns itens e me pediu para cortar papel *craft*. Assim com os materiais ao chão, você foi experimentando raios e desenhou alguns até que com os pedaços largos da fita colou um raio, e depois passou tinta preta sobre toda o papel. O papel era uma placa de cartolina, após a pintura com a tinta preta, você retirou as fitas e formava uma gravura de raio no papel.

Em outro encontro você pediu para que eu pesquisasse no Google através do meu celular, como se formavam os raios e descobrimos informações mitológicas sobre essa força da natureza. Mas descobrimos informações científicas que nos contavam que “os raios são descargas elétricas intensas e ocorrem quando a concentração de cargas nos centros, positivo e negativo da nuvem, cresce e o ar que os circunda não consegue mais isolá-los”. Existem diversos fatores influenciam sua formação: a altitude, a proximidade do mar, a umidade do ar e a ocorrência de frentes frias. O Brasil é campeão mundial na incidência de raios. O estado mais atingido é o Mato Grosso do Sul por estar na área de encontro da massa de ar fria, vinda do sul, com a quente, vinda da Amazônia. A menor incidência se dá no litoral do Nordeste, em Sergipe.

Na pesquisa você descobriu que o raio na mitologia grega expressava a força de um dos Deuses e tinha filiação: Zeus, deus dos raios e trovões, filho do titã Cronos e da deusa Reia. Essa informação gerou uma espécie de poema visual, no qual eu havia escrito a palavra raio e você completou com os nomes da mãe e do pai de Zeus. Cronos o deus do tempo e Reia a deusa que era responsável pela forma como as coisas fluem no reino de Cronos (seu nome significa “aquilo que flui”). Nesse segundo encontro o seu desejo apontava para os acontecimentos da natureza e foi no raio que a curiosidade e a imaginação se ancoraram.

### **Encontro marcado com a autora Gloria Kirinus no ateliê**

**Era dia 13 de abril** e tínhamos um encontro marcado. A autora Gloria Kirinus, generosamente aceitou meu convite para compartilhar suas histórias com quem em uma manhã no ateliê. Ainda estava sobre a mesa o livro “O Sapato Falador” da autora, quando você chegou na sala. Você entrou, abraçou Gloria, se sentou e pegou o livro. Você já havia lido da autora “Um galo cantou por engano”, mas a conversa foi sobre Sapato Falador. Gloria contou um pouco sobre o livro, como surgiu a ideia, o título, quem fez as ilustrações, qual editora publicou. Você foi folheando, folheando e quando Gloria deu uma pausa no que nos contava, você espontaneamente iniciou a leitura do título em voz alta, no seu ritmo, pausado e possível. Naquele instante, um feixe de luz sutilmente tocava a página e as mãos de vocês, um feixe que entrava pela janela e iluminava as mãos foi testemunha do encontro da criança, da poetisa sobre o livro, a poesia.

Após a leitura e a conversa fomos para a área aberta da instituição e lá, Gloria propôs a brincadeira, “adivinha pelo passo” foi razão para após ela ter cochichado a primeira das sugestões da brincadeira para que eu adivinhasse, você retirar seus tênis e sair correndo com toda a velocidade pra longe de onde estávamos Gloria e eu. Então você saiu correndo em

rápida velocidade e como um raio partiu em segundos perdi você de vista. Fui correndo atrás e quando cheguei do outro lado do prédio ao redor de onde você correu, perguntei “por que você saiu correndo tão rápido?” e você respondeu “ora! Eu fui apagar um incêndio. Eu tinha que fazer os passos de um bombeiro!”.

Nesse encontro, Gloria nos envolveu numa atmosfera de poesia e brincadeira, uma vivência que destacou no momento a forte relação entre o livro e o brincar, sendo o brincar uma experimentação a partir do livro. Fiquei, deste dia, com a lição poética da necessidade de tirar os calçados para correr descalço no terreno da poesia, digo da brincadeira. Um dia inesquecível!

### **Leitura de Um Sol em Meu nome: Tem Um Raio No Meu Nome**

**Era 27 de abril** e você chegou ao ateliê pedindo para ler outros livros de Gloria Kirinus. Por sua própria iniciativa pegou o livro *Um sol em meu nome*. Você leu em voz baixa, depois leu em voz alta. Deixou o livro aberto sobre a mesa, pegou uma folha A4 em braço, um lápis e ficou repassando algumas partes do livro.

Após a leitura, você pediu para que eu escrevesse seu nome em letras de forma montar um jogo. Escrevi e recortamos juntos. Perguntei qual jogo era aquele e você o nomeou de jogo do “compor palavras a partir das letras do próprio nome”: DAVI QUERINO. Letras recortadas sobre a mesa iniciou um processo de descobrir o que mora escondido nas letras do próprio nome. Assim finalizou aquela manhã, com a descoberta de que comendo com as letras aleatoriamente, surgiu um raio, um aéreo rio e um navio rindo. O encontro com *O sol em meu nome* provocou reflexões sobre seu próprio nome e foi curioso como o raio rapidamente surgiu e como não sabíamos disso antes de experimentar o jogo inventado do “compor” com as letras do nome”. Recitando uma frase que você disse: “que raios colocaram um raio oculto no meu nome?”. Não há dúvidas que sejam os raios da imaginação!

No mesmo dia você pediu a caixa com placas e retalhos de EVA e perguntou se eu cortaria um raio largo que você desenharia com ajuda de um molde de papelão. Moldado, desenhado e recortado, você pegou uma fita e colou no raio, pegou o raio e colou num dos lados dos óculos, que ficava sobre o olho que estava com o tampão.

Você não perdeu o raio de vista, ainda mais depois de descoberto que um raio morava, sem você saber, nas letras embaralhadas do seu nome. O seu interesse por esse tema aprofundou no céu da sua imaginação. Os raios atraíram sua atenção com toda intensidade e se tornaram tema de diferentes experimentações em imagem e textos que se tornaram material e conteúdo do processo de criação do seu livro “*O Menino Raio*”. Esse livro e seu processo,

dos quais acompanhei e participei na concepção, montagem e edição, se tornou junto aos processos de criação e livros das outras crianças parte do que moveu meu interesse na minha pesquisa de doutorado.

**No dia 13 de julho** e você chegou ao ateliê conduzido pelo seu desejo selecionou alguns materiais como folhas A4, canetas e me perguntou se eu poderia pesquisar mais sobre ímãs. Atendendo ao desejo, fizemos uma pesquisa em um dicionário virtual e no qual acessamos a definição, “magneto, metal composto por um polo de atração e outro de repulsão, sendo capaz de atrair e repelir outros metais. Qualquer objeto imantado que possui essa capacidade”.

Depois de ler em voz alta para você essa definição você fez seu silêncio que em muitos encontros parecia ritual, um silêncio que antecedia a experimentação, a criação, logo em seguida você fez alguns desenhos escreveu alguns curtos textos que foram para além da pesquisa que acabávamos de ter feito e que apresento a seguir:

*O livro me ajuda a dormir aprendo ciências*

*o livro se pareci com ímã.*

*O ímã atrai a rima.*

*Espada sagrada e amada, mas agora caiu na escada.*

Essas frases foram escritas em A4, dispostas em letras de forma, ocupando toda a página. Formaram uma série de experimentações que surgiram após a pesquisa do ímã, foi uma surpresa, pois nunca se pode prever para onde uma pesquisa pode levar, e não imaginava relação que você estabeleceu com o livro como um objeto imantado. Nunca havia pensado que o objeto livro encontrava no ímã uma metáfora. De fato, o livro tem poder de atração, atrai leitores e leitoras, mas em algumas situações, há casos em que o livro afasta e gera repulsão, não atrai e isso, pois o livro ou a situação em que o livro é apresentado podem não ser atrativos.

O fato é que pesquisamos sobre ímã e você relacionou ao livro. O livro que te ajudava a dormir não era qualquer um, eram os livros de histórias ou gibis, porque como você disse ao falar sobre essas experimentações, quando alguém lia para você antes de dormir ou quando você mesmo lia “o livro ia trazendo o sonho”, livro que dava acesso à fantasia. Mas com o livro aprendia sobre ciências, ou seja, acesso ao conhecimento, a ciências, ao saber.

Antes de me despedir, gostaria de te fazer um agradecimento aos chocolates que você deixou pra mim, mesmo quando ateliê não estava mais em atividades na FACE. Apesar de

não os ter recebido no real dos chocolates, ter recebido a história me valeram os chocolates. Quando retornei à FACE, a diretora me contou que você, no ano seguinte ao encerramento do ateliê (que durou todo o ano letivo de 2016), isso imagino que tenha acontecido na primeira semana de aulas em 2017, tendo chegado na instituição com chocolates para suas/seus professora/es, distribuiu aos professores e professoras presentes, passou na sala do ateliê e deixou sobre a cadeira que ainda estava na sala chocolates para mim. Eram dois bombons. Então a diretora lhe disse que o ateliê havia encerrado e que eu não estaria ali para receber o chocolate. Porém você respondeu, dizendo que não tinha importância. Mesmo que eu não estivesse ali, aqueles chocolates eram pra mim. Eu não os recebi em mãos, pois não tive contato com a FACE no ano seguinte ao projeto, porém, quando retornei para contactar a diretora e conversar sobre a pesquisa que estava desenvolvendo, recebi essa história e aceitei que os chocolates não fossem pra mim, mas uma oferenda àquele espaço de prazer que havia se tornado o ateliê.

Aqui estão alguns momentos de nossos encontros. O que eu endereço aqui nessa carta/diário são afetos que pediram passagem. Gostaria de agradecer imensamente a sua abertura em participar do ateliê Poesia na FACE e na pesquisa dessa experiência. Como se fossem fotografias narradas, essas cenas guardam momentos de criação e diversão.

Com carinho, Ana Paula Pereira.

### 3.4 CARTA PARA RAMON

Querido Ramon, te endereço essa carta. Nela tentei recompor alguns encontros das manhãs no ateliê Poesia na FACE. Um diário, uma memória das experiências de leitura e criação. Obrigada por autorizar que eu dialogasse na minha pesquisa com os registros e com as suas produções, invenções ativas naqueles encontros onde você ensaiava na sala aquário, a navegar no mar aberto da imaginação.

#### **Primeiros Encontros**

**Era dia 02 de março de 2016** quando nos encontramos pela primeira vez. Já nos conhecíamos por nomes, você estava na lista que a diretora me apresentou e ela havia te apresentado o meu nome. Depois que saímos da sala da recepção e fomos andando para o ateliê no corredor você foi guiando a conversa, me fazendo perguntas: Quem era eu? O que era o ateliê? Mas não podia te responder num tempo de corredor. Quando entramos na sala, você se deparou com o móvel de elefantes, observou bastante o espaço me indagando com as mesmas perguntas que havia feito no corredor.

Depois de te falar que o ateliê era um espaço para criar e fazer aquilo que fosse do desejo de experimentar, expressar, te perguntei o que você amava fazer você optou por fazer um desenho e me contou da sua viagem para a Paraíba. Eu não encontrei esse desenho na sua pasta e você disse que também não estava com você. Desenho perdido, mas descrição do desenho guardada, no diário que fiz de nosso encontro naquela manhã eu escrevi que você havia desenhado: um carro em movimento sinalizando isso nas rodas, duas nuvens e um sol de grandes raios. Era um desenho que tratava da sua viagem de Curitiba para Paraíba, nas férias, no nordeste. Então, com seu desenho estava respondida a pergunta: o que você amava e escolheu compartilhar comigo: viajar.

Você me perguntou o que eu amava fazer e se eu amava viajar? E te respondo agora novamente: que viajar é uma das minhas paixões, mas eu havia descoberto uma outra forma de viajar, sem usar meios de transportes, ou melhor que o meio de transporte para essa viagem, era de papel e composto de palavras. Um livro. Um livro, um poema, uma história, me fazia viajar e essa era umas das minhas maiores paixões. A professora Madalena Freire escreveu um livro chamado “A paixão de conhecer o mundo”, onde diz que somente a paixão nos move; que um educador é movido pelo desejo e não pode esquecer isso diante de seus alunos. Um dos desejos que me movia e me move, é o amor pelos livros, pelos livros de

literatura e a possibilidade de encontros em que os livros sejam companhias e não sejam agonias, pressão, obrigação.

Antes de encerrar o nosso primeiro encontro eu te fiz um conjunto de pergunta e transcrevo aqui suas respostas:

A P - É possível fotografar o silêncio?

R - Sim, é só fotografar um olho piscando.

A P - É possível desenhar o cheiro de uma árvore?

R - O cheiro é invisível, mas ele está no ar, é só desenhar um ar ao redor da árvore, na parte das folhas.

A P - Como construir um brinquedo com palavras?

R - Você cruza quadrados com quadrados, preenche com uma palavra e vai ter uma cruzadinha.

A P - Qual é a língua dos pássaros?

R - O assobio. Tem várias espécies de assobio que é o jeito que eles têm para se comunicar e não serem entendidos por nós.

## **Segundo encontro**

**Era dia 09 de março de 2016**, você chegou ao segundo encontro confirmando sua participação no ateliê. Você olhou vários livros na estante e escolheu o livro “Chovendo a Cântaros” da autora Gloria Kirinus, em seguida me pediu para fazer uma foto. Você segurou o livro aberto na frente do rosto e eu fotografei. Escolheu esse livro porque tinha a palavra “chove” e era um dia que chovia a cântaros em Curitiba. Mas afinal, “o que era cântaros?”, foi a tua pergunta. Pesquisamos e descobrimos que significava uma expressão para quando chove muito. Mas para você depois de ler o livro, foi perceber que quando chove há cantos, que podemos ouvir nas goteiras e nos sons que a chuva faz nos telhados das casas.

Depois da foto, você pegou entre os materiais que estavam à disposição, as folhas A4 e as canetinhas, tirou seu estojo da mochila e pediu para poder observar a foto que eu havia feito. Algum tempo depois havia essa imagem, com a palavra FACE escrita no boné, mas com as caixas brancas no livro, então, somando com a conversa do nosso primeiro encontro, você me pediu para registrar as palavras: LER, VIAJAR E CRESCER. Esse desenho se tornou a imagem da logo do projeto Poesia na FACE e passou a ficar na porta de entrada da sala do ateliê, com uma descrição em Braille que foi colada abaixo da imagem.

**Era dia 13 de abril**, você chegou ao ateliê e pegou da estante o livro “Meu Corpo” de Ruth Rocha e Anna Flora. Ao finalizar a leitura que eu fiz em voz alta, você disse que no livro as autoras falaram de partes muito importantes (Cheirar, Comer, Ouvir, Tocar e Ver), mas você achava o esqueleto importante também. Pesquisei algum poema sobre esqueleto, e chegamos ao poema “O esqueleto” do poeta e professor paulista Walter Nieble de Freitas. Imprimimos o texto em fonte ampliada negrito e após ler e reler...

### **O Esqueleto**

Por causa de um esqueleto  
 Corri a não poder mais:  
 Assustado entrei em casa  
 E contei tudo a meus pais  
 O esqueleto, seu bobinho,  
 Nunca foi assombração:  
 É ele um conjunto de ossos  
 Dispostos em armação.  
 Sua função principal  
 É manter o corpo ereto  
 Tem cabeça, tronco e membros  
 Todo esqueleto completo.  
 Preste, pois, muita atenção  
 Guarde bem, jamais se esqueça:  
 Somente de crânio e face  
 Se constitui a cabeça.  
 —O tronco tem só três partes,  
 Vou dizer-lhe quais são elas:  
 A coluna vertebral,  
 O esterno e as costelas.  
 Os membros são conhecidos:  
 Os de cima superiores;  
 E os que servem para andar,  
 São chamados inferiores”.  
 Até agora não compreendo  
 Como é que fui tolo assim:

Correr de um pobre esqueleto  
Tendo outro esqueleto em mim!

Você usou folha A4, lápis e canetinha para desenhar um esqueleto. Depois de pedir minha ajuda para cortar com precisão os ossinhos do esqueleto, você fez uma haste de papel craft em forma de rolinho que ficou bem firme e colou o esqueleto na ponta da haste. Além do boneco, você desenhou uma máscara de esqueleto e vestiu ela colocando sobre a face, aquilo que nela está oculto.

### **A Casa: Envelope para a carta de agradecimento à professora.**

**Era dia 27 de abril** e havia na FACE um clima de despedida. Uma das professoras alfabetizadoras na instituição se despedia, pois havia sido aprovado e finalizado o processo de sua aposentadoria. Esse ar de despedida provocou você, que então se implicou pelo seu desejo em aproveitar seu momento no ateliê para criar uma carta e um envelope diferente e homenagear, agradecer a professora que havia te acompanhando no seu processo de alfabetização.

Você disse que faria um envelope diferente e assim o fez. Um envelope casa para guardar as suas palavras de agradecimento. Você disse diversas vezes que não gostava de ler e de escrever e você me avisava isso de diferentes formas, embora não tivesse essa obrigação de atividades específicas e orientadas no ateliê, a palavra era nosso material, escrita ou falada. Nesse dia você sentiu necessidade de fazer uma carta. Não só escreveu uma carta com profundo sentimento de reconhecimento pela participação da professora no seu processo de aprendizagem da leitura escrita, que estava em curso, naquele ano, como você fez um envelope/casa, um envelope totalmente inusitado. Eu pensei quando você falou um envelope/casa que você o faria bidimensionalmente, mas você tridimensionalizou, recriando uma estrutura de casa real. A minha curiosidade diante da casa/envelope: por que uma casa, mas também “uau!”, você tinha se disposto à escrita!?

Antes de produzir minhas interpretações, você comentou que a casa era para aconchegar a carta. Fiquei com essa imagem, da casa que aconchega a carta. Da casa que acolhe, protege, aconchega as pessoas. Uma carta dentro de uma casa como gesto de agradecimento à trajetória de uma professora que encerrava seu percurso de décadas na missão de alfabetizar crianças. Uma casa de frente e fundos abertos, uma casa com entrada e saída largas, uma casa grande espaçosa como envoltório da linguagem, esse lugar de sentidos e significados em que habitamos, no qual fazemos morada. Esse foi um dos dois únicos textos

escritos de punho próprio que você produziu no tempo do ateliê. Na carta de despedida uma escrita cheia de emoção em que houve essa entrega à palavra escrita.

### **Construção de um carro de brincar...**

**Nos encontros dos dias 18 e 25 de maio**, você dedicou-se com exclusividade à montagem de um brinquedo utilizando caixas, fitas adesivas, papel, cola e canetinhas. O brinquedo escultural era o interior de um carro e possuía volante, painel, marcha, embreagem, freio e acelerador. Uma verdadeira engrenagem. Enquanto seguia a confecção do brinquedo, durante a produção de cada peça você me pediu para pesquisar um poema com o tema “carro” e encontramos os versos de Renata Pallottini em “O carro” e com o poema “Velho carro de boi” do poeta Murilo Vidigal Carneiro. O encontro com esses poemas marcou bastante, visto que reli em voz alta em mais de um encontro, ambos os poemas. E de certa forma reverberou na produção do seu livro Invenções do passado e do presente.

#### **O carro**

O carro corre ao longe  
 numa boa  
 feito a nuvem que passa  
 feito o vento voa.

#### **O velho carro de boi**

O velho carro de boi  
 Agora está encostado  
 Representando a saudade  
 De um distante passado.

As cangas dependuradas  
 Com as saudades dos bois  
 Relembrem dias felizes  
 Do passado que se foi

O eixo emudecido  
 Esqueceu o seu cantar  
 As rodas envelhecidas  
 Não podem mais caminhar

O cabeçalho que outrora  
 Era o trono do carreiro

Está em lenta agonia  
Em um canto do terreiro

O velho carro de boi  
Pioneiro no transporte  
No fim de sua vida  
Merecia melhor sorte

Mas como todos na vida  
Estamos só de passagem  
Meu velho carro de boi  
Receba a nossa homenagem

O verso da Renata Pallotini lembrou o desenho que você fez no primeiro dia quando desenhou um carro em movimento, uma nuvem em um dia ensolarado e recontou a viagem para o interior da Paraíba, para cidade dos seus avós paternos e maternos. A leitura do poema de Murilo Vidigal provocou pensar sobre a transformação do próprio carro enquanto tecnologia. Ao final da montagem deste brinquedo, você ainda criou um boné e um óculos de papel, que metaforicamente parecem indicar que a experiência de criar vestia e recriava seu olhar e que o papel é um material potente para ser explorado de forma escultórica.

Aqui estão alguns momentos de nossos encontros. O que eu endereço aqui nessa carta/diário são afetos que pediram passagem. Gostaria de agradecer imensamente a sua abertura em participar do ateliê Poesia na FACE e na pesquisa dessa experiência. Como se fossem fotografias narradas, essas cenas guardam momentos de criação e diversão.

Com carinho, Ana Paula Pereira.

#### **4. ATELIÊ POESIA NA FACE: DISPOSITIVO ÉTICO E ESTÉTICO DA DIFERENÇA, TERRITÓRIO COMUM DE LIBERDADE E INVENÇÃO.**

Somos o que somos por que somos os outros!  
(COUTO, 2020).

A literatura não é uma experiência separada da vida;  
a literatura, a poesia e a arte estão também na vida,  
é preciso prestar atenção.  
(PETIT, 2009)

Neste capítulo analisamos o ateliê literário “Poesia na FACE” como oficina de prática artística, portanto como um dispositivo ético estético de produção de subjetividade no campo da deficiência. Inicialmente discutimos a questão da deficiência visual desde a aproximação ao campo da pesquisa da deficiência e da compreensão da deficiência como modo de vida. Em seguida, discutimos a importância do trabalho com literatura e poesia para pessoas videntes e não videntes, uma vez que experiências estéticas literárias possibilitam a transposição de limites e fronteiras da subjetividade. Apresentamos algumas oficinas de práticas artísticas em ateliês de escrita e leitura no campo da deficiência visual e localizamos o projeto Poesia na FACE como uma ação que buscou reconfigurar o espaço e as relações entre as pessoas, ao praticar a hospitalidade e o acolhimento das crianças, dos seus desejos e dos livros literários, como diferenças, no sentido proposto por René Scherer (2000). O ateliê constituiu-se, assim, como um espaço de educação estética (VIGOTSKI, 2003), um espaço ancorado no paradigma estético (GUATTARI, 1992) uma vez que criou condições e potencializou o surgimento e desenvolvimento de processos de experimentação, de expressão e criação artística literária.

##### **4.1 SOBRE (MINHA APROXIMAÇÃO A) O CAMPO DA PESQUISA DA DEFICIÊNCIA VISUAL**

Falar do meu lugar de fala como vidente em uma sociedade visuocêntrica é também falar do lugar de quem tem privilégios. Busco fazer dos privilégios em uma sociedade pouco inclusiva, um enlace com a luta por visibilizar outras formas de dizer e perceber a criança com deficiência visual e por tentar afirmar o direito à literatura como uma experiência estética, do desejo, como um direito humano.

A minha aproximação aos modos de vida de pessoas com deficiência visual, assim como a aproximação ao campo da pesquisa da deficiência, me fez problematizar o visuocentrismo. O paradigma visuocêntrico coloca a visão no topo dos sentidos, no centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana. A pesquisadora Joana Belarmino de Souza (2004, 2009) definiu o paradigma visuocêntrico como uma pregnância sociocultural do visível. Em suas pesquisas a autora discute a urgência de problematização da hegemonia deste paradigma, propondo em contraponto, pensar a mundividência tátil, para proporcionar a heterogeneidade das formas de conhecer, suas necessárias e múltiplas articulações para as pessoas cegas e com baixa visão, mas que por consequência acabam por propor expandir a experiência da multisensorialidade de todas as pessoas.

A sociedade visuocêntrica e quem dela usufrui seus privilégios tem historicamente cometido falhas graves com as pessoas com deficiência em geral. A falha, como defeito, nunca esteve nos corpos das pessoas com deficiência e sim na precariedade da acessibilidade. Tanto do ponto de vista da infraestrutura dos espaços, quanto da precariedade ética com posturas que são barreiras atitudinais e comunicacionais de pessoas sem deficiência para com as pessoas com deficiência.

A precariedade estrutural e ética culmina no que é denominado de capacitismo. “O capacitismo deve ser exposto e desmantelado” (ÁVILA, 2014, p. 140). As pesquisadoras Ana Carolina Friggi Ivanovich e Marivete Gesser (2020), em diálogo com a perspectiva de Fiona Campbell (2008), definem o capacitismo como uma atitude que produz diferenciação e desvalorização das pessoas com deficiência, seja através de práticas de avaliação da capacidade corporal e ou cognitiva. Não existe um consenso sobre como tais atitudes formam práticas capacitistas, contudo, destaca-se um elemento que persiste nessa postura “a crença de que a deficiência ou a incapacidade é inerentemente negativa devendo essa ser melhorada, curada ou eliminada” (IVANOVICH; GESSER, 2020, p.2).

Existem padrões normativos e patologizantes que estão na base das posturas das pessoas em geral e de profissionais de diferentes áreas, que como advertido na Lei Brasileira de Inclusão criada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), produzem as limitações às quais as pessoas com deficiência são expostas. As limitações não são dos corpos, mas sim, fruto das barreiras existentes na sociedade e instituídas nas subjetividades de profissionais.

Construir uma tese a partir de uma cartografia da experiência, caracteriza-se pela busca de um olhar mais largo e expandido, que fosse composto além da visão. Um olhar não apenas retiniano, ótico, mas ético, estético e háptico, feito dos afetos, das afecções e dos

acontecimentos que ligam a pesquisadora com as crianças participantes da pesquisa. O Ateliê Poesia na FACE foi a primeira relação educacional, enquanto mediadora literária, com modos de vida de crianças com deficiência visual. Portanto, foi uma necessidade de pesquisar essa experiência. Foi uma necessidade encontrar pessoas e discussões que fossem intercessoras para tratar o que foi emergindo enquanto mediadora, sobretudo ao perceber que o modelo médico da deficiência ainda é vigente.

Ao adentrar o terreno e participar da pesquisa no campo da deficiência visual nos enlaçamos com o problema teórico e político de colaborar na produção de uma compreensão da subjetividade das pessoas com deficiência visual em sua positividade, enfocando desde a singularidade, a potência de criação e de diferenciação dos corpos. Afirmar a positividade do corpo com deficiência é parte da luta contra o capacitismo, que está arraigado na estrutura da sociedade, na comunicação e atitudes das pessoas, nas representações negativadas que há muito tempo enfocam a deficiência desde uma imagem pejorativa e depreciada (WEIGAND, 2008).

No caminho da pesquisa, após especialmente a qualificação, retornamos às discussões elaboradas por Lev Vigotski (1930/1997) no início do século XX. As proposições do autor foram intercessoras para a pesquisa. O enfrentamento das concepções deficitárias da deficiência que elaborou na sua época, o faz precursor em criticar o olhar tradicional que enfocava a lesão como menos, como falha, e portanto, a deficiência como condição que limitava e estreitava o desenvolvimento da criança. Esse é o ângulo da perda que caracteriza e define a deficiência, formando a crosta dura da sua subjetividade.

Segundo Vigotski (1930/1997), toda a psicologia da criança anormal (termo do autor) baseou-se no método que compreendia a deficiência como subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, Vigotski examinou a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Se por um lado, a deficiência atua diretamente produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança, por outro lado, justamente pelo fato da lesão produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, ela acaba por servir de estímulo ao desenvolvimento de caminhos outros, alternativos, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova configuração.

Essas reflexões de Vigotski estão no Tomo V - Fundamentos de Defectologia (1997) e são potentes para discutir o direito das pessoas com deficiência na atualidade. A obra foi primeiramente publicada no original em russo e compõe as Obras Escolhidas, que contêm seis

volumes e se encontram editadas em espanhol (1983). Foi o trabalho de Vigotski na escola normal que o colocou em contato com crianças que sofriam em função das suas lesões e com a necessidade de defender, para essas crianças, a possibilidade de desenvolverem suas potencialidades.

O interesse pelo pensamento de Vigotski (1997) como intercessor se deu pelo movimento de ruptura que opera com o modelo médico da deficiência, ou seja, aquele que exclui a dimensão social da produção da deficiência, e pelo anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças. Segundo a pesquisadora Anna Stetsenko e Bento Selau (2018), a proposta que encontramos em Vigotski se opõe ao que pode ser chamado de visão deficitária da deficiência (o que significa possuir uma visão da deficiência como invalidez) para se voltar de forma central à diferença. Segundo os autores, o tema da diferença é transversal nos textos de Vigotski e é sintetizado na afirmação de que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por uma lesão não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (VIGOTSKI, 1997, p. 30). O autor já apontava a necessidade de olhar o desenvolvimento humano desde a diferença. Vigotski afirmava que quando os professores, pedagogos, reconhecerem que uma lesão, não coloca uma criança em desvantagem, que isso não é uma fraqueza, mas sim, uma força, uma diferença, outro horizonte vai se abrir e será possível ver na pessoa com deficiência uma força (VIGOSTKI, 1997).

Nos estudos sobre defectologia, há um capítulo em que aprofunda as discussões sobre a criança cega em que diz:

A cegueira cria uma nova e peculiar configuração na personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Assim, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, é também em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força (por mais estranho e paradoxal que possa soar) (VIGOSTKI, 1997, p. 99).

O posicionamento dessa concepção da cegueira como uma força ultrapassou as formas de representar a deficiência visual que enfocam o déficit. Embora a palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito e que o termo hoje soe desatualizado, é importante observar que não foi um termo formulado por Vigotski, mas ele fez uso (tanto teórico quanto prático) desse termo em uma resignificação autoral. Levando em consideração o termo defectologia, Vigotski o definiu como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VIGOTSKI, 1997, p. 2-3).

Boris Gindis (2003, p. 200) argumenta que olhando para os problemas das crianças com deficiência, Vigotski (1997) descobriu que as deficiências não se originavam principalmente da biologia ou do sistema nervoso, mas, sobretudo das mediações sociais e semióticas estabelecidas. Para o autor, a deficiência, a lesão não constituía em si, um impedimento para o desenvolvimento do sujeito, pois "o efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap" (VIGOTSKI, 1997, p.32). O que pode acionar o impedimento são as mediações estabelecidas, as barreiras físicas e as comunicacionais, atitudinais. Portanto, "as causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si" (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

Segundo Adriano Nuernberg (2008), nas proposições de Vigotski, há dois conceitos muito importantes para o estudo da deficiência: de mediação semiótica e de compensação social. A mediação semiótica constitui a mediação do sistema de signos. Para o autor, as funções psicológicas humanas originam-se nos processos de interações sociais. As funções psicológicas são a interiorização das relações sociais. No princípio de mediação semiótica o funcionamento psíquico se sustenta a partir da intersubjetividade e o acesso à realidade se realiza através da significação pela mediação do outro e da linguagem (GOÉS, 1993, 1995). A potência da linguagem de permitir atribuir à realidade uma existência simbólica é explorada intensamente. Nessa abordagem o processo de conhecer não é resultado dos órgãos sensoriais, apesar destes constituírem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais (NUERNBERG, 2008).

Pode-se sintetizar em três princípios as elaborações de Vigotski (1997) com respeito ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência: a) uma crítica à análise quantitativa da deficiência, que aferia os graus e níveis de incapacidade; b) manter o foco nas habilidades e capacidades de desenvolvimento e aprendizagem que as crianças com deficiência têm e não nas suas limitações; e c) retratar a importância das interações sociais como forma de desenvolvimento das características biológicas, deficiência primária e deficiência secundária. "(...) qualquer defeito origina estímulos de compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade" (VIGOTSKI, 1997, p.14).

Vigotski (1997) foi uma voz posicionada contra o uso de testes de inteligência para avaliação das competências das crianças com deficiência, alegando que estas se fundamentam

em uma avaliação meramente quantitativa do desenvolvimento e na caracterização negativa da criança. Para ele o que era importante era a avaliação da criança abalizada pelos aspectos qualitativos, como um processo em seu caráter dinâmico, levando em conta o contexto social e as suas inter-relações. Importante destacar que Vigotski foi um ativista na defesa da integração da pessoa com deficiência no ensino regular e pelo trabalho com a questão da deficiência como uma construção social. Ao analisar o aspecto qualitativo da deficiência, se busca investigar o modo como o funcionamento psíquico se organiza sob tais condições.

No princípio da compensação social está dado que a compensação não é biológica, sendo nas relações sociais que se encontra a origem das possibilidades para os processos de desenvolvimento. É nesse ponto que a lesão transforma-se no ponto de partida e na força que impulsiona a compensação: “[...] *La más importante es que junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla*” (VIGOTSKI, 1983, p.6). Para o autor esse processo está em toda matéria viva, no ser humano, pode se dar no plano orgânico, porém o autor enfatiza a compensação sociopsicológica ou cultural. Ou seja, a deficiência deixa de ser o obstáculo se o grupo, o espaço social proporcionarem alternativas para que seja superado. Para Vigotski (1997) o mecanismo da compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e com a sociedade.

O importante diante da compensação sócio-cultural é a mudança na relação que se tem com a pessoa com deficiência, partindo-se da perspectiva de que a deficiência é decorrente mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem com essas pessoas (defeito de ordem secundária), do que essencialmente da causa primária da deficiência. Podemos ver que Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e assenta o processo de compensação social localizado na habilidade da linguagem para superação dos limites que impossibilidade de acesso direto à experiência visual pode produzir.

Alicerçamos-nos com Vigotski (1997), pois nossa compreensão da aprendizagem da criança com deficiência visual pactua com a concepção de que cada criança se desenvolverá ao modo da sua diferença, da sua força. O funcionamento psíquico das pessoas com deficiência visual, de acordo com Vigotski (1997) segue as mesmas leis que governam todas as pessoas, difere somente em sua organização. Esse outro modo de organização não compromete o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com deficiência visual. O desenvolvimento ocorre de forma tal qual das crianças sem deficiências, “apenas por

meio de vias alternativas à dimensão visual” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2016, p. 115).

Como um grito lançado no início do século XX, Vigotski (1997) ofereceu uma concepção de deficiência que já era uma luta contra os modos de exclusão da sua época. Na sua obra já estava elaborada uma concepção da deficiência antes como uma questão social que biológica. Quando olhamos para meados e finais do século XX, observamos, como discutem Bampi, Guilhem e Alves, (2010), que a discussão terminológica sobre o que é deficiência é produzida por duas grandes tendências: a) estadunidense, ancorada na plataforma de direitos civis, que adotou o conceito pessoa com deficiência ou pessoa portadora de deficiência; e b) britânica, baseada no modelo social da deficiência, que utiliza a forma pessoa deficiente ou deficiente. As duas correntes fizeram frente à dominância do modelo médico na produção de definições de deficiência em diferentes contextos.

Importante dizer que foi a partir da participação de pessoas com deficiência e ativistas de movimentos sociais que surgiram as novas vozes contra a dominância do modelo médico e ou da caridade para tratar a deficiência. O modelo social, que teve início na década de 1970 no Reino Unido, por exemplo, de forma análoga ao que já havia esboçado Vigotski, entende que é a estrutura social que produz a deficiência, uma vez que ela oprime as pessoas com deficiência por meio das diversas barreiras sociais que impedem a participação social em igualdade de condições às pessoas sem deficiência (GESSER; NUERNBERG; TONELLI; 2012; 2014).

O modelo provocou mudanças nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade experimentada pelas pessoas deficientes e devolvê-la à sociedade. Na abordagem do modelo social não se reconhece a lesão, a enfermidade e ou a limitação, como causa da desigualdade de participação social e das vantagens experimentadas pelas pessoas com deficiência. Nesse sentido, a deficiência é fruto das desvantagens ou das restrições contingenciadas pela organização social que muito pouco inclui as pessoas que possuem lesões, os excluindo das principais atividades da sociedade. O que está em jogo entre ambos estes modelos, é uma diferença como pensa a lógica da causalidade da deficiência no que se refere à concretização dos direitos e sua plena participação nas atividades sociais (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Diferente do modelo social, o modelo médico, ignora o papel da sociedade na opressão e produção da deficiência como marginalidade. Entre o modelo social e o modelo médico a diferença parece repousar na lógica com que cada modelo opera para compreender a causalidade da deficiência (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Vale dizer que nos anos

finais do século, mais especificamente em 1980, em decorrência da crescente contestação do modelo médico da deficiência, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou um documento muito importante, chamado *International Classification of Functioning, Impairments Disabilities and Handicaps* (ICIDH) (OMS, 1980). Contudo, a perspectiva adotada nesta classificação, que tem definições como (deficiências, incapacidades e desvantagens) acabou por tratar de maneira tangencial os “fatores sociais e culturais”, demonstrando não ser capaz de repudiar uma perspectiva individualizante da deficiência (BARNES; MERCER, 2003; BARNES; MERCER; SHAKESPEARE, 2000), e reiterando “hegemonia da normalidade” (DAVIS, 1997).

Diante de uma prevalência da hegemonia da normalidade, a partir dos anos de 1990 e no início dos anos 2000, o modelo social da deficiência foi sofrendo críticas que levaram a uma complexificação da compreensão sobre a deficiência. Segundo Ivanovich e Gesser (2020) as críticas feministas entraram no campo dos estudos da deficiência trazendo contribuições pontuais no que se referem ao cuidado e a interdependência. Segundo as autoras o encontro entre a teoria feminista e o modelo social produziu ações potentes transformadoras, entre elas destaca-se a elaboração da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), fruto de um processo longo de trocas entre os movimentos sociais e a Organização das Nações Unidas (ONU). O texto da convenção foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, através do Decreto nº 6949. Este documento consiste em um recurso jurídico que permite a cobrança para a construção de uma sociedade pautada nos direitos das pessoas com deficiência. O texto da convenção apresenta um novo conceito de deficiência que “supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência”. (MAIOR, 2017, p. 32).

A pesquisadora Débora Diniz (2012), insere um importante debate quando propõe tratar a deficiência como um modo de vida. Segundo a autora, não é um ato de ingenuidade assumir a cegueira ou a surdez como um modo de vida. Ao compreendermos que a pessoa com deficiência tem um estilo particular, por um lado nos faz lidar com a diferença e por outro nos faz contactar a luta das pessoas com deficiência por estar no mundo. A grande dificuldade para garantir o direito de estar no mundo é “o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência” (DINIZ, 2012, p.71). Segundo a autora, não que exista pouca produção teórica sobre a deficiência, ocorre que historicamente esse corpo por ter sido retirado, apartado do espaço social e confinado na esfera doméstica ganhou percepções conformadas em

representações que totalizam o corpo a partir da lesão, como falha, como déficit (DINIZ, 2012, p.71).

A ideia de pensar que uma lesão produz um modo de vida foi algo revolucionário para a literatura científica sobre deficiência e se contrapôs à concepção de deficiência como variação do normal. O corpo com deficiência apenas se esboça quando em contraste com uma representação do que seria um corpo sem deficiência. Diferente do que se concebe no senso comum, é impossível descrever um corpo com deficiência como anormal. A categoria anormalidade é um julgamento de natureza estética e resulta num enquadramento de valor moral a respeito dos estilos de vida. Há quem diante de um corpo cego manifeste pena, a compaixão prende a percepção da diferença na tragédia; mas existe quem perceba o corpo cego ou com baixa visão como mais uma condição entre as várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2012).

A afirmação da deficiência como um estilo de vida não é consequência da necessidade de apoio de cuidadores e ou da assistência médica com regularidade ou exclusividade. É uma afirmação que embaralha as fronteiras das categorias, normal e anormal. Um corpo que não faz uso ou faz uso restrito dos olhos é um corpo que confronta o discurso do que é um corpo normal. Para o modelo médico de compreensão da deficiência um corpo que não faz uso de uma das suas funções de sentido, como um corpo cego é um corpo a quem falta a visão, como um fato biológico. De forma não contraída ao que falta no corpo, o modelo social da deficiência compreende o que falta não no corpo, mas na sociedade, nas instituições, nos espaços e nas atitudes e que impedem a concretização do direito da pessoa com deficiência estar no mundo. Pensar a deficiência como um modo de vida é assumir uma positividade discursiva que toca novamente a pergunta elaborada por Virginia Kastrup (2010, p.54-55): “como fazer perceber que a pessoa que não tem visão não cabe na categoria deficiente e compreende outras virtualidades?”

Na perspectiva da pesquisadora (que também foi a nossa), através da potência das experiências estéticas, das experiências com arte é possível intervir para ampliação da percepção, tanto de pessoas cegas ou com baixa visão, quanto de videntes. Em diálogo com Deleuze e Guattari (1993) a autora afirma que a arte e a experiência estética podem abrir caminhos e perspectivas inusitadas. Esses autores, seguindo a perspectiva de Nietzsche, propuseram uma analítica estética que é revolucionária, por não propor uma reflexão metalinguística sobre a arte, mas por permitir compreender a própria vida como uma arte. É nessa linha que as experiências com arte, as experiências estéticas, revelam-se fortes aliadas no trabalho de colaborar com a produção de uma perspectiva positivada da deficiência, que

permita afirmar esse corpo no seu modo de vida, como um corpo potente. As experiências estéticas permitem afirmar a potência de criação desses corpos que são julgados nos seus modos de vida como incapazes ou falhos, como corpos que não produzem que não criam.

A experiência estética se caracteriza por uma qualidade específica da sensação e se aproxima do estranhamento e da problematização. Surpreende, afeta, espanta, mobiliza, provoca o pensar, o sentir, suspende a maneira habitual de funcionamento da percepção (KASTRUP, 2010). O encontro com obras de arte pode provocar a experiência estética, contudo, ela pode acontecer também no cotidiano da vida, sempre que irrompe de sua banalidade. De acordo com Sanchez Vázquez (1999), a dimensão estética surge na relação entre as pessoas como uma maneira de se afirmar, através da expressão. Não se trata de uma propriedade inerente aos objetos de arte. Quando se fala em estética e prática artística, pode surgir a ideia de que sejam coisas separadas, já que o termo artístico recai sobre o ato de criar e o termo estético o ato de perceber, contemplar, ou sofrer o gosto (KASTRUP, 2018).

Apesar da separação entre os termos estético e artístico, há uma relação intensa entre perceber/receber/contemplar arte e criar/produzir/fazer arte. O fazer artístico não se desvincula de uma recepção estética, de uma recepção ativa da percepção, pois ela também é uma experiência criadora. Da mesma forma o ato de criar artisticamente incorpora e trabalha com aquilo que se cria nas percepções do mundo e de si. Estética e prática artística atuam “enquanto dimensão sensível, modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (ZANELLA, 2006, p. 36).

Na obra “Caosmose”, Feliz Guattari (1992) discute a questão estética a partir da proposição do paradigma estético, que se apresenta como uma alternativa em relação ao paradigma científico subjacente ao universo capitalístico. No paradigma estético o que é central é a criatividade, é um paradigma da criatividade. Falar em estético não significa que se deva estetizar o mundo. O paradigma estético coloca entre parêntese, segundo Guattari, “a noção de obra de arte e, certamente, as instituições artísticas, os mercados artísticos”. Ele não coincide com esse mundo dos artistas diretamente, uma vez que politicamente a proposta do paradigma é a criação estética, face ao paradigma científico, sistêmico, estruturalista, que encontramos frequentemente no mundo em seus diversos contextos.

Em Vigotski (2001) encontramos discussões sobre a educação estética como uma das responsáveis por educar um outro corpo, uma formação humana dos sentidos, dos sentimentos. A ênfase que o autor confere à educação estética na sua relação com a formação humana é também intercessora para problematizar o encontro com a literatura como direito à experiência estética.

Práticas de oficinas, ateliês literários como dispositivos que ativem experiências estéticas, são espaços que alicerçam com paradigma estético, com a educação estética. A ativação de processos de experimentação de si e do mundo, são agenciamentos que fazem frente ao modo como a literatura e a poesia de forma geral são trabalhadas nos contextos da sala de aula de forma geral. Ao nos defrontarmos com os desafios postos para que as pessoas com deficiência tenham garantidos seus direitos a estar no mundo e participar socialmente, redimensionamos na pesquisa a percepção do impacto de ter trabalhado com uma biblioteca não acessibilizada. Vale não esquecer, que as crianças com deficiências impedidas de se integrar à sociedade e à cultura perdem possibilidades que são importantes para todos os seres humanos. Dizendo de outro modo, as crianças com deficiência visual impedidas de acessarem uma biblioteca perdem possibilidades que são importantes e que é, sobretudo, parte dos seus direitos.

#### **4.1.1 Sobre leitura e Deficiência Visual**

A Organização Mundial da Saúde estabeleceu critérios de acuidade visual e campo de visão, caracterizando a cegueira de duas formas. No primeiro caso se consegue ter diferença de luz e escuridão e mínima percepção de variações de luz. Em relação à baixa visão, ou visão subnormal, as pessoas que se encontram nesta categoria possuem apenas 3/10 da visão normal ou um campo visual menor ou igual a 20 graus. Para Mon (1998) embora as dificuldades sejam grandes com o sentido da visão, as pessoas de baixa visão podem fazer uso da função deste sentido na realização de tarefas requerendo iluminação especial, lentes ou outros aparelhos.

Quando são propostas atividades educacionais que envolvem leitura para pessoas com deficiência visual é imperativo que se considere os níveis de acuidade visual para se produzirem os recursos que atendam especificamente a cada pessoa. Nos processos educacionais das pessoas que são cegas é necessário trabalhar os sistemas tátil e auditivo. Para as pessoas com baixa visão, parte de suas dificuldades podem ser mediadas com o uso de lentes especiais, ou ampliação dos caracteres e contraste de cores, ou ainda outros recursos (FONTANA; VERGARA-NUNES, 2005; SILVA, 2007).

Quando pensamos proposição de experiências de leitura literária não é diferente. No caso de pessoas com baixa visão, as condições para leitura de um livro literário são os livros acessíveis em fonte ampliada e uso de lentes ou lupas de aumento. No caso da pessoa cega alfabetizada em Braille usa-se livros em Braille e caso não exista o texto em Braille, pode-se

imprimir o texto ou ainda fazer uso de alguma tecnologia de leitura, como por exemplo o *voiceover* ou o *voicedreams* através de aparelhos eletrônicos como *smartphone* ou mesmo o computador. Os livros em Braille são grandes, pesados, sua produção é pequena e seus custos são elevados. Uma tecnologia potente ainda pouco difundida no Brasil é o *Orbit Reader 20*, que possibilita leitura e escrita de cegos em plataformas digitais, porém tem custo elevado. Por isso, quando é preciso um texto para pessoas com deficiência visual e não existe em livro Braille ou em fonte ampliada, os aplicativos de leitura ou a presença de uma pessoa ledora se fazem fundamentais.

O Sistema de escrita das pessoas cegas é o Braille e foi desenvolvido em 1825 por Louis Braille. É um código de linguagem “composto por 63 diferentes combinações que representam letras, números, notas musicais, sinais de pontuação e outros símbolos gráficos” (SÁ ET AL., 2010, p. 35). Essas combinações são compostas por pontos em alto relevo, sensíveis ao tato, produzidos sobre grossas folhas de papel por meio de uma cела Braille, uma matriz composta por duas colunas de três pontos cada. As combinações de pontos produzidas a partir da cела correspondem a uma letra ou outro signo. A escrita Braille pode ser produzida manualmente, por meio de uma reglete e punção, mecanicamente pela máquina Braille ou ainda eletronicamente, com a impressora Braille ou com um Orbit 20 conectado a um computador com software compatível.

Figura 3: Tabela do alfabeto braile e romano

<b>A</b> ●● ●● ●●	<b>B</b> ●● ●● ●●	<b>C</b> ●● ●● ●●	<b>D</b> ●● ●● ●●	<b>E</b> ●● ●● ●●	<b>F</b> ●● ●● ●●	<b>G</b> ●● ●● ●●
<b>H</b> ●● ●● ●●	<b>I</b> ●● ●● ●●	<b>J</b> ●● ●● ●●	<b>K</b> ●● ●● ●●	<b>L</b> ●● ●● ●●	<b>M</b> ●● ●● ●●	<b>N</b> ●● ●● ●●
<b>O</b> ●● ●● ●●	<b>P</b> ●● ●● ●●	<b>Q</b> ●● ●● ●●	<b>R</b> ●● ●● ●●	<b>S</b> ●● ●● ●●	<b>T</b> ●● ●● ●●	<b>U</b> ●● ●● ●●
<b>V</b> ●● ●● ●●	<b>W</b> ●● ●● ●●	<b>X</b> ●● ●● ●●	<b>Y</b> ●● ●● ●●	<b>Z</b> ●● ●● ●●	<b>É</b> ●● ●● ●●	ALFABETO LEITURA 1 ●● 4 2 ●● 5 3 ●● 6

Fonte: Venturini (2015)

## 4.2 DIREITO À LITERATURA COMO DIREITO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.

Na FACE, a inacessibilidade da biblioteca reduzia as chances das crianças e das pessoas em geral se encontrarem pelo acaso ou pelo desejo com os livros do acervo. A inacessibilidade da biblioteca avançava para a inacessibilidade dos encontros que são potentes ativadores de experiências estéticas, os encontros com os livros. O ateliê Poesia na FACE consistiu em uma estratégia para mediação literária e tinha como objetivo a promoção da leitura do livro literário, de encontros com a literatura.

Mas por que mediar livros, por que criar um ateliê literário? Dito de outra forma, literatura e ou poesia na FACE, por que e para quê?

A poesia é o inutensílio. A única razão de ser da poesia é que ela faz parte daquelas coisas inúteis da vida que não precisam de justificativa. Porque elas são a própria razão de ser da vida. Querer que a poesia tenha um porquê, querer que a poesia esteja a serviço de alguma coisa é a mesma coisa que querer que o orgasmo tenha um porquê, que a amizade e o afeto tenham um porquê. A poesia faz parte daquelas coisas que não precisam de um porquê” (LEMINSKI, 1986, p. 44).

A poesia faz parte daquilo que não precisa de justificativa, ela não está a serviço de nada. Porém, a possibilidade de o livro literário chegar para as crianças como linguagem artística e não ficar confinado a ser uma ferramenta didática para ensinar determinada coisa e estar a serviço de algo foi motriz para a ação do ateliê. Somando a isso, a possibilidade de acessibilizar parte do acervo da biblioteca de livros em Braille e Fonte ampliada, tirar delas o pó e incluir nesse acervo parte da obra da autora Gloria Kirinus na versão Braille e Fonte ampliada atravessava as razões para a existência do ateliê.

Ao propor o ateliê literário como um espaço para experimentar e criar outras formas de relação com a palavra e a imagem, com o texto literário e com o livro, acabava-se por propor o ateliê como um dispositivo estético potencializador de encontros com a literatura e com o fazer criador. Buscava-se junto às crianças transpor limites afirmando sua potência de invenção, sua potência criadora, num fazer junto, num fazer com. Logo no início dos atendimentos com o ateliê, uma questão com a qual foi preciso lidar foi não propriamente com os diagnósticos das crianças, da condição da deficiência visual e das dificuldades de aprendizagem (advindas de avaliações cognitivistas), mas com a forma como eram enfatizados, a forma como condicionavam a percepção à criança desde um enfoque na dificuldade, na falha, fosse como déficit a ser minimizado ou mesmo curado. Ao experimentar o ateliê literário no contexto no qual aconteceu, foi necessário desativar expectativas e posicioná-lo como prática de acolhimento que preservava espaço para liberdade de

experimentação e invenção, não se configurando como espaço de tratamento de dificuldades fosse decorrente das dificuldades em ler ou escrever e ou de atenção. O ateliê constituiu um território existencial no qual a criança não estava a ser objeto de avaliação. Ao contrário, podia circular de forma livre e permear as fronteiras da linguagem, afirmar-se para além das fronteiras de seus diagnósticos e tratar de temas e assuntos dos mais variados, para além de si próprias. A política do ateliê implicava não estar à disposição de dizer qualquer coisa sobre as crianças desde seu diagnóstico, mas dizer com elas, num fazer com, em que a liberdade de experimentação e criação fossem preservadas e o desejo acolhido.

Na temporalidade da sala aquário foi possível testar dinâmicas em ritmo desacelerado e com abertura para que cada criança pudesse tratar de forma singular, autônoma aquilo que fosse sua necessidade, desde suas afecções, lidando afetivamente com as marcas, para além de seus diagnósticos, com aquilo que deslocou, atravessou, espantou, arrebatou e ou moveu o desejo. Operava-se um deslocamento da ênfase nos erros presentes nas produções das atividades de leitura ou escrita para o incentivo à livre expressão, incorporando os erros, estratégia adotada para garantir a fruição do texto na sua vinculação com a vida. Esses dois eixos, tempo desacelerado e acolhimento da errância, do desejo e da escrita apontam para a dinâmica dos encontros no ateliê como uma pesquisa-intervenção. O ateliê foi uma forma encontrada para experimentar, provocar e mediar o encontro com livros literários, e com o fazer criador próprio dessa linguagem.

O livro, o texto literário, seja este em prosa ou poesia, é a palavra em estado de arte, onde “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos e ou os dedos abrem caminhos, entre linhas para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida”. Essa afirmação é do escritor e poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 61), contudo, ele mesmo sabia que o livro literário nem sempre podia e pode ser passaporte, bilhete de partida para a viagem do pensamento. O texto literário, ao circular nos espaços da sala de aula, seja aos olhos, mãos e ouvidos dos videntes ou nas mãos e ouvidos de não videntes, muitas vezes recebe um tratamento limitado quanto à sua interpretação e compreensão textual.

Virginia Kastrup e Maria Izabel Pantaleão (2015, p. 29) discutem algo que é relevante sobre o fato de que nos contextos de educação formal “o texto literário via de regra é examinado apenas em seu aspecto formal, importando período histórico-literário em que o texto se insere e quais os elementos que caracterizam cada período”. Esse condicionamento da literatura à sua teoria, como conteúdo de ensino e avaliação, para as autoras, faz com que o texto literário como arte perca sua potência em provocar quem o lê, em produzir ressonâncias.

O trabalho com o texto literário nos primeiros anos do ensino fundamental não se afasta do que as autoras discutem, de acordo com o pesquisador Armando Gens (2010). Para o autor, professor/a/es atento/a/es aos diferentes contextos das escolas brasileiras observam que o trabalho com a literatura, especialmente o trabalho com a poesia e o poema, não harmoniza com os propósitos mais diretos da tradição escolar de ensino de leitura e escrita. Essa tradição concentra-se nos textos padrões, normas e tipologias. A consequência é que o trabalho com a literatura, de modo geral e com o poema em especial, não escapa dessas abordagens regularizadoras que o submetem a um tipo de leitura técnica que se ocupa apenas de questões formais, paráfrases ou exercícios de descrições gramaticais. O problema é que o trabalho com a poesia requer menos descrições gramaticais para que uma investigação outra possa surgir e que leitoras e leitores possam reviver uma experiência singular entre as palavras, as coisas e os ritmos do universo.

Rogério de Almeida (2011) discutiu a literatura e seu aspecto formativo tecendo uma crítica pontual às limitantes práticas escolares de leitura e interpretação. O autor na contrapartida produziu um elogio à literatura como itinerário de formação, por propiciar outros modos de compreensão de si e do mundo do texto, conduzem ao diálogo e produção de sentidos. Na sua concepção é preciso valorizar a dimensão simbólica da leitura de textos literários e sua força humanizadora, através da abertura criativa e do diálogo possível entre leitor e obra, promovendo a oportunidade de leituras plurais.

Mantendo-se nessa linha de problematização, Gloria Kirinus (2008, p. 93) critica a “valorização tendenciosa que a escola dá a apenas um aspecto da língua: o seu aspecto denotativo.” Isso opera uma limitação na vivência por parte da criança, de todas as possibilidades que a língua lhe oferece. Para a poetisa, o repasse da teoria da língua ou do “gramatiquês” é o lugar onde o professor se sente mais seguro. O professor tende a se apoiar em modelos rígidos, que podem ser decorados e repassados sem compreender, sem até mesmo ter que sentir o que lê e se expor ao exercício de sua imaginação. Kirinus (2008) fala do desencanto que circula num dos círculos viciosos mais perigosos, o da despoetização da criança. Não que a escola venha a desconhecer o texto literário, mas o que via de regra ocorre é a perda do prazer estético que o texto elaborado de forma artística pode oferecer, porque esse texto geralmente é tratado da mesma forma que se trata um texto informativo e unívoco, no qual se expõe o texto a um conjunto de perguntas para as quais já há respostas previamente definidas e que condicionam todas as expressões de resposta do/as leitor/a/es.

Essas constatações comuns por pesquisadora/es de áreas diferentes, nos permitem abarcar de forma mais ampla a dificuldade de fazer do encontro com a literatura, um projeto

educativo que acolha e proporcione experiências. Gloria Kirinus, apoiadora do ateliê, doou livros de sua obra para mediação, não confrontou a forma como a poesia era e é trabalhada em sala de aula sem oferecer uma saída. Propôs uma oficina ateliê chamada *Lavra Palavra*, inspirada nos ateliês literários, comuns nas escolas amparadas pela pedagogia Freinet<sup>7</sup>. Nesses ateliês, a experiência com o texto é pautada em uma educação poética da criança; no desenvolvimento da expressão, no cultivo do valor lúdico, expressivo e inventivo da língua. Assim como o ateliê *Lavra Palavra*, multiplicaram-se iniciativas pelo Brasil, através de Programas como o Proler<sup>8</sup> (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) e do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) que trabalharam para acessibilização do livro literário e promoção da leitura, a partir da distribuição de acervos de obras de literatura. Esses programas compreenderam verdadeiros esforços para promover o livro literário na sua potência de ser “passaporte, bilhete de partida, para a viagem do pensamento” (QUEIRÓS, 2012, p.61), tanto nos espaços das escolas, incluindo salas de aulas e bibliotecas, quanto em espaços não formais de leitura. Os programas apostavam que não era suficiente distribuir livros, mas era vital articular a construção de uma rede de práticas de mediação.

O pesquisador Antonio Candido (2011) definiu que a literatura é a expressão de “[...] 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” (p. 176). O autor observa que as obras literárias nos ajudam a experimentar outras sensibilidades. A literatura oferece formas diferentes de perceber o mundo e a nós mesmos, uma vez que é objeto da literatura a própria condição humana. O contato com a literatura traz possibilidades inesgotáveis em relação ao contato com a linguagem, mas também ao contato consigo mesmo e com outros, transcendendo tempo e espaço (CANDIDO, 2011).

Quando ocorre um encontro com a literatura, como sendo a palavra em estado de arte, estamos no campo das experiências estéticas, que podem nos sensibilizar, nos tornar porosos

---

<sup>7</sup> Célestin Freinet lecionou em escolas rurais nas vilas de Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence (situadas no Sul da França, na região Provença, Alpes - Costa Azul), durante as décadas de 1920 e 1930 e, no ano de 1935, ele e sua esposa Elise, fundaram sua própria escola na vila de Vence, localizada na mesma região. Em contrapartida ao “método escolástico”, Célestin e Elise Freinet propunham um método de aprendizagem por meio de “tentativas experimentais” realizadas pelas crianças através de práticas de ateliê.

<sup>8</sup> O Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) é um programa de abrangência nacional, inicialmente elaborado em 1992 e desenvolvido pela Biblioteca Nacional. O programa visa de forma conjunta, com os municípios, estimular o hábito da leitura literária, promoveu múltiplas ações em todo o território brasileiro, atuando para a construção de uma Política Nacional de Leitura que atualmente, na gestão Bolsonaro, está inativa. Vale mencionar que o Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca nem sequer tem um titular nomeado, fazendo dessa pasta e de tudo que ela mobiliza, um assunto sem liderança.

“à potência que pulsa na matéria do universo”, abrindo no cotidiano espaço para outra percepção das forças vivas, visíveis e invisíveis. A pesquisadora Maria Helena Vasconcelos (2010, p. 214) destaca que “esse é o aprendizado que nos apela. Apela a todas as pessoas. O aprendizado de uma mudança perceptiva” que pode ser compreendido também como “o aprendizado de existir em fluxo de forças que constitui o mundo e vai esculpindo em nós as marcas de um estilo de existência” (VASCONCELOS, 2010, p. 215).

Conforme o estudo publicado por Gomercindo Ghiggi, Priscila Monteiro Chaves e Daniela da Cruz Schneider (2018), quando se observa o trabalho feito com a literatura infanto-juvenil, “poucos são os momentos em que, na escola, a literatura infantil é compreendida em afinidade com os desejos e sensações” (GHIGGI; CHAVES; SCHNEIDER, 2018, p. 345). Tem sido preconizado nos modelos formativos contemporâneos, o uso dos manuais que insistem em utilizar a literatura infantil para fins de desenvolvimento da razão e ou desenvolvimento da moral. Os autores debatem exatamente a dimensão moral a que é submetida a literatura infantil na educação escolar e coloca em questão a formação do leitor/a no ato pedagógico. Tencionam a intensificação dada à dimensão moral nas práticas educativas e como a literatura perde sua potência ética-estética para alinhar-se com uma proposição de doutrina da gramática e ou da moral.

Seja instrumentalizada para transmissão de conteúdo, distração, ou condução moral do sujeito - interrompe a potência da arte literária enquanto formação ética e estética (GHIGGI; CHAVES; SCHNEIDER, 2018). Nietzsche, em *O crepúsculo dos ídolos*, já estava em combate contra a finalidade da literatura e afirmou: “é sempre contra a sua tendência moralizante, contra a sua subordinação à moral” (NIETZSCHE, 2006, p. 444). Habita uma distinção fundamental entre subordinar o texto literário à moral através de dispositivos pedagógicos ou de poder vivenciá-lo esteticamente, artisticamente enquanto experiência humana de encontro com a alteridade, com o outro, com a diferença. Para Vigotski (2001), a vivência estética possível através de uma educação estética é uma das responsáveis por formar o ser social. O que Vigotski (2003) criticou na educação de seu tempo pode ainda ser utilizado para analisar criticamente a lacuna de experiências estéticas com o texto literário e como estas nem são priorizadas no contexto escolar.

As considerações de Vigotski (2003) trataram do erro que apontou Nietzsche sobre usar as vivências estéticas como meio para ensinar ou alcançar objetivos por além da própria educação estética. Vigotski (2003) observou que as vivências estéticas, em sua época, eram utilizadas como meio para alcançar objetivos pedagógicos relacionados à moral, às questões de caráter cognitivo e aos sentimentos agradáveis. Em relação à moral, o autor destacou que

havia a compreensão de que a única coisa séria que a criança poderia extrair do contato com a arte era uma compreensão razoável sobre as normas morais. Na visão de Vigotski (2003), isso se caracterizava como simplificação que contradizia a natureza da vivência estética e “[...] agia de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (VIGOTSKI, 2003, p. 227); afinal, ao invés de desenvolver experiências estéticas e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra transforma-se em regra pedagógica. A segunda crítica do autor se refere à utilização da arte com destaque aos aspectos de caráter social e cognoscitivo. Vigotski (2003) criticou a utilização da educação estética como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos, argumentando que nos cursos de História da Literatura, o estudo das leis e fatos artísticos era substituído pela história dos autores ou pela análise dos elementos sociais presentes nas obras. O autor aponta ainda que, assim como as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais que podem ser percebidos nas obras, os aspectos sociais referentes à arte também não deveriam se sobrepor aos demais. Quando as obras artísticas são utilizadas como referência para o estudo dos fatos históricos, há “[...] o risco de compreendermos mal a realidade, bem como de excluir os aspectos puramente estéticos” (VIGOTSKI, 2001, p. 228), porque a arte não é um reflexo da realidade, mas um produto extremamente complexo elaborado a partir dos elementos da realidade. Para Vigotski a arte enquanto “[...] técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 2001) é uma potencialidade para mobilizar o desenvolvimento de funções psicológicas a partir de vivências estéticas.

A vivência estética inclui a mediação de obras de arte e a criação, mas abrange a criação literária, musical, o desenho infantil, a criação teatral, a dança, entre outras. Em Vigotski a questão estética está interligada à condição humana, sendo um tema que tem sido investigado por autoras/es contemporâneas/os. Há um conjunto considerável de pesquisas que tratam dessa relação a partir de Psicologia da arte e dos demais escritos de Vigotski sobre estética e processos de criação (CAPUCCI, 2017; CAPUCCI; SILVA, 2017; DUARTE, 2008; DIAS, 2017; MAGIOLINO, 2010; MOLON, 2007; TOASSA, 2014; WEDEKIN; ZANELLA, 2015; WEDEKIN; ZANELLA, 2016; ZANELLA, 2006, 2017).

Por tratar-se de característica especialmente humana, o sentido estético, configura-se como produto cultural, ou seja, não é inato e sim historicamente construído. Em síntese, segundo o autor, a educação estética não deveria estar limitada apenas às questões de caráter moral, social e de entretenimento, mas sim ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos de modo ampliado. Em seu entendimento, por mais que a arte possa expressar qualquer efeito moral, colaborar para o desenvolvimento de atributos relacionados aos aspectos sociais e

promover momentos de prazer, esses não são os aspectos nem deveriam substituir os objetivos fundamentais da própria educação estética. Para dizer com suas palavras: “Todos estes, sem dúvida, podem existir, mas sempre como componentes secundários, como uma espécie de sequela da obra de arte que só surge depois de realizar por completo a ação estética” (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

As proposições do autor dão possibilidade de embasamento para ações em instituições educativas, movidas pelos conhecimentos relacionados às artes, tendo como proposta uma educação estética que promova o desenvolvimento da sensibilidade e da criação artística. Porém, quando se entra no campo da criação entramos num campo que precisa ser problematizado, pois para Vigotski (2001), “(...) ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 2001, p. 325). Como é possível contribuir para seu desenvolvimento? Fomentando a relação da criança com os materiais que permitem a ativação de processos de criação. Essa é uma das questões que tratamos no capítulo 5 quando narramos e analisamos os processos de criação das obras literárias de cada criança. O autor destacou a importância do mediador no acompanhamento dos processos de criação artística e afirma que o valor principal da experiência com arte consiste mais na vivência dos processos de criação do que no que se tem de resultado final.

Se a experiência estética é um direito, formar no sujeito o sentido estético e estimular a participação na vida artística e cultural é um dever? Embora seja um direito humano, a literatura e arte nas suas múltiplas expressões como direito à fantasia, à linguagem não são vistas ou postas como prioridade em políticas públicas no Brasil. No que tange à literatura, ao livro e às bibliotecas, por exemplo, constata-se em tempos atuais a paralisação da pasta que toca o Departamento do Livro, da Leitura e da Literatura, em função da extinção do Ministério da Cultura na gestão do presidente Jair Bolsonaro. Atividades socioeducacionais de âmbito cultural podem não ser compreendidas como necessidades básicas, mas fazem parte do campo do conjunto de experiências que tem valor simbólico, são da ordem do desejo e não estão a serviço da moral (SARRAF, 2010), atuando na composição de subjetividades críticas e criativas.

O direito à literatura faz parte desses direitos e visa garantir os encontros ativadores de experiências estéticas. Quando tratamos da educação estética das pessoas com deficiência, as investigações de Vigotski (2001, 1997) contribuem para compreender não apenas a partir da ideia de que essas experiências trazem benefícios para pessoas com deficiência as atividades artísticas, mas como a afirmação da potência de criação vai tensionar a percepção que as

peças sem deficiência têm das pessoas com deficiência. Através de processos de criação artística, mais especificamente literários quando ultrapassa a mera atividade mecânica, como por exemplo, de responder perguntas prontas para os textos que se lê, aceita a experimentação e a descoberta através dos sentidos e da percepção para encontrar novas respostas e novas formas de estar no mundo. Na arte, o fazer e o inventar são inseparáveis e uma parte de realidade torna-se conteúdo para a constituição de um sentido, se não original inédito, outro, o qual aponte na direção de que as pessoas com deficiência são corpos potentes e criam coisas potentes quando se reduzem as restrições para sua participação e realização.

O pensamento de Vigotski nos mostra um caminho que amplia a percepção do desenvolvimento das pessoas com deficiência, mostrando que a condição orgânica não é o impeditivo, mas as oportunidades oferecidas pelo ambiente são fundamentais para que o potencial de um corpo se atualize. Ao defendermos o direito à literatura para pessoas com deficiência visual, pela perspectiva das experiências estéticas, temos em consideração, o Artigo 30 da convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com deficiência, que a participação delas precisa acontecer em base de igualdade com as demais pessoas e dever-se-á tomar todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam, como aponta o Inciso nº3 do artigo: “Usufruir o acesso a locais de eventos ou serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional.”

Em relação às bibliotecas, compreendemos que as bibliotecas são lugares de conservação dos sentidos, como definiu a pesquisadora Michele Petit (PETIT, 2009). As bibliotecas cumprem um papel importantíssimo na promoção de experiências transformadoras; são promotoras e difusoras do conhecimento conservado e acumulado na história da humanidade. Qualquer caráter e/ou ação de exclusão nos espaços das bibliotecas devem ser eliminados e/ou minimizados por meio de serviços especiais e atendimento adequado ao seu público/usuário (CONEGLIAN; CASARIN, 2006). Para que uma biblioteca seja acessível é necessário que ela acolha o maior número de pessoas de acordo com as diferenças, com as singularidades, físicas, antropométricas e sensoriais, em suas atividades e que tenha instalações adequadas para atender cada um(a). Acessibilidade é definida na legislação brasileira como “a condição para utilização, em segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Decreto nº 5296 de dezembro de 2004).

Para Romeu Kazumi Sasaki (2002), existem diferentes tipos de promoção de acessibilidade que compreendem: a) acessibilidade arquitetônica: que deve eliminar as barreiras ambientais físicas nos espaços e nos meios de transportes individuais ou coletivos; b) acessibilidade comunicacional: que deve eliminar as barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; c) acessibilidade metodológica: que deve eliminar as barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; d) acessibilidade instrumental: não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, e de lazer ou recreação; e) acessibilidade programática: não deve haver barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos; f) acessibilidade atitudinal que deve superar os preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; g) acessibilidade digital que deve superar as barreiras tecnológicas.

A acessibilidade em uma biblioteca deve buscar eliminar as barreiras arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais e digitais. Para atender as pessoas com deficiência visual, as bibliotecas devem se equipar com tecnologias assistivas que possibilitarão plena utilização de seu espaço e materiais. Nota-se que acessibilizar uma biblioteca não é uma tarefa simples, é um trabalho transversal que envolve todas as pessoas e o espaço. É um trabalho que implica saberes de domínios interdisciplinares e mobiliza rever como se percebe o espaço e os modos de acesso a ele (SASSAKI, 2002).

Diante de todos os fatores que implicam acessibilizar uma biblioteca, o trabalho do ateliê não deu conta de tornar a biblioteca da FACE acessível. Os atendimentos literários criaram um espaço entre um ateliê e uma sala de leitura literária. O ateliê foi o que foi possível com parte do acervo, visto a impossibilidade de acessibilizar a biblioteca, que em 2016 estava armazenada (já fazia alguns anos) no depósito aos fundos da sala da secretaria da instituição. O espaço não tinha acesso para as pessoas com deficiência atendidas pela instituição. Por não conseguir produzir essa ampla acessibilidade e criar um espaço onde se pudesse chamar de a biblioteca da FACE, considerando os requisitos para acessibilizar um espaço e seus materiais, o ateliê ficou situado como um espaço entre. Entre as/os potenciais usuárias/os e um acervo de livros volumoso existente num campo inacessível. O ateliê se tornou um dispositivo de apoio para diminuir a restrição de circulação exercida sobre o acervo ao ser guardado, quase “escondido”, em um depósito.

O acervo era composto de livros acessíveis e uma audioteca (armazenada em uma única caixa com todos os CDs). Os livros estavam armazenados nas prateleiras seguindo uma classificação do acervo. Eram seis estantes de livros separados por: religioso; ciências;

filosofia; literatura; mapas/geografia. Em relação aos livros acessíveis de literatura ilustrado infanto-juvenil haviam 58 títulos. O número preciso de livros de literatura era 233 livros. O acervo total não estava catalogado. Mas na parte dos livros literários, sim. Esses eram predominantemente títulos que atendiam um público de leitoras e leitores adultos. Havia livros acessíveis em Braille, Braille e Fonte Ampliada, Fonte Ampliada e áudio-livro. Quando foi preciso um texto e não existia em Braille ou em fonte ampliada, foi feita a adaptação do texto e posteriormente impresso. Assim, para garantir alguma forma de acessibilidade a este acervo e a literatura como experiência estética, o ateliê entrou em cena apostando na possibilidade de ser um espaço de exposição e circulação dos livros literários infanto-juvenis e alguns áudio-livros.

Sabemos que as bibliotecas têm um papel importante na constituição dos espaços sejam escolares regulares ou escolares especiais. As bibliotecas são espaços democráticos, todas as áreas do saber nela se encontram lado a lado; sem a hierarquia que às vezes se supõe das ciências sobre a literatura. As bibliotecas são o coração da escola (QUEIRÓS, 2012), pois nela está sendo bombeado o conhecimento que circula pela humanidade. Nas bibliotecas está se conservando o vivido e o sonhado. O conhecimento que uma biblioteca abriga nos aguarda com propostas de mundo que, sem a intercessão dos livros, não podemos acessar.

Seja no espaço da sala de aula ou no espaço de uma biblioteca de escolas regulares ou de escolas especiais de apoio educacional às pessoas com deficiência, o encontro com a literatura, através do encontro com o livro, como direito à experiência estética, requer práticas com dinâmicas que proporcionem condições para a sua emergência, seu afloramento, seu devir. Esse direito é de todas as pessoas, como repetidas vezes disse Bartolomeu Campos de Queirós, porém “ainda não está escrito” (QUEIRÓS, 2012, p. 118) e é uma urgência escrevê-lo. No Manifesto por um Brasil Literário, o poeta Queirós, escreveu convicto, que é “no mundo da ficção que o sujeito se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia” (QUEIRÓS, 2012, p. 118). Quando pode estar livre do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível.

Promover o encontro com o texto literário em uma perspectiva não escolarizante ou moral, para crianças com e sem deficiência – é um desafio. Retornamos à Michele Petit (2009, p. 286-287) quando, ao defender a literatura como direito humano inalienável, reiterou a necessidade de abraçar a luta para que todas/os possam ter acesso às diferentes formas de cultura. O acesso às reservas da literatura em todas suas formas figura entre esses direito e sua importância é ampla e múltipla. A literatura fornece suporte “para despertar a interioridade, colocar o movimento em pensamento, relançar a atividade de simbolização, de

produção de sentidos e incita trocas inéditas” (PETIT, 2009, p. 284). A literatura, segundo Bartolomeu Campos Queirós (2012), sendo feita de fantasia exige uma relação movida pela emoção; sendo feita de palavras requer ações espaços capazes de despertar a atenção para o encanto das palavras.

A literatura enquanto arte se expressa como uma das possibilidades para afirmar a vida no (im)possível e diante do desrazoável. É importante não esquecer, que a literatura nasce “do desejo de que as palavras estejam à altura do nascimento de uma criança” (PETIT, 2009, p.291). Quem produz literatura e faz da sua vida uma empreitada na construção de uma obra literária, segundo Michele Petit (2009), busca restituir o mundo - que é um lugar onde ocorrem coisas muito estranhas, mas também onde acontecem coisas que nos surpreendem e que são maravilhosas, como por exemplo, o milagre que é nascer, que é a vida (PETIT, 2009).

Embora o ateliê não tenha tido força suficiente para tornar a biblioteca acessível, compreendemos que essa questão é de relevância, pois uma biblioteca deve ser um espaço de acolhimento de todas as diferenças. Uma biblioteca em si é também um espaço que pode servir à criação, à imaginação, como um ateliê, uma biblioteca é ainda um lugar da livre experimentação do conhecimento, da fantasia e cuja via de trabalho por excelência é a leitura ou a escuta. Quando lemos um livro literário nos unimos à parte sonhadora, sensível e inventiva que compartilha sonhos e movimenta mundos.

Ao mover os livros em outras práticas busca-se sinalizar que é preciso tornar o livro um objeto acessível para o desejo, sobretudo considerando que vivemos em um país, em que o livro literário, como afirmou Queirós (2012, p. 93), “não é um objeto essencial”, onde os programas de incentivo a leitura e a todas as expressões da arte da cultura estão extintos. Se nos livros literários encontramos propostas de mundos, alternativas de relações, diversas condições de convivência, histórias, é preciso estratégias utópicas para mediá-los e quando um governo desmonta toda uma construção de décadas para sonhar com o projeto de um Brasil que lê incentivado por programas federais, é preciso ser feita a devida denúncia de seu desmonte.

#### 4.3 SOBRE ATELIÊS LITERÁRIOS COMO DISPOSITIVO ÉTICO E ESTÉTICO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Os ateliês são lugares do fazer e da criação, são lugares que instauram uma ética outra do espaço e das relações com os materiais que se dispõe. Os ateliês como espaços de aprendizagem e produção desconfiguram as salas de aula que seguem o modelo escolástico,

no qual o professor da cátedra discursa aos aprendizes enquanto estes são depositários desses discursos. A pesquisadora Paola Zordan (2019), a partir de Foucault, propõe que pensemos o ateliê a partir da experiência heterotópica na relação consigo e com os outros possíveis. Espaços constituídos como lugares para aprendizagem e desenvolvimento de uma “prática racional de liberdade” (FOUCAULT, 2010, p. 268).

A palavra ateliê, de etimologia grega, é composta do prefixo *atélé* - a = negativo + *Telos* = conclusão, objetivo, propósito. *Atelos*, significa algo inacabado, sem uma finalidade específica, exprime imperfeição ou falta, lugar sem conclusão. Segundo Zordan (2019) a ideia de heterotopia do espaço atelial, refere-se à possibilidade de espaços para, espaços que não funcionam em condições hegemônicas. A heterotopia permite a justaposição de muitos lugares em um lugar, “em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2001, p. 418). Os ateliês como espaços éticos e estéticos não se resumem a objetos mentais, conceitos filosóficos, são espaços de composição de outros territórios existenciais, em que as pessoas estão liberadas dos domínios de qualquer avaliação. Os ateliês são espaços que “refletem desejos utópicos de instalações sem fins lucrativos num engajamento que confunde a vida e a arte” (GUILLOUËT; JONES; MENGER; SOFIO, 2014, p. 37).

Quando tratamos de desejos utópicos falamos da possibilidade de se opor à repetição, ao mesmo, aquela organização em que a estrutura parece imutável, como por exemplo, a forma como o texto literário é tratado nas salas de aula guiadas pelo paradigma bancário. Quando falamos em utopia “estamos pensando tanto nos pequenos movimentos que podem redirecionar uma vida a partir de uma pequena atitude como dentro do espectro dos movimentos sociais” (SOUZA, 2011, p. 1). A busca por criar espaços em que as crianças não estejam a ser objeto de avaliação faz parte de um desejo utópico. Segundo Edson de Souza (2011, p. 1) para que “a forma utópica consiga seu lugar é preciso vencer uma inércia inicial a qual muitas vezes nos imobiliza em um devaneio que não se materializa nas atitudes.”

“Ecoam passos na memória  
Ao longo das galerias que não percorremos  
Em direção à porta que jamais abrimos  
Para o roseiral.”  
(ELIOT, 1981, p. 199)

Emprestando os versos de T. S. Eliot, com um dos versos de Quatro Quartetos, o autor nos lança suas perguntas que aqui trazemos. Quem ousa/ou abrir a porta? Quem ousa/ou abrir as galerias, as bibliotecas? Os ateliês surgem diante dessas perguntas, não como respostas, mas como as próprias portas abertas para o roseiral que floresce no solo dos

territórios existenciais agenciados pelas práticas de criação. Os ateliês foram e são peça-chave para a realização de projetos pautados no paradigma ético/estético/político, pois o ato de criar pode abrir “descontinuidades, interrupções no fluxo do mesmo” (SOUZA, 2007, p.19).

Quando nos referimos ao paradigma ético estético, dialogamos com Suely Rolnik (1992) quando diz que é estético porque trata de pensar a própria criação da existência, e isso confere um caráter construtivista e heterogenético, pois se trata de criação do mundo e da vida como obra de arte. É também ético, pois assume compromisso com a potência de efetivação da vida na diferenciação, na singularização do ser. Para autora é necessária a criação de dispositivos que sirvam de intercessores para a formação de outra subjetividade. Os espaços de criação, apropriados à prática das modalidades artísticas, se constituíram enquanto espaços potentes para transformação e produção de outra subjetividade tanto pela clínica contemporânea<sup>9</sup>, quanto pelas pesquisas-intervenções no campo da deficiência visual, por exemplo.

Apresentamos relatos de algumas experiências encontradas através da pesquisa bibliográfica em bases de dados científicos (Teses e Dissertações – CAPES e Scielo - Scientific Electronic Library Online), utilizando os buscadores: “oficinas literárias”, “workshop de escrita” ou “leitura literária”, “rodas de leitura literária” e “deficiência visual”. Essas experiências constituem práticas que propõem outra relação com a palavra como material de criação, invenção. Encontramos projetos de mediação e criação literária que se aproximam da concepção de ateliês literários; e iniciativas de disponibilização virtual acessível de acervos literários específicos. Ambos os tipos de ações-projetos atuam para que experiências estéticas com o texto literário possam ser possíveis enquanto um direito.

No Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, Maria da Gloria de Souza Almeida (2011) realizou um trabalho de oficinas literárias com crianças com dificuldades de alfabetização. A partir dessa experiência, que não partia da dificuldade da criança, mas do potencial criador do imaginário, a autora desenvolveu sua dissertação de mestrado em que demonstra um compromisso de vida com o trabalho de mediação da literatura para crianças com deficiência visual. Para a autora, a literatura, através da narrativa e por intermédio da palavra, revela-se como elemento potente mediador e formador do imaginário da criança cega. Na sua investigação a autora problematizou a necessidade de práticas de alfabetização interconectadas com experiências com a literatura, conduzidas por um domínio cada vez mais ativo da palavra que se fala, lê, sente, ouve e escreve.

---

<sup>9</sup> Ver Oury, Tosquelles e Guattari, 1985 sobre Clínica de La Borde; e Fonseca, Thomazoni, Lockmann; Butkus, 2009 sobre a Oficina de Criatividade Hospital São Pedro/Porto Alegre.

Um trabalho destacável é desenvolvido na Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN) da cidade de Taguatinga, do Distrito Federal (DF), na qual são oferecidos serviços e atividades diversos que envolvem os livros, é o Projeto Luz & Autor em Braille (PLAB). A oficina existe como um ateliê permanente por mais de vinte e dois anos e estimula a leitura e a produção de textos literários por pessoas com deficiência visual. As coordenadoras das bibliotecas e professoras Dinorá Couto Cançado e Maria das Graças B. Alves, iniciaram esse projeto com um trabalho de transcrever para Braille livros de autoras e autores locais de Taguatinga e povoar o acervo da biblioteca com uma estante dos escritores do DF, em Braille. Essa oficina ativou e dinamizou uma biblioteca Braille, incentivou o encontro com obras literárias e com as obras dos escritores locais. Tais experiências foram fundamentais para incentivar as pessoas com deficiência visual a criarem seus próprios poemas, músicas, desenhos, comentários, análises, dramatizações.

Esse ateliê foi pesquisado e debatido pelas autoras Aparecida Gerin e Dinorá Cançado (2010), que destacam o pioneirismo em integrar pessoas com deficiência visual ao fazer dos escritores brasileiros, promovendo socialização através dos encontros com o autor, de leitura de seus textos e de atividades de criação literária. A metodologia utilizada no desenvolvimento das ações tem sua característica principal num trabalho lúdico e entusiasmado com a palavra. O indispensável entusiasmo e amor pela literatura. Quem conduz essa missão, segundo as autoras, precisa ser uma leitora, um leitor apaixonado. Para as autoras, a leitura mediada por linguagens artísticas contribui, sobretudo para o surgimento da vontade de uma escrita criativa. Vivenciar a leitura com arte promove a socialização e aponta a necessidade das escolas incentivarem a leitura por meio da arte para que a Educação Inclusiva avance. As atividades promovidas pelo PLAB se mostraram amplamente eficientes enquanto exercícios de inclusão. Diversificou a formação do leitor, oportunizou a passagem para a criação de textos de autoria própria, “além de serem momentos que aliam o fazer ao prazer” (GERIN; CANÇADO, 2010, p. 76). O projeto Luz & Autor em Braille teve tanta recepção e abrangência que ativou a criação da primeira Academia Inclusiva de Autores do país. Em suas mais de duas décadas de existência já foram produzidos mais de 800 textos de diversos gêneros literários, constituindo-se como uma forte referência no campo das práticas de leitura literárias inclusiva.

Num outro eixo encontra-se o movimento de disponibilização de acervo. O pesquisador Marcus Fontana (2013) realizou um estudo sobre um trabalho de mediação de uma Audioteca Virtual do Projeto Além da Visão, em que foi disponibilizado arquivos em áudio online com leituras de textos literários para que pessoas com deficiência visual de

qualquer lugar do mundo pudessem ter acesso à literatura em língua portuguesa e em língua espanhola. O projeto da Audioteca, por um lado foi possibilitador para que estudantes dessas duas línguas tivessem acesso fácil a material literário, aos bens culturais que possam contribuir para ampliar o gosto e a curiosidade pela própria língua. Nesse trabalho, o autor discutiu a inclusão social, desde o ponto em que promover às pessoas com deficiência visual a oportunidade de fruição da literatura, a experiência do encontro e do prazer do texto literário, cumpre com um dos mais importantes deveres das instituições públicas que é o de criar condições para igualdade das oportunidades de experiências. Para o autor, o projeto de mediação não propunha dissecar obras literárias e não priorizava apenas o chamado cânone. Preocupou-se com a possibilidade de prover às pessoas com deficiência visual contato com a literatura em seu diverso acervo acessível e que podem acionar, despertar interesses de leitura, mas também de expressão de si, de escrita. Por ser seu interesse, priorizou obras em espanhol, visto que foi esta a língua de seu objeto de trabalho e entendia que o acesso à literatura na língua estrangeira estimula e valoriza a aprendizagem desta língua.

O trabalho da Dorinateca é outra iniciativa no eixo da disponibilização de acervo literário. Lançada em 2015, a partir do projeto “Biblioteca sem Fronteiras”, a plataforma digital, é uma proposta de extensão da Biblioteca Circulante do Livro Falado, o primeiro grande projeto da Fundação Dorina para a promoção da leitura acessível, a partir dos empréstimos físicos de áudiolivros para pessoas com deficiência visual residentes no Brasil. A biblioteca online possui diversos formatos disponíveis para leitura e para baixar, como o digital acessível DAISY, o Braille para impressão e a fonte ampliada, além dos livros falados em MP3. A Dorinateca compreende que a conexão entre o livro e o leitor com deficiência visual, que por sua vez é um sujeito de direitos, perpassa o acesso ao livro, e que ainda existem muitas barreiras para tornar o livro acessível amplamente acessado.

Essas experiências em suas diferenças confluem para reiterar a garantia do contato com o livro e, sobretudo, com o livro de literatura, com a poesia, como um direito. Seja através da proposição de oficinas, ateliês de mediação de audiotecas ou de livros acessíveis; da preparação de obras literárias em Braille de autores que não estão transcritos nesse sistema; ou por meio de atividades de criação literária, essas experiências buscam garantir o direito à literatura como um direito à cultura, mas também como um direito à fantasia, à metáfora, ao pensamento ficcional. Compreende-se que ler não se resume a garantir informação, mas garantir também “o direito a se descobrir ou se construir com a ajuda das palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo” (PETTIT, 2013, p. 144) ou de autores que moram no bairro vizinho da própria cidade, como buscou mostrar a oficina Autor & Luz em

Braille.

Nessas ações o encontro busca promover o livro literário não com fins de transmissão/aquisição de informações e ou desenvolvimento de competências ou habilidades cognitivas. Tanto as oficinas citadas acima, quanto o ateliê Poesia na FACE, se enlaçam com o desejo de constituir-se enquanto espaços de promoção da literatura, mas, sobretudo de possibilidade de promoção da experiência estética e de prática artística, quando não tratamos o estético e o artístico como separados. Embora o termo artístico recaia sobre o ato de criar e o termo estético o ato de perceber contemplar, sofrer o gosto, há uma relação intensa intrínseca entre perceber/receber/contemplar e criar/produzir/fazer arte. O fazer artístico não se desvincula de uma recepção ativa da percepção, pois ela também é uma experiência criadora. Da mesma forma o ato de criar artisticamente incorpora e trabalha com aquilo que se cria nas recepções/percepções do mundo e de si (KASTRUP, 2018). Outra característica dessas oficinas de escrita é a possibilidade do fazer junto, do fazer com, trabalhando em grupo ou individualmente em processos de escuta, leitura e criação.

Podemos dizer que as oficinas literárias, os ateliês, estão mais próximas do que chamou René Scherer (2000) de práticas de hospitalidade, uma vez que estão balizadas pelo acolhimento das diferenças, da alteridade, do outro. Nesses espaços emergem agenciamentos, trocas e também ofertas. Virginia Kastrup (2010) sintetiza a perspectiva de Scherer (2000) afirmando que em tais práticas não se parte da ideia de que se tolera o outro ou se faz a ele concessão: na hospitalidade está implicada a questão da reciprocidade. “Quando nós videntes, criamos juntamente com as pessoas cegas, um território de experimentação estética, oferecemo-nos a tais práticas” (KASTRUP, 2010, p. 68). É no fazer junto, no fazer com, estão implicados quem é recebido e quem recebe. Assim cria-se uma dinâmica em que, ao oferecer hospitalidade ao outro, acaba-se por se oferecer às práticas de hospitalidade, o que significa que no movimento de acolher a diferença do outro, pode ser acionado o acolhimento da diferença em si.

#### 4.4 ENCONTROS RIZOMÁTICOS COM A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE ALTERIZAÇÃO.

Ao preservar espaço para o encontro com a literatura, seja através de oficinas de leitura e escrita criativas, ou através da disponibilização de acervo literário físico ou online, busca-se cultivar outro corpo leitor. Outro modo de perceber e de experimentar a relação com a palavra, com o livro literário é promovida.

O encontro com a liberdade da atividade criadora literária move forças na subjetividade. Na perspectiva de onde dialogamos, na cartografia proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, a subjetividade é indissociada da noção de produção (DELEUZE, 1992; GUATTARI; ROLNIK, 1996; GUATTARI, 1993). Ela é processual e acontece no entrecruzamento coletivo de uma heterogeneidade de vetores, políticos, culturais, econômicos, ecológicos, fisiológicos e tecnológicos, etc. A subjetividade, desde este ponto de vista, nos remete às linhas e às forças que estão na busca de capturá-la, modelizá-la, serializá-la e homogeneizá-la. Contudo, não é este um movimento unilateral, de um poder como entidade que subjuga o indivíduo, mas uma naturalização das práticas e discursos. Do mesmo modo que existem equipamentos sociais, práticas, discursos, tecnologias institucionais para modelagem e serialização da subjetividade, movimentos de resistência e ruptura instauram linhas de fuga, que produzem *singularizações* modos de pensar e viver que conseguem escapar aos intensos processos de captura da subjetividade (GUATTARI, 1981; GUATTARI, 1992; GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Rolnik (1992) discute que a processualidade ou a dimensão de produção da subjetividade é uma resultante do encontro com o outro, não só humano. O livro literário figura como um exemplo desse outro. Alteridade, por conseguinte não se limita às pessoas, mas abrange as coisas, os outros não humanos e a própria relação consigo. A dimensão coletiva da subjetividade também não se limita a um problema teórico, mas diz da condição de presença de vozes de outros nos modos de problematizar e se orientar no próprio pensamento.

O encontro com um outro, com uma diferença, seja um filme, uma escultura, um livro literário, pode ser desestabilizador e produtor do novo, ativador de heterogêneses, de diferença se mediado enquanto alteridade. Ou pode ser produtor de repetição, e identificação, repetição do mesmo se submetido à gramática textual ou a educação moral (KASTRUP, 2008, 2018).

Ateliês, oficinas, práticas de mediação ao preservarem na relação com literatura, com o livro, o encontro, se afirmam como dispositivos de resistência, de produção de singularizações e fazem frente ao modo hegemônico como o texto literário tem sido tratado pelo paradigma da educação bancária nas escolas. O paradigma escolar da educação bancária como discutiu Paulo Freire (2005) compreende que o conhecimento deve ser transmitido e cobrado (pelas/os professoras/es) através de provas submetidas àqueles que o receberam (aprendizes). Esse paradigma é o oposto da possibilidade da educação como direito e prática de liberdade. Nesse paradigma onde importa a transmissão de conteúdos e a regurgitação do que foi armazenado pelo aprendiz, diante do texto literário congela-se a imaginação na

resolução de problemas que já possuem suas respostas prévias determinadas e aliena-se a atenção de quem aprende ao conhecimento e fala do/a professor/a como única fala de saber legitimado (HOOKS, 2017).

A concepção bancária de educação não admite o diálogo e não produz entre as/os aprendizes um interesse mútuo, nessa prática pedagógica “o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Como se compreende que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos nas cabeças de seus alunos e alunas como se fossem recipientes por serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus/suas educandos/as, quer, na verdade, que os corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Assim, perpetua e reforça sua relação vertical e autoritária.

A literatura tem dificuldade de entranhar-se no espaço dessa escola bancária e isso se deve ao fato de que toda vez que dentro desse paradigma da educação bancária se lança mão do texto literário, se quer transformá-lo em instrumento pedagógico (FREIRE, 2005). Assim, se reduz a potência que o texto teria de produzir múltiplas recepções, para uma “busca de convergência, sem escrúpulos” (QUEIRÓS, 2012, p. 80). Sobre essa situação, o autor diz: se vai se subordinar o texto literário para buscar saber onde o autor quis chegar, ele recomenda pegar o telefone e perguntar direto ao autor (QUEIRÓS, 2012). Ironias à parte, Bartolomeu Campos de Queirós como professor de literatura e como escritor literário laureado com o Prêmio Jabuti, faz a provocação para que consideremos que, frente ao texto literário, “cada um lê no texto a sua experiência” (QUEIRÓS, 2012, p. 80). Na literatura, a palavra é para abrir novas passagens e não para desenhar uma única paisagem.

Pensar o livro literário enquanto alteridade e o encontro com os livros pela dimensão do rizoma implica entender que a experiência da leitura literária como prática de liberdade é singular, é plural, não se desenha em uma única paisagem, abre passagens; implica andar na contramão ou em outras vias que faz enfrentamento à educação bancária. É lutar contra ela. A literatura não se oferta enquanto forma para representação do que é o mundo, do que são as coisas, não está à serviço da precária moral humana. A literatura faz habitar, através linguagem, a invenção de outros mundos que ganham solo nas páginas dos livros e levam quem as lê a se conectar com diferenças, com paisagens e personagens às vezes muito semelhantes, às vezes muito diferentes de nós.

Quando se lê, ampliam-se as vozes que participam na voz de cada um. A experiência de ler, em silêncio ou em voz alta, permite que o outro perpassa a própria voz. Quando

falamos que o livro é uma alteridade, como o outro, gostaríamos de ressaltar que esta não é uma palavra genérica. O termo alteridade do latim *alter*, como no grego *héteron*, é definido como o outro em relação a um polo de referência, seja ele o um, o eu (COLLOT, 2006, p. 28). O conceito de alteridade é apropriado de forma diversa no campo da Psicologia e outras áreas de conhecimento ligadas à Filosofia e às Ciências Humanas e Sociais. Aqui dialogamos com a definição proposta por Suely Rolnik (1992) em que alteridade é:

[...] o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogênea. (ROLNIK, 1992, p. 1)

O livro literário enquanto alteridade torna-se meio/lugar com que(m) se experimenta uma relação de encontro, a partir da leitura. O contato com a heterogeneidade da linguagem literária pode provocar de forma inesperada, o sujeito na unidade fictícia do seu eu e conduzi-lo ao abandono de modos de subjetivação de si e do texto, possibilitando que este/a engaje na criação de novos sentidos, de novas formas de se dizer e mesmo experimentar e perceber a vida. As experiências de encontro com a literatura, movidas pelo desejo, confirmam a potência do encontro com a alteridade. Na perspectiva cartográfica, o essencial é a possibilidade dos encontros. Esses encontros que ocorrem de forma rizomática, isto é, tem múltiplas entradas e saídas, atuam movendo forças nos modos de subjetivar. São encontros que podem ativar o que Cabral e Kastrup (2006), Kastrup e Pantaleão (2015) chamaram de movimentos de alterização.

A perspectiva cartográfica rizomática é potente para problematizar o encontro com a literatura enfocando os agenciamentos ativados. Os agenciamentos são as ações que desestratificam lugares, extraem territórios outros de um mesmo território, nesse movimento podem desterritorializar. O agenciamento é de partida enlaçado ao território, nele sobe a superfície, a territorialidade. Os agenciamentos segmentam conforme a flexibilidade e ou rigidez de suas linhas, eles bifurcam-se e produzem novas conexões. As novas territorializações surgem dessas conexões, contudo os agenciamentos produzem ainda os movimentos de desterritorializações, nos quais as linhas de fuga e os desejos e enunciações se transformam, se metamorfoseiam (DELEUZE; GUATTARI, 1995). “Os agenciamentos são as conexões entre os diferentes estratos da realidade, impulsionados pelo desejo. O agenciamento é uma dimensão de conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 34).

Para os autores quando se busca cartografar os movimentos dos processos de subjetivação, o conceito de agenciamento se torna importantíssimo. O agenciamento comporta duas faces que se referem: a) agenciamento maquínico do desejo, que diz respeito aos corpos, ao plano das afecções, das paixões e do encontro, relativo ao jogo de ações, afetações e distribuições espaciais, nos quais os corpos respondem uns aos outros; b) agenciamento coletivo de enunciação, trata-se do eixo da expressão, refere-se aos processos de expressão e enunciação, são coletivos, relativo a um sistema semiótico, uma produção discursiva e de signos, de transformações incorpóreas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Compreendemos o movimento de alterização, como uma expressão do agenciamento, isto é, de como os encontros com a literatura como linguagem artística, ficcional, podem implicar movimentos de “saída” de si, de contato com o outro, de problematização do domínio conhecido das vivências subjetivas, da história pessoal e a própria ativação de processos artísticos de criação. O movimento de alterização se estabelece no encontro com outra dimensão da subjetividade, uma alteridade que compõe seu plano coletivo de produção (KASTRUP, 2010, p. 37). Consideramos que a literatura pode conduzir ao encontro com um outro e, na contrapartida, reconduzir ao si-mesmo. Podemos dizer que a literatura enquanto forma estética provoca afecções, deslocamentos na subjetividade, pois convida quem lê a se pensar e a se problematizar, assim como convida quem lê a tomar a palavra e se fazer sujeito que também experimenta tal linguagem (QUEIRÓS, 2012). A experiência da leitura, concebida enquanto encontro deve ser vista como um exercício de diálogo com um outro, com uma outra voz, uma diferença. A literatura, através da leitura, incitaria essa troca entre o eu, o outro e, portanto, da própria subjetividade e seus agenciamentos.

A potência da leitura literária consiste em permitir uma “parada na correria da que vivemos no dia-a-dia” (CABRAL; KASTRUP, 2006, p. 3). A leitura literária pode ser aliada na luta que resiste ao excesso de informação, ao excesso de produção de esvaziamentos. Como uma parada que pode fazer pensar e levar a um movimento de alterização, que é um encontro com a alteridade que existe em nós mesmos, para que possamos retornar se não transformados, habitados de outras vozes, outras formas de sentir e perceber-se na multiplicidade da vida.

## 5 PROCESSOS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA POR CRIANÇAS: ENCONTROS, AFETOS, ESCOLHAS, CAMINHOS E INTERCESSORES QUE MOVEM.

Copiar não basta, a necessidade de criar é imperiosa.  
(LLANSON, 2018)

Na literatura tudo pode ganhar forma por meio da palavra.  
(QUEIRÓS, 2012)

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia,  
mas também na elaboração real dos objetos e situações.  
A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar,  
tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.  
[...] assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade,  
a poesia também não existe só onde há grandes criações de arte,  
mas em toda parte onde soa a palavra.  
(VIGOTSKI, 2010)

Neste capítulo apresentamos e problematizamos os processos de mediação e criação das crianças na experiência com a palavra literária e com a imagem em seu ciclo inventivo. Estruturamos esse capítulo em quatro subcapítulos.

No subcapítulo **5.1 Apresentação dos Processos de Criação: “Por que não fazemos uma feira de livros?”** narramos os processos de criação literária visibilizando como temas advindos de encontros diversos se tornaram intercessores, com os quais as crianças se relacionaram durante o tempo de criação de suas obras. Como e com quais materiais trabalharam esses temas, esses intercessores? Quais movimentos foram experimentados durante esse tempo de criação? O desejo de fazer um livro, expresso por uma criança, fez ressonâncias no desejo de outras crianças, tornando-se o fazer criador de um grupo. Embora os processos de criação de cada uma tenha se desenvolvido em atendimentos individuais, elas conversavam entre si nos intervalos de suas atividades na instituição, o que fez da ideia de criar um livro e fazer uma Feira de livros se tornasse assunto e um projeto de mais crianças.

No subcapítulo **5.2 Criação literária por crianças: processo sócio-histórico-cultural, afetivo, em devir e misterioso:** problematizamos os processos de criação das crianças, resgatando aspectos narrados no subcapítulo 5.1 entrelaçando com questões teóricas no diálogo com autoras/es que são intercessores nessa investigação. Analisamos os processos e as obras literárias no movimento duplo de objetivação e subjetivação que acionaram; discutimos as condições de possibilidades para sua emergência; e problematizamos como a produção dos intercessores permite, processos de virtualização, que compreende movimento de saída de si e de encontro com a alteridade.

No subcapítulo **5.3 Sobre a Imaginação: imagens, palavras e a experiência multissensorial**, discutimos as relações entre criação e imaginação e a multisensorialidade dos referentes que compõe a produção dos livros de cada criança. Observamos que as relações experimentadas entre imagem e palavra se apoiam em referenciais táteis, sonoros e gustativos das experiências vivenciadas e marcantes do ponto de vista emocional para as crianças. São delas que extraem materiais para criar ou recriar acima deles, realidades ficcionais.

No subcapítulo **5.4 Quando a criança cria: é de mentirinha ou é pra valer?** Tensionamos problematizar a criação infantil literária tentando sair do limite da ideia de que o produto das criações das crianças não deva ser analisado ou que quando analisado implique somente um olhar que busque saber sobre o domínio das habilidades da criança. Queremos apontar outra direção que segue pela leitura do modo como cada obra contribui, desde a linguagem em que foi produzida, com essa linguagem. Afinal, a literatura é o lugar no qual podemos dialogar com aquilo que sonhamos (QUEIRÓS, 2012). Qual sonho cada obra compartilha com o mundo, com sua criação?

## 5.1 PROCESSOS DE CRIAÇÃO: “POR QUE NÃO FAZEMOS UMA FEIRA DE LIVROS?”

### 5.1.1 O Zoo da Ana (Ana Clara)

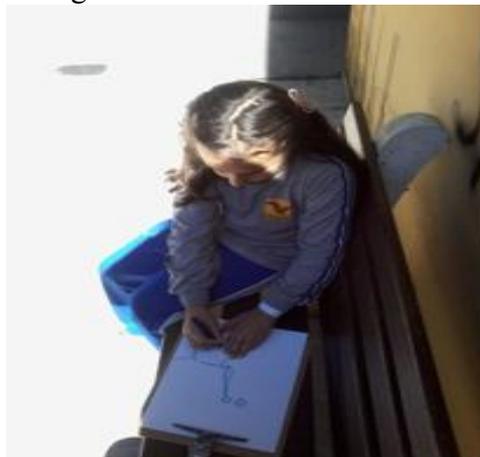
Ao retornar das férias de julho, no início do segundo semestre de 2016, Ana Clara chegou ao primeiro encontro com uma história na ponta da língua para compartilhar. O passeio que havia feito ao Zoológico. Lá havia tateado animais empalhados e narrava com plena emoção o momento como se o revivesse naquele instante. A experiência foi tão marcante que uma girafa saltou do meio da história. Como foi que a girafa deu esse salto? Foi assim, inesperado. Nessa manhã o sol brilhava e por isso saímos da sala do ateliê para sentarmos no banco de madeira da varanda da FACE. Ana pediu para levar alguns materiais de desenho, papéis e giz de cera. Com uma prancheta para apoiar sua folha, sentou e desenhou a girafa. Eu fiquei espantada como fez rápido! Segundo ela, já sabia como desenhar. Ana estava envolvida no desenho, usando o giz de cera e ia sentindo cada segmento da linha que desenhava. O giz, ao deixar uma textura oleosa na página, fazia o caminho para seu dedo ir sentindo a forma desenhada. Essa foi uma técnica que ela me apresentou, que ela mesma havia descoberto por suas experiências de uso de diferentes materiais no desenho feito

espontaneamente. Além de aprendiz, ora era professora, sempre curiosa, explorando avidamente todas as oportunidades que surgiam. Após desenhar, ela me pediu para recortar a girafa.

Figura 4: Desenho de uma girafa.



Figura 5: Ana Clara desenhando uma girafa.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Enquanto eu recortava o desenho da girafa, ela me contou que no zoológico havia visto vários animais, mas não tinha conseguido ver o leão. Perguntei como assim ela não havia conseguido ver o leão? Então compreendi quando contou o momento em que ficou diante da cerca e que o leão não saiu de sua jaula, não andou no terreno. Ficou no fundo do terreno. Ao contrário da girafa, que correu até perto da cerca e se fez presença em sons, cheiros e interjeições dos videntes com quem estava junto no momento.

No encontro seguinte, Ana chegou ao ateliê e perguntou se eu poderia buscar os animais de brinquedo que havia na sala dos materiais para atividades que ficava disponível para as/os professores na FACE. Havia uma caixa com vários brinquedos, entre eles, alguns animais em extinção, conhecidos também como animais de zoológico.

Figura 6: Animais de brinquedo.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na figura 6, encontra-se as imagens dos brinquedos sem escala. Essa é uma condição que as indústrias não atentam, mas que poderia ser importante dispositivo de aprendizagem. Quando vamos às prateleiras de brinquedos, roupas ou acessórios, é notável que estes foram produzidos para uma infância normatizada, imaginada, a qual certamente não contempla crianças com deficiência visual. Os brinquedos tem um papel importante para as crianças com deficiência no que tange à mediação da diversidade de formas de seres que habitam o mundo, eles podem se tornar um dispositivo de aprendizagem potente para desenvolver senso de escala para as crianças cegas e com baixa visão, que têm o tato como meio de acessar a totalidade da forma e suas dimensões.

Depois de tocar os brinquedos, Ana desenhou com giz de cera alguns deles. Havia outros materiais à disposição e eram sinalizados para ela a cada vez que ia fazer qualquer atividade, contudo, ela tinha suas escolhas. Ana usou o tigre como um molde para seu desenho de onça e há uma razão para isso.

Figura 7: Ana Clara desenhando



Figura 8: Desenho de tigre/onça



Fonte: Acervo da pesquisadora

Houve um equívoco de nomeação quanto à onça por parte da mediadora: nesse momento em que Ana pegou esse animal, eu o apresentei como onça. Passou uma semana

deste encontro e Ana retornou ao ateliê com uma fitinha preta amarrada no pescoço do tigre a quem eu referi como onça, colocou ele sobre a mesa e disse:

- Você me disse que era uma onça, mas é um tigre. Tem listras pretas e não manchas pretas redondas.

- Me desculpe, Ana. É mesmo um tigre, mas quem te contou que tem listras?

- Eu coloquei todos os animais sobre a carteira de uma amiga da escola. Ela foi me dizendo o nome de cada bicho, quando chegou na onça ela falou, tigre. Eu disse pra ela que era onça e ela disse que podia acreditar, tinha listras e não manchas redondas pretas.

Ana constatou que eu, como professora, não estava imune aos erros e me apresentou ao que eu havia cometido. Ao falarmos sobre o erro, reconheci que sim, havia realmente não observado com atenção e deixado passar as listras por manchas. Vi mas não vi. Essa é uma história de ver e não ver. Poder falar sobre isso diz de certa qualidade da relação construída ao longo dos encontros, diz de um vínculo entre nós, em que ela se sentiu a vontade para sinalizar que sim, a professora produz erros.

Em nosso terceiro encontro do retorno das férias Ana pediu para ler um livro que um dos seus colegas da escola, que também frequentava o ateliê, havia lido. Ela sabia que o livro já até havia ido para a casa do seu colega e que ele era um livro diferente, pois tinha texturas e peças, era um livro em fonte ampliada e Braille. O livro interativo “Myssi: uma história de amor” contava a história de uma cachorra, Missy, importada do canil Solivia’s, nos Estados Unidos, que acompanhou o crescimento das crianças, Bebel e Dudu. A cadela pertenceu à autora do livro, Izabella Badra e durante anos de convivência com a família lhe oportunizou experiências marcantes. Desse convívio veio a motivação para a criação do livro como uma homenagem.

O livro é em Braille e em fonte ampliada. Na última página do livro há uma sugestão de dobradura da cabeça de um cachorro. Essa dobradura poder ser reproduzida com qualquer papel a partir das instruções que a página apresenta. Após a conclusão da leitura, Ana leu em voz alta as informações sobre a história do livro e quis fazer a dobradura. Arranjei papel, recortei na forma quadrada como pediam as instruções e enquanto realizava a dobradura, algo nela produziu a pergunta: “por que não fazemos uma feira de livros?” Ana nem esperou eu pensar muito, sugerindo na sequência que poderia ser uma feira de livros feitos pelas crianças do ateliê, por quem quisesse. Entendi que a feira poderia significar uma “Mostra de livros” criados por elas. Ana insistiu na feira, pois tinha acontecido no final do primeiro semestre de

2016, uma feira de livros na sua escola. A ideia era interessante, embora eu tivesse dúvidas se interessaria as outras crianças. Então, enquanto a ideia começava a orbitar os meus pensamentos, Ana C., que sabia do que estava falando, foi mostrando como já estava decidida quanto ao livro que faria. Seria em versos. Sobre animais em extinção e para os quais faria as ilustrações com dobradura. Ana fez uma lista de animais para os quais ela faria um desenho, um poema e uma dobradura. A lista de animais se entrelaçou com os animais que viu e não viu na visita ao zoológico. Quando falou em dobradura, não foi uma surpresa. Ana acabava de ler o livro da Missy e encontrado com a dobradura de cachorra.

Os desenhos foram, no ateliê, desde o primeiro encontro, uma atividade constitutiva das livres expressões de Ana, livre em temas e formas de desenhá-los ou escrevê-los. A dobradura, fruto do encontro com o livro da Missy, surgiu como possibilidade para criação. O livro deixou, além da história marcante da cachorra, uma dobradura da qual Ana se apropriou como recurso para ilustrar o seu livro que começava a nascer. Além disso, com as dobraduras nas páginas, ilustrando os poemas, ela sugeriu que poderia encontrar os poemas, pela imagem, antes da leitura das palavras.

Parafraseando Gabriela Lhansol (1982), copiar não bastava e a necessidade de criar era imperiosa. Assim o processo de experimentação dava curso a um novo devir, a criação era uma necessidade organizada sob a forma livro, e com o tema animais em extinção, um livro de poemas, ilustrado com dobraduras. Iniciou-se assim o que veio a ser a sua série criada a partir desses intercessores. Fui uma mediadora para o aprendizado de algumas das dobraduras, não todas por dificuldades e limitação de trabalhar com determinadas dobraduras. A partir desse dia, os encontros seguintes foram todos voltados à confecção de cada um dos animais, em desenho, dobradura e poema, e como montar o livro.

Ana fez uma lista dos animais que já havia decidido que estariam no seu livro e seguiu eles conforme ordem do seu desejo. Foram eles: girafa, tartaruga, hipopótamo, rinoceronte, macaco, cavalo marinho, onça, leão, elefante e zebra.

### **Iniciou com a Girafa...**

Para Ana Clara realizar a dobradura da girafa, assim como de todos os outros animais da série que elegeu para produzir seu livro, além de me implicar na providência dos materiais, os recortes dos papéis previamente, precisei aprender a fazer cada uma delas. Eu aprendia no momento do encontro, mas devido à complexidade de algumas, implicava que eu aprendesse uma semana antes para que fosse possível praticar de modo a conseguir transmitir as orientações de dobra e realizar a experiência com ela.

Figura 9: Ana Clara realizando a dobradura da girafa.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a dobradura da girafa, pesquisamos sobre o habitat da girafa, onde vivem e o que comem. A partir da palavra girafa uma brincadeira deu vazão ao nascimento de um verso composto por Ana com uso de sua máquina de escrever em Braille.

Figura 10: Poema para a girafa e duas girafas desenhadas por Ana Clara.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Girafa girafales  
a girafa fala*

*a girafa gira  
gigi gira gigi fala*

Uma parte do poema está escrita a lápis e não em Braille, pois foi a complementação do poema, feita de forma oral e registrado por mim para atender ao pedido de Ana: “gigi gira gigi fala”. Ana decidiu que em cada encontro iria produzir uma dobradura correspondente ao animal escolhido e delimitado na lista dos animais do quais o livro ia ser composto. Seria uma página por vez, com tudo que ela necessitava. Assim, primeiramente fez as dobraduras; depois delas, os poemas. Iniciou com a girafa e deu continuidade com o hipopótamo. Ambos animais haviam sido contemplados na sua lista e quando da visita ao zoológico, esses animais foram razão de encontro, surpresa, curiosidade. Foram animais que se fizeram presentes, em movimentos, sons, cheiro e geraram em Ana movimentos de pesquisa e criação.

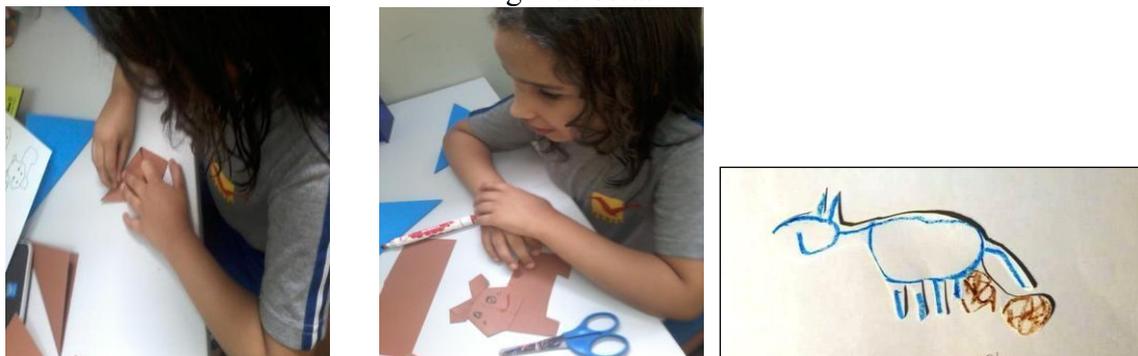
A cada animal escolhido, colocava-se o desafio, a mim, de aprender a dobradura correspondente para poder praticar com ela. Preparei cada peça e cada recorte necessário para tornar possível que ela realizasse algumas das dobraduras, porém outras ela não conseguia realizar e acompanhava de forma tátil o passo a passo que eu desenvolvia. A dobradura de girafa havia sido de nível fácil, complexidade baixa. Já dobrar um hipopótamo era de complexidade média. Havia de aprender como fazer um animal tão singular surgir com poucas dobras num papel.

### **O Hipopótamo...**

Ana chegou ao ateliê pronta para dar continuidade às suas pesquisas e criação. Era a vez do hipopótamo. Quem são os hipopótamos? Onde moram o que comem, como vivem? Como dobrar um hipopótamo? O que significa hipopótamo? Foram perguntas que aconteceram no encontro com esse animal de peso. Começamos pela pesquisa sobre o animal, respondendo às perguntas levantadas.

Encontrei uma possibilidade de dobradura de nível mais simples, o que me permitia aprender a fazer de forma rápida e também que fosse possível a realizar a dobradura a partir de peças preparadas.

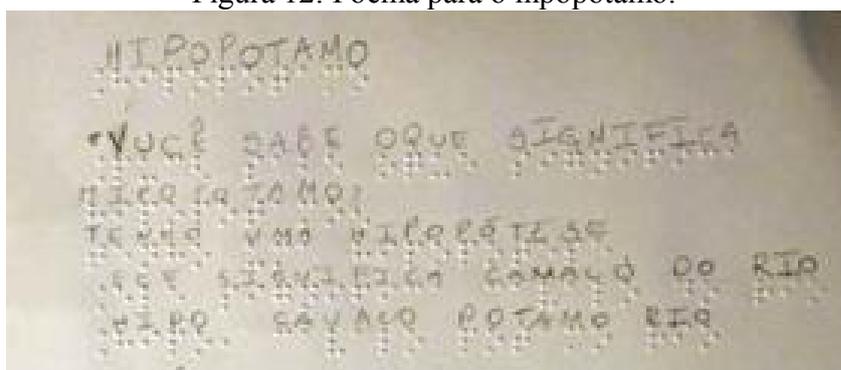
Figura 11: Ana realizando a dobradura do hipopótamo e o desenho de Um hipopótamos com giz de cera.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após finalizar a dobradura, era um dia com sol. Fomos pra fora da sala, no banco do pátio da entrada da instituição. Ali sentada tomando sol, Ana fez um desenho de uma hipopótamo mãe, “bem grandona” como ela disse enquanto utilizava o giz de cera azul para fazer a animal e o giz marrom para fazer suas fezes. Finalizado o desenho vieram as perguntas. De onde eram os hipopótamos? O que comiam? Eram herbívoros? Um caminho de pesquisa se abriu com uma página do Google e uma palavra de busca: hipopótamo. Fizemos um levantamento de informações das quais algumas apareceram no poema produzido na máquina para o hipopótamo, como por exemplo pesquisa da etimologia da palavra Hipopótamo.

Figura 12: Poema para o hipopótamo.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- *Você sabe o que significa hipopótamo?*

- *Tenho uma hipótese:*

*Ele significa cavalo do rio.*

*hipo cavalo, potamo rio.*

A palavra hipopótese é maravilhosa! Ela nasceu primeiro como um erro na digitação da máquina. Foi uma repetição da sílaba “po” na hora da escrita da palavra hipótese. Esse erro gerou risada. Mas na sequência do riso, observei que a repetição da sílaba po na palavra hipótese, era análoga a palavra hipopótamo, escrita duas palavras antes. Na hora, Ana achou engraçado, mas ia corrigir seu erro, porém a interpelei indagando se ela não achava criativo o bastante para continuar no poema. Ela concordou que era engraçado. E a hipopótese permaneceu.

Essa produção nos faz problematizar o que pode um erro, produzido por uma gagueira da escrita? Ele pode ter potência para fazer nascer uma palavra nova, inventiva. No caso de hipopótese foi uma criação que tem um jogo com as palavras, que nasceu de forma não intencional, sendo no campo literário uma das buscas dos poetas, escritores, essa brincadeira com as palavras na sua escrita, explorando suas dimensões. Além da brincadeira com a palavra Ana demonstra que compreendeu o que leu sobre a etimologia da palavra hipopótamo.

Diante de hipopótese, e da permanência do “erro” no poema, não podemos deixar de observar que a/o poeta e a criança, usam as palavras fazendo nascimentos. Na poesia esse jogo com as palavras é muito valorizado. Há uma busca por se trabalhar a palavra em seus múltiplos sentidos. Poeta e criança de formas distintas, intencionada ou ao acaso, inesperada, parecem compartilhar da abertura para a possibilidade prazerosa de “passar a perna nos sentidos” como discutiu a pesquisadora Elaine Milmann (2016, p. 483). Isso quer dizer que há uma disposição na criança e no poeta para a brincadeira com a linguagem, para a fruição lúdica.

As pesquisadoras Caroline Machado e Lilane Maria de Moura Chagas (2018) discutiram a relação entre poesia e infância no que diz respeito ao brincar com as palavras. Para as autoras se “a natureza do conhecimento na infância e na idade adulta difere, especialmente porque atravessada pelas experiências, o poeta e a criança conservam algo em comum” (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 56). A disposição para os instrumentos de brincar faz da palavra também um brinquedo. Ao brincar com as palavras e seus significados, as crianças e os poetas estabelecem novos sentidos para termos já conhecidos. “Estabelece - se ali, uma brincadeira de questionar, subverter e criar (com as) palavras” (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 47).

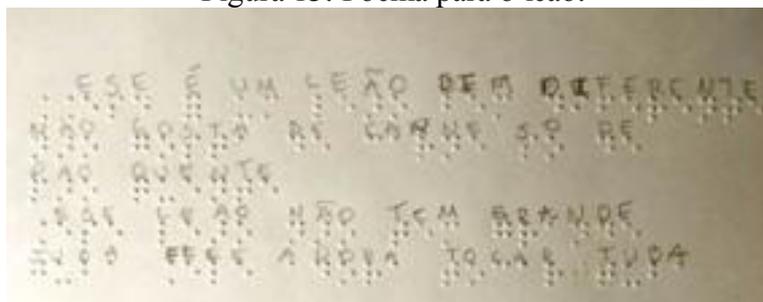
Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade (1974, s/n) a poesia seria um estado de infância, pois tem necessidade de jogo, despreocupação com os mandamentos práticos do viver. O poeta não nos deixa esquecer que se a poesia encontrar espaço ou como ele diz

“expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia” (DRUMMOND, 1974, s/n).

### Leão...

Com as peças preparadas anteriormente, por mim, Ana tentou montar a dobradura do Leão. Era mais difícil executar as dobras. Então Ana optou por usar a dobradura que eu fiz e finalizar ela, compondo o rosto com pequenos olhos recortados em papel amarelo, e fazendo seu bigode, nariz e boca. Após a finalização da dobradura, pesquisamos sobre o animal e o seu habitat, onde vivia, vive, o que comem? Ana ensaiou um verso rimado em que nos apresenta um leão diferente.

Figura 13: Poema para o leão.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Esse é um leão bem diferente  
 não gosta de carne só de  
 pão quente  
 esse leão não tem grande  
 juba ele adora tocar tuba*

O poema do Leão é um verso curto, simples, porém muito criativo. Diferente do poema anterior, esse faz uso da rima. A identidade de sons finais semelhantes a partir das tônicas extrapolam a simples correspondência rítmica dos versos. Não é um leão comum, é um leão diferente que não come carne, gosta de leite quente. Há uma construção que prepara o verso e o/a leitor/a, para colocar nas mãos do leão uma tuba. É inusitado imaginar um leão tocando tuba, porém é uma imagem forte, linda e potente. Essa combinação gerada pelas rimas, que produz uma figura de efeito sonoro também produz uma figura de efeito

metafórico. Quando um leão toca tuba é de se supor que este leão tenha apesar de sua natureza feral, seus momentos de delicadeza e sensibilidade.

Na poesia a imagem é produzida na palavra, ou como definiu o poeta Manoel de a “Poesia é ocupação da palavra pela Imagem. Poesia é ocupação da Imagem pelo ser.” (BARROS, 1991, p. 28). O poema ao produzir um leão com hábito e ato incomuns, diferentes, se opõe à repetição da imagem do que faz um leão. Ao criar um leão diferente, que toca tuba, através da palavra poética, a possibilidade de transgredir o sentido normal das coisas e dos seres, afinal “*o sentido normal das palavras não faz bem ao poema*” (BARROS, 2009, p. 65).

### **Zebra...**

Chegou o dia da Zebra. A zebra foi desenhada por Ana e foi recortada com minha ajuda.

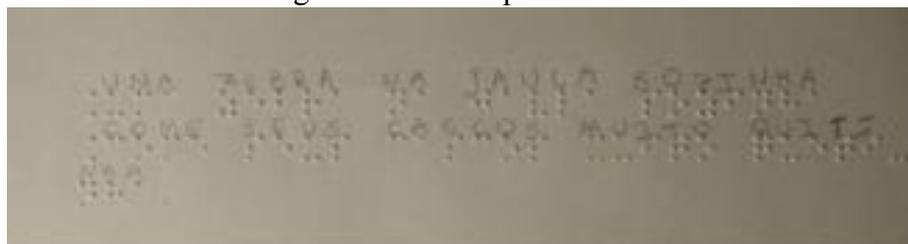
Figura 14: Desenho da zebra feito com giz de cera marrom e preto.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Primeiramente um desenho de zebra utilizando giz de cera marrom e preto. Depois do desenho, Ana guiou a pesquisa do seu habitat e seu modo de vida, o que comem? A dobradura da Zebra repetiu o mesmo princípio da dobradura da girafa, sendo de tamanho um pouco menor. Curiosidades que guiaram e alimentaram a produção dos versos. O poema da zebra nasceu de forma oral, e logo após foi escrito na máquina.

Figura 15: Poema para a zebra.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Uma zebra na jaula sozinha.*

*Come seus cascos.*

*Muito quietinha.*

O poema da zebra tem a estrutura de um “haicai” ou “haiku”. O haicai é um tipo de poema curto de origem japonesa que se compõe de três versos. A palavra é formada por dois termos Hai (brincadeira, gracejo) e kai (harmonia, realização). Helena Kolody, uma poetisa paranaense foi a primeira mulher a publicar haicais no Brasil.<sup>10</sup> Definiu esse gênero como poesia mínima.

“Poesia mínima.

Pintou estrelas no muro.

E teve o céu.”

Kolody (1941) demonstrou a potência da forma haicai de língua portuguesa e como três frases podem realizar com ajuda das palavras, um impossível, colocar o céu ao alcance das mãos. Com a poesia, com a pintura de estrelas em um muro. O haicai é um gracejo, uma brincadeira, um jogo com as palavras, com a linguagem que reabilita o olhar de quem lê com a fantasia.

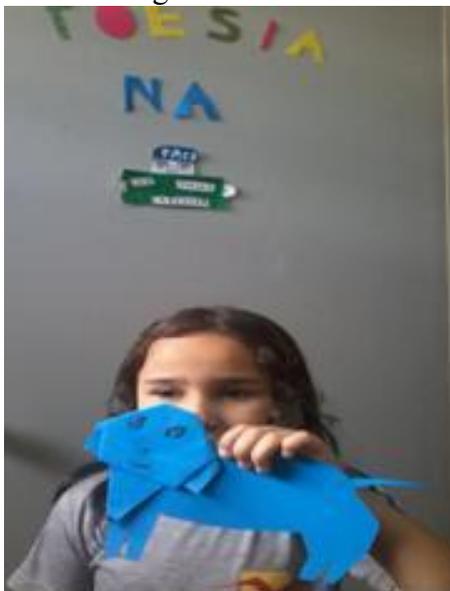
O Haicai da Zebra é composto de três versos concisos e recorre à rima. Uma poesia mínima. A zebra na jaula sozinha come seu alimento em silêncio. Muito silêncio. Há espaço para imaginar o som dos cascos enquanto são mastigados. Há uma solidão da jaula que chega ao poema, quando a zebra come sozinha seus cascos. Alimento, duro e seco.

### **Elefante...**

<sup>10</sup> Em 1993 foi homenageada pela comunidade nipônica brasileira com o nome de haicaista.

Na lista dos animais constava o elefante. Animal que Ana tocou e que a tocou no primeiro dia que entrou na sala do ateliê. O móbile de elefantinhos coloridos que estava pendurado na porta.

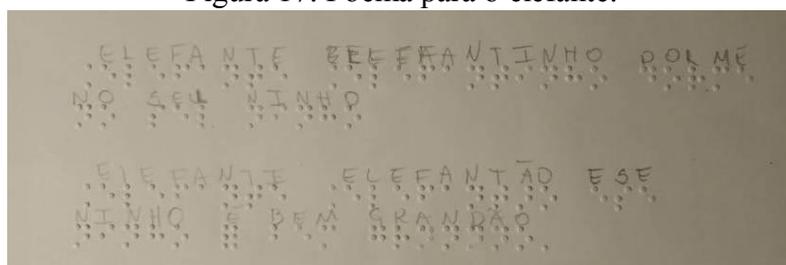
Figura 16: Ana Clara segurando uma dobradura de elefante.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para o elefante primeiro foi realizada a dobradura apenas da cabeça do elefante, mas Ana queria compor um elefante inteiro. O corpo era uma parte única recortada no papel e que foi colada à cabeça. Após, foi realizada a pesquisa sobre as características, o habitat do elefante e o poema nasceu primeiro de forma oral, depois foi escrito na máquina.

Figura 17: Poema para o elefante.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

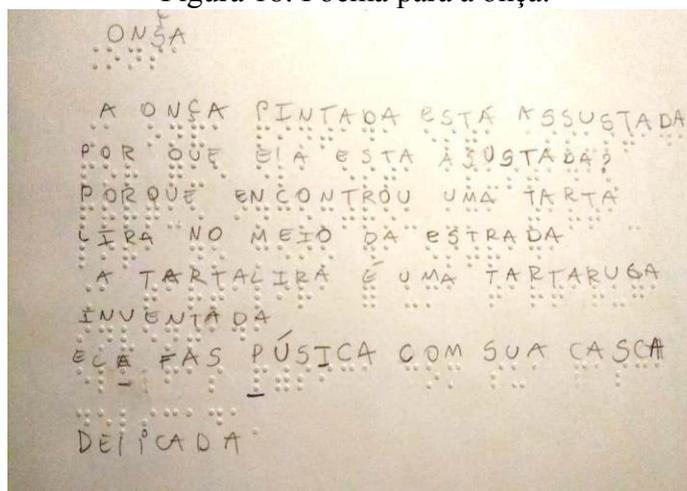
*Elefante elefantinho  
dorme no seu ninho.  
Elefantinho elefantão  
esse ninho é bem grandão.*

Esse poema faz uso da rima, brinca com o tamanho do animal e seu ninho. A referência que compõe a imagem produzida pelo poema é de um ninho ele é um símbolo e um lugar onde repousam, dormem um elefante e um filhote. Para Ana Clara, o ninho representava a cama, “tipo dos passarinhos”. É no ninho que um filhote nasce. Portanto, elefantinho e elefantão são não apenas dois tamanhos, como sobretudo, são dois tempos de uma mesma espécie. O ninho cresce conforme o tempo passa.

### **Onça...**

Nesse encontro Ana Clara realizou uma dobradura de onça. A internet estava com sinal ruim nesse dia e enquanto aguardávamos o sinal, Ana leu o livro “Tartalira”, obra de Gloria Kirinus que estava transcrita para o Braille. Ler essa obra foi uma opção dela. Enquanto aguardávamos, ela me perguntou se havia algo para ler. Eu tinha impresso a transcrição dessa obra, naquela manhã. Foi um encontro, pois uma tartaruga diferente, que faz música com seu casco, surgiu no poema que fez para a onça.

Figura 18: Poema para a onça.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*A onça pintada está assustada.  
Por que ela está assustada?  
Porque encontrou uma tartalira  
no meio da estrada.  
A tartalira é uma tartaruga inventada.  
Ela faz música com sua casca delicada.*

O poema da onça nasceu diretamente na máquina em Braille, após alguns ensaios de produção oral do poema. Depois do poema, foi realizada a dobradura que propunha uma cabeça de onça parecida com a dobradura de cachorro que havia encontrado no livro da “Missy: Uma história de amor”.

Figura 19: Instruções e Dobradura da cabeça de onça.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Se antes ela criou os poemas após realizar a pesquisa sobre o habitat, o modo de vida dos animais e produzia primeiro oralmente o poema e depois escrevia, agora foi direto para a máquina e trouxe elementos da leitura da obra “Tartalira”. O poema apresenta uma onça que se assustou ao encontrar com uma tartalira, uma tartaruga inventada. A tartalira é um elemento intertextual nesse poema, pois ela faz referência ao livro literário chamado “Tartalira” da autora Glória Kirinus, faz referência à personagem principal dessa obra.

### **Rinoceronte...**

Havia um Rinoceronte por se enfrentado. Pesquisa, dobradura, poema. A dobradura do rinoceronte era muito difícil; não encontramos um meio termo, uma solução que ela e eu conseguíssemos realizar juntas. Então, Ana optou por fazer um desenho e ficar com a dobradura que eu havia conseguido fazer, com bastante dificuldade.

Figura 20: Poema para o rinoceronte e Desenho.



Fonte: Acervo da pesquisadora

*Todo devagar atravessando a ponte  
 Lá vai o rinoceronte andando no orisonte<sup>11</sup>  
 ele é uma grande esfera mas  
 tem medo de outra fera.*

Esse poema faz uso do recurso da rima e cria uma imagem em movimento muito interessante. Está estendido nas linhas um horizonte, lugar em que ocorre um caminhar incessante de um rinoceronte andando na ponte. O poema cria uma imagem em que deparamos com o movimento percebido a certa distância. Ainda joga com a contradição ao propor que embora seja uma grande esfera, um animal grande, imenso, teme outra fera.

### **Macaco...**

Pesquisa, poema, dobradura. A pesquisa não foi direcionada para saber sobre o habitat e modo de vida dos macacos. Ana quis saber qual era o coletivo de macacos como se

<sup>11</sup> Na transcrição do poema foi preservada a escrita original da criança.

chamava? Descobrimos que era “capela”. Depois Ana pediu para que eu pesquisasse um poema que se chamava “Macaca Sofia”.

*A Macaca Sofia  
Meio-dia  
Macaco assobia  
Panela no fogo  
Barriga vazia*

*Meio-dia  
Macaca Sofia  
Fazendo careta  
Pra dona Maria*

Ana não tinha levado sua máquina de escrever Braille para a FACE, pois tinha ido para revisão e ela não gostava de trabalhar com as máquinas mais antigas da instituição. Por isso, o poema de Ana foi produzido de forma oral e foi gravado com recurso de gravador digital, em seguida da leitura que eu fiz dos versos de A macaca Sofia.

*Macaca Sofia,  
Muito sabia  
De noite e de dia,  
Tudo via e ouvia.  
Macaco Pimpolho  
Não gosta de comer  
repolho,  
Mas gosta de macarrão com  
molho.*

O poema faz uso do recuso da rima. Ana parte do título do poema pesquisado e lido em voz alta pela mediadora para desenvolver o seus versos. A macaca Sofia é apresentada por ela, como alguém que muito sabia pois tudo via e ouvia. Ver e ouvir. Ver e ouvir fazem uma macaca potente, uma macaca Sofia. A palavra *Sophia* de origem grega, significa sabedoria. Poema de duas estrofes, uma para macaca Sofia e a outra para o macaco Pimpolho. Um macaco que não gosta de repolho, mas gosta de macarrão com molho. A rima nesse poema mais uma vez produz efeito sonoro, ativa uma imagem metafórica. Quem de vez em quando não é um pouco Macaco Pimpolho, preferindo uma bela macarronada a uma salada?

A dobradura do macaco era de dificuldade menor. Encontramos uma solução para que Ana conseguisse realizar seguindo por si própria o passo a passo. Ana optou por fazer apenas a cabeça da dobradura e produzir o rosto do macaco com uso de canetinha e colagem.

**Cavalo Marinho...**

Pesquisa e poema. O cavalo marinho não ganhou uma dobradura. Não houve tempo suficiente para fazer. Já era final do ano de 2016 e Ana estava indo em um horário extra na FACE para fazer os poemas que faltavam e para fechar o seu livro antes do encerramento do ano na instituição e para dar tempo de fazermos a Feira dos Livros. Nesse dia foi feita pesquisa sobre o modo de vida do cavalo marinho e a escrita do poema.

*Cavalo marinho nada nos corais  
Quando aparece um crustáceo, lá vai ele se movimentar.  
Troca as cores como um camaleão  
ele vive entre os corais:  
verde, azul, roxo, amarelo.  
você gosta de cavalos- marinhos  
sim ou não?*

O poema do cavalo marinho mergulha quem lê no habitat desse animalzinho que se camufla conforme seja o coral em que vive, ele mimetiza. O Mimetismo é uma técnica na qual o animal muda sua cor corporal de acordo com o ambiente. O poema está menos envolvido com a rima, embora ao terminar com a pergunta, você gosta de cavalos marinho, sim ou não? Faz um jogo rímico com camaleão.

### **Tartaruga Marinha...**

O poema para a tartaruga marinha não foi feito no ateliê. Ana o fez em casa com apoio de sua irmã. Foi escrito na máquina de escrever após a pesquisa sobre o habitat e modo de vida desse animal. Esse poema não ganhou uma dobradura. A página dele ganhou como ilustração o molde de uma tartaruga marinha em EVA.

*As tartarugas têm vários nomes. Elas podem viver cem anos.  
Se o mar está cheio de redes e plásticos, elas podem  
se enroscar nas redes e se engasgar com os plásticos.  
Proteja o mar, proteja as tartarugas.*

O poema da tartaruga não está preocupado com rima. Foi o último poema a ser escrito, mas foi escolhido por Ana para ser o primeiro poema do livro Zoo da Ana. Esse modo de escrita que não recorre à rima como um recurso de estilo é chamado de Versos Soltos. Embora solto no uso da rima para demarcar a métrica, o poema é engajado a uma causa. Um poema ativista. Nele há uma apresentação da condição centenária das tartarugas e da sua pluralidade. Em seguida problematiza a vulnerabilidade a que as tartarugas estão expostas,

devido ao lixo que as pessoas produzem e que poluem o mar. Proteger o mar e proteger as tartarugas é uma responsabilidade humana.

Na sequência, foi montada a capa do livro “Zoo da Ana” com algumas das dobraduras e alguns dos animais na versão formas em EVA, que haviam sido todos recortados por mim em outro momento, a pedidos de Ana. Para cada animal que foi produzido, um poema e ou um desenho e uma dobradura, uma versão da forma desse animal também em EVA.

Figura 21: Capa do livro artesanal ZOO DA ANA.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A capa foi montada em uma folha A4, utilizando algumas das dobraduras feitas por Ana e por mim. Havia alguns moldes de animais em EVA, que eu havia recortado a pedido de Ana. Esses moldes de animais em EVA foram sobrepostos, juntamente às dobraduras, por Ana, com minha participação, compomos sobre a página uma montagem, sendo que dobradura e moldes foram colados com uma fita bem leve, que não comprometesse o seu papel. Essa página foi escaneada e impressa em folha tamanho A4 versão colorida, posteriormente contornada as silhuetas com cola relevo colorida. Essa imagem se tornou base para a capa do livro artesanal, e para o livro adaptado.

**Identificação da autora...**

Figura 22: Foto e texto de apresentação da autora Ana Clara.



**MEU NOME É ANA CLARA. TENHO 7 ANOS. ESTUDO E GOSTO MUITO DO COLÉGIO FENIX. MORO EM COLOMBO. EU ADORO BRINCAR COM O KODA, MEU CACHORRO. EU FIZ ESTE LIVRO PORQUE GOSTO MUITO DOS ANIMAIS E TANTO PESQUISEI E APRENDI SOBRE OS ANIMAIS SELVAGENS E DE ZOOLOGICO QUE AGORA POSSO ENSINAR PARA OUTROS. O MEU LIVRO FOI FEITO PRIMEIRO EM BRAILLE. A PROFESSORA ANA PAULA ADAPTOU MEU LIVRO E AGORA VOCÊS PODEM LÊ-LO EM FONTE AMPLIADA. QUERO QUE TODOS POSSAM LER O MEU LIVRO E AS ILUSTRAÇÕES DOBRADURAS. BOA LEITURA!**

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A página com a biografia de Ana acompanha uma foto escolhida por ela com ajuda de sua mãe e foi encaminhada para o meu email. O texto foi produzido oralmente por Ana, gravado com gravador digital e depois foi transcrito por mim. Ao finalizar a produção do livro, todos os poemas foram transformados em arquivo digital, o material foi impresso em impressora Braille da instituição e foi montado com as dobraduras correspondentes. Esse arquivo permitiu também a impressão do livro em versão fonte ampliada para que leitoras e leitores com baixa visão e videntes.

Em síntese, podemos dizer que o processo de criação de Ana para cada animal envolveu a dinâmica: pesquisa/leitura, produção do verso, produção da dobradura e ou desenho, não nessa ordem fixa. Todos os versos produzidos destacam alguma característica do animal em foco. Há o isolamento da zebra; o tamanho do rinoceronte no horizonte; a sabedoria da macaca Sofia; a vulnerabilidade da tartaruga marinha; a diferença do leão que toca tuba; o mimetismo do cavalo marinho; o jogo de palavras com a palavra girafa e com a palavra hipopótese. Certamente, Ana partiu das referências dos animais concretos que pode conhecer no zoológico, o que sobre eles aprendeu com a pesquisa no Google e na literatura. A partir dessas referências, sua imaginação voou junto com as palavras.

Produzido enquanto animais invadiram nossos encontros, alcateias de leões, manadas de girafas, zebras e elefantes, capela de macacos passaram deixando rastros de colagens, dobraduras e poemas. A cada animal, aprendemos por pesquisa/leitura sobre seu mundo, o que come ou comia, onde mora ou morava, cavalo marinho camaleão, azul amarelo? Coisas que descobrimos. Encantos e espantos do mundo nas suas substâncias vivas apresentados pelas mãos de uma menina que claramente sente o mundo e o percebe com viva imaginação.

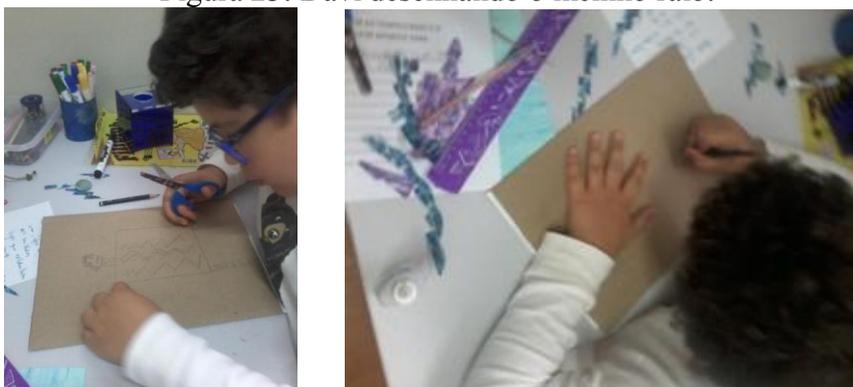
O livro o Zoo da Ana na versão Braille com ilustrações táteis produzidas em dobradura, foi montado após todo o conteúdo envolvendo textos e imagens, ficar pronto. O livro foi todo confeccionado na máquina Braille por Ana, depois foi transcrito para o alfabeto romano, em fonte ampliada e impresso na impressora Braille da FACE (A reprodução do livro encontra-se no Anexo A).

### **5.1.2 O Menino Raio (Davi Querino)**

Após surgir a ideia de criar um livro com tema escolhido a partir de seu próprio desejo, comentei com Davi, que não soube dar uma resposta de imediato, se queria ou não fazer um livro seu. Na semana seguinte chegou ao ateliê dizendo que sabia que as outras crianças estavam fazendo seus livros, pois havia conversado com algumas delas na hora do intervalo, na FACE. Foi nesse dia que nasceu o que viria a ser não apenas o tema, mas também a capa e o título do seu livro.

Davi se motivou e a inspiração foi alicerçada ao tema que ele já havia trabalhado anteriormente. Raio. Seria sobre esse tema que havia que trabalharia. Davi selecionou os papéis que gostaria de usar e me pediu para cortar alguns pequenos raios, que foram utilizados para a composição do corpo do Menino Raio. Trabalhou com papel *craft*, tinta guache branca e azul, canetinha preta, lápis de cor e papéis para colagem. Nos encontros seguintes, Davi trabalhou na finalização da capa.

Figura 23: Davi desenhando o menino raio.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 24: Capa do livro O Menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando finalizou a capa, produziu um texto oralmente que transcrevi imediatamente.

*Esta é estória do menino raio.*

*O menino raio é também conhecido como Magnetrol.*

*Ele mora num condomínio de raio.*

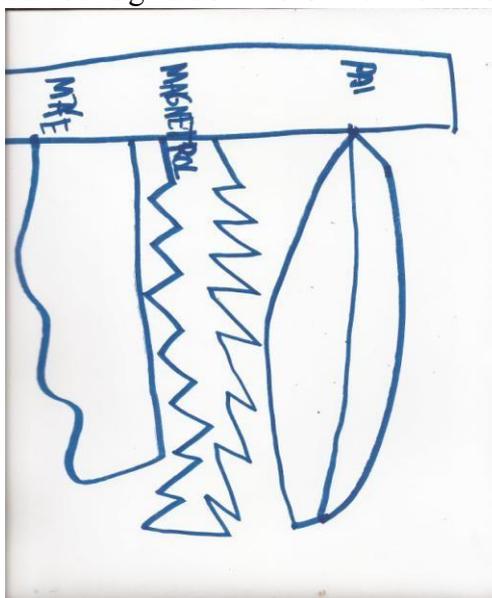
*Se transporta com a força dos raios e se alimenta de raios.*

*Quando surgem as tempestades é o menino raio que aparece para o mundo inteiro.*

*Ele é chamado pela força da natureza e fica feliz quando salva o mundo. Cumpre sua missão.*

Este texto foi incorporado ao livro como segunda página, junto com um molde de raio de EVA produzido a pedido de Davi. Anterior a ela encontra-se uma página que contém a filiação do menino raio. Davi produziu, a partir de desenhos, formas para o pai e mãe do menino raio. Essa produção se ancora na pesquisa realizada anteriormente a essa experiência, no primeiro semestre de 2016, sobre as figuras mitológicas que possuem filiação e são personificadas. De forma outra eles representam figurativamente o menino raio e seus pais com formas abstratas.

Figura 25: Página do livro O Menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nos encontros que seguiram, a produção do livro continuou. Davi criou uma página com registro do número de raios que havia caído em Curitiba. Ele quis incorporar ao livro. O livro ganhava a forma de Zine. A cada página, uma ideia era explorada. Segundo Magalhães (1993), o zine é uma redução da palavra fanzine, referente as publicações independentes de cultura que trazem quadrinhos, arte, literatura, ilustração, música, cinema, moda. No Zine do Menino raio há ficção, mas também há informação sobre os raios e sua incidência na cidade que Davi vivia.

Figura 26: Página do livro O Menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma notícia do jornal entrou na experimentação e virou página. Os raios reais. Os raios de um dia guardado na memória, registrado em linhas que parecem fios de alta tensão.

Figura 27: Página do livro O Menino Raio.

RAIO  
 EU NÃO TENHO MEDO DO  
 RAIO NEM DOS TROVOES.  
 EU SÓ TENHO MEDO DE  
 UMA COISA PRETA NO ESCURO.  
 MAS ELES PODEM CAIR AOS MILHOES  
  
 SANTA BARBARA SEUS, ANSA  
 SÃO OS DEUSES DO TROVÃO.  
 OS NOMES DA ESCURIDÃO.  
  
 OS RAIOS TEM FAISCAS  
 CE NO CÉU ARRRENTA.  
 DAVI MARLENGO QUERINO

Fonte: Acervo da pesquisadora

*Raio*  
*Eu não tenho medo do raio nem dos trovoes.*  
*Eles podem cair aos milhões.*  
*Eu só tenho medo de uma coisa preta no escuro.*  
*Santa Barbara, Seus (Zeus), Iansan*  
*São os raios do trovão.*  
*Os nomes da escuridão.*  
*Os raios tem faíscas ce no céu arrebenta.*

Esse texto escrito de punho próprio meses antes da ideia do livro surgir, foi incorporado a ele, ganhando status de página. Foi produzido em uma folha A4 na qual primeiramente com uso da régua e canetinha azul, Davi fez as linhas sobre as quais o texto seria escrito. O texto dialoga com figuras mitológicas e religiosas de diferentes matrizes sendo evocadas. Ele afirma não ter medo de raios nem de trovões, mas somente de uma coisa preta no escuro. Que coisa é essa não se sabe, talvez o próprio escuro.

Outro recurso explorado por Davi foi o de isopor gravura. Apresentei a ele a possibilidade em um dos encontros. Ele fez gravuras de raio com uso de uma pequena matriz com o desenho de raio feito pela mediadora, a pedido de Davi. A matriz se tornou uma espécie de pequeno carimbo.

Figura 28: Página do livro O menino Raio.

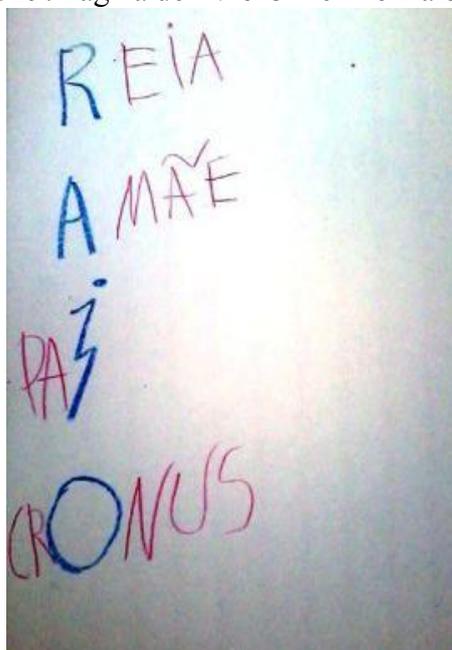


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na página da figura 29, Davi utilizou uma folha A4 na horizontal e produziu duas páginas numa folha só. Na página da esquerda usou canetinha e fitas coloridas, para fazer uma declaração do quanto o tema dos raios lhe interessava. Trouxe informações da filiação de

Zeus (deus grego dos raios e trovões). Na página da direita, usando a matriz de isopor gravada, fecha a página com raios.

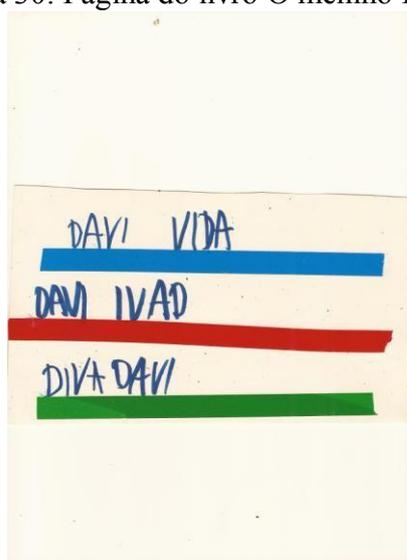
Figura 29: Página do livro O menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outra página foi produzida brincando com os nomes da mãe e do pai do Deus do Raio (Zeus) na mitologia grega. Davi pediu para que eu escrevesse a palavra Raio em uma folha A4 na vertical. Eu não sabia o que ele ia fazer, então escrevi mais ao canto da página. A ideia que ele teve a partir dessa palavra que escrevi (com canetinha azul e na qual brinquei com o I em forma de um raio) encontrou espaço para acrescentar os nomes de Reia e Cronos. Reia e Cronos fazem parte do mito grego apresentado por Hesíodo na obra Teogonia. Zeus é filho da Deusa da fertilidade e do Deus do tempo.

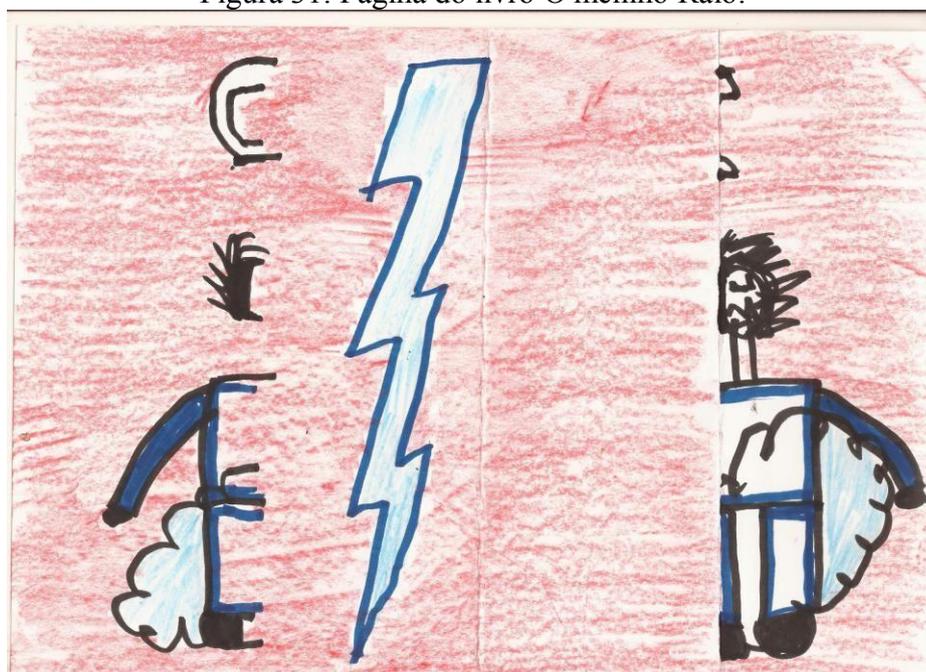
Figura 30: Página do livro O menino Raio.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa página, Davi fez três linhas com uso de fitas coloridas. Na primeira escreveu o nome próprio e depois brincou com sílabas; invertendo-as chegou à palavra Vida. Na segunda linha, brincando com as letras de trás para frente, inventou a uma palavra, Ivad, como um espelhamento do seu nome. Na terceira linha, brincando de mudar as posições das vogais nas duas sílabas de seu nome, chegou a palavra Diva. Diva, Davi.

Figura 31: Página do livro O menino Raio.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na sequência Davi criou uma página em que dá forma através do desenho, ao menino raio (talvez Zeus, talvez Iansã), utilizando canetinhas e lápis de cor. Para realizar esse desenho ele explorou a folha de modo que primeiramente realizou uma dobra levando uma das extremidades da folha até o meio. Sobre a dobra, desenhou com canetinha um menino sentado em uma nuvem havendo sobre sua cabeça uma lua crescente. Depois abriu a folha desenhada e ficou um espaço entre uma parte e outra do menino desenhado. Dentro desse espaço desenhou um raio maior que o menino em azul utilizando um dos moldes recortados em outro momento. Ele preencheu o espaço em branco da folha com lápis de cor envolvendo-o numa paisagem vermelha. Com as partes da página fechada, tem-se um menino, mas quando se abre a página, dentro dele há um imenso raio. Um raio grande dentro de si faz menção à força, à potência que o menino Raio carrega, mas que pode ser imperceptível se você não desdobrar a folha.

Figura 32: Página do livro Menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na página da figura 33, Davi traz a palavra raio com a letra i no formato de um pequeno raio. Ele inscreve três vezes a palavra raio, utilizando a cor vermelha e olhos que parecem expressar um susto. Ao lado, utilizando os lápis de cores, azul, amarelo e laranja, desenhou um raio que parece sair da página, dando aspecto tridimensional à imagem.

Figura 33: Página do livro O Menino Raio.



Fonte: Acervo da pesquisadora

*Davi Marcengo Querino. Tem 7 anos. Mora em Curitiba. Gosta de inventar jogos, desenhar e ler, churrasco em família é também muito apreciado por ele. Em outras palavras, demonstra com expressividade como gosta de degustar os prazeres. Neste livro as páginas registram os relâmpagos e os raios da imaginação de Davi.*

Esta imagem e este texto compõem a página da identificação do autor, foram as últimas produções desse processo. Davi escolheu se fotografar com uma imagem que fecharia o seu livro. Primeiramente ele refez a imagem de um raio que já havia feito no semestre anterior no ateliê. A imagem foi produzida em folha A4, com uso de fita crepe, tinta preta, canetinha preta e um molde de raio (feito em outro encontro pela mediadora). Primeiramente desenhou na folha, centralizando, o raio com apoio do molde e uso de uma canetinha preta. Após colou fita sobre o molde desenhado. Com tinta guache preta e pincel, pintou toda a folha e aguardou secar. Após a secagem, retirou a fita que colava e descolava facilmente do papel. O efeito de uma gravura em monotipia foi o resultado.

Figura 35 - Página do livro O Menino Raio



Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem da figura 35 em que consta um imenso raio, foi usada para fazer o autorretrato e ilustrar seu curto texto biográfico que veio a identificá-lo no livro “O MENINO RAIIO”. O texto foi sendo produzido oralmente, com o apoio da mediadora. Assim que concordava com a frase, ela era imediatamente registrada por mim.

Movido pelo que aprendeu sobre os raios e pelos raios da sua imaginação, Davi desenvolveu experimentações nas páginas que acolhem a natureza em sua força. São os estouros sonoros, sua potência e frequência que atraíram a atenção de Davi? Raio tem pai e mãe? Por que surgem no céu? Davi criou um personagem. O menino raio que o moveu a pesquisar. Encontrou com poetas e com a ciência. Tinha na ponta da língua, o menino que o raio era parte da mitologia, sendo uma entidade mitológica, mas para a ciência um acontecimento no céu. O raio é consequência da existência de cargas elétricas opostas dentro de uma mesma nuvem, entre uma nuvem e o solo, entre uma nuvem e outra ou entre uma nuvem e o céu ao redor, causando uma atração muito forte, rompendo a capacidade de isolamento do ar. A duração total da descarga varia entre 0,1 milissegundo e 1 segundo. Às vezes, existe um raio dentro da gente, como demonstra uma das páginas que Davi criou.

(A reprodução do livro encontra-se no Anexo B)

### **5.1.3 Invenções do passado e do presente (Ramon Dias)**

Ramon retornou das férias de julho determinado a continuar suas invenções. Ele gostava de fazer brinquedos esculturais com materiais que estivessem disponíveis, gostava de

colagens, pintura, desenho, utilizava tintas, fitas, caixas e papel. Quando correu a notícia da criação de livros pelas crianças, ele próprio se incluiu no projeto. Isso aconteceu dias depois que Ana trouxe à tona essa possibilidade do livro e de uma feira, uma mostra de livros a ser realizada na FACE. Ramon, que estudava no mesmo colégio que Ana Clara e com quem compartilhava o intervalo do almoço na FACE antes de irem juntos para o colégio, conversavam sobre muitos assuntos comuns, e a proposta do livro não ficou de fora dessa conversa, tendo o instigado a participar.

Ramon, quando chegava ao ateliê, sabia por onde seguir. Seu desejo, sua abertura permitiam percorrer diversos temas, contudo, quando ele começou a pensar sobre os temas que lhe interessava, os carros e as motos vieram como forte opção. Ao final do primeiro semestre de 2016, sua última experimentação tinha sido a produção de uma escultura, a estrutura interna de um carro. Nesse encontro li em voz alta o poema “O velho carro de boi”, de Murilo Vidigal. Ele sabia os nomes e as marcas e o que era o diferencial de tecnologia. Foi aí que a ideia de Ramon se afirmou, um livro sobre invenções.

O livro das Invenções do passado e do presente como foi intitulado, abriu espaço e engendrou a empreitada de produzir a cada encontro suas páginas. Ramon não fez nenhuma lista de como seguiria em seu processo de criação. De como conceberia as imagens e os textos. Foi curiosamente investigando conforme a situação o mobilizava, seguindo o movimento de sua imaginação, fértil e aberta. Ramon produziu primeiramente todas as suas imagens, para as quais usou como materiais, tinta, fitas, folhas, canetinhas, papéis cortados e colagem. Os textos correspondentes a cada página eram concebidos posteriormente, de forma oral.

Apesar de a ideia ter surgido a partir do interesse dos carros, a primeira produção do seu livro foi o desenho de um helicóptero. Desenho que surgiu de uma situação que o provocou a imaginar. Após pensar o título do seu livro, Ramon pegou alguns livros da estante do ateliê e dispôs sobre a mesa. Começou a observar cada um, as ilustrações, o tamanho, número de páginas e até o peso. Em determinado momento, abriu o livro “O Sapato Falador”, de Gloria Kirinus, livro que narra a tragédia de uma enchente e a solidariedade humana de um país que enviou toneladas de comida e roupas para os desabrigados pela água. Nesse livro, Ramon deteve-se em uma imagem de paraquedas caindo com caixas. Sem saber sobre o que se tratava, me perguntou o que eram as caixas e se eu poderia ler aquela página.

A chegada de um helicóptero com comida e mantimentos descendo de paraquedas para as pessoas desabrigadas impactou Ramon, que indagou o porquê do helicóptero não

aparecer na cena. Na ausência do helicóptero, Ramon sentiu-se provocado a continuar seu processo de criação pelo desenho de um helicóptero.

Figura 34: Desenho de um helicóptero levando mantimentos.



Fonte: Acervo da pesquisadora,

Ao final do desenho do helicóptero, Ramon queria saber mais sobre helicóptero e avião. Fizemos uma pesquisa com esses buscadores, acrescentando o que ele queria ver: “primeiro avião, primeiro helicóptero inventado”. Assim seguiram os encontros, e de forma imprevista, não planejada, o processo foi ganhando enredo.

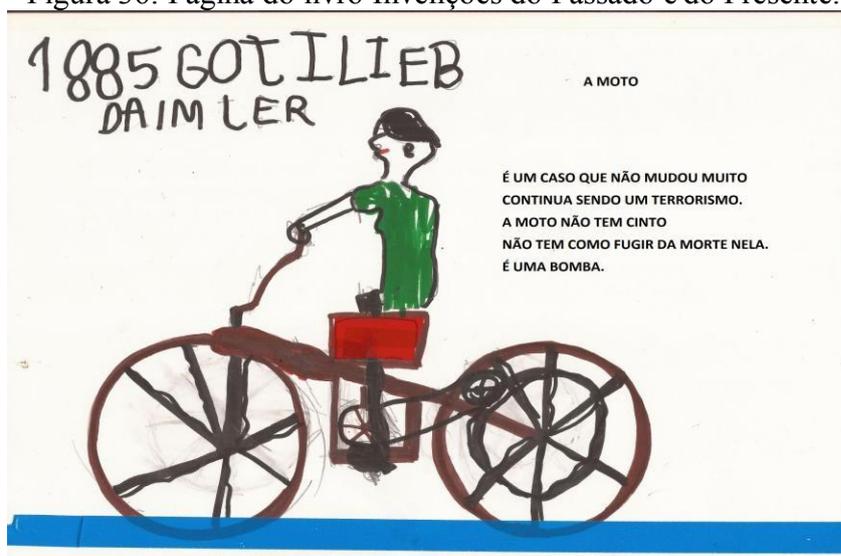
Após o helicóptero, Ramon quis pesquisar sobre as motocicletas. Como era a primeira moto? E o primeiro carro? Pesquisamos no aparelho do celular e foi a observação da imagem da primeira moto em 1885, pela invenção do Gottlieb Daimler, disparador para sua produção. A imagem da moto foi impressa em folha A4 e foi usada como recurso para observação durante a produção do seu desenho.

Figura 35: Fotografia da moto inventada por Gottlieb Daimler.



Fonte: Google imagens.

Figura 36: Página do livro Invenções do Passado e do Presente.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*É um caso que não mudou muito  
Continua sendo um terrorismo.  
A moto não tem cinto  
Não tem como fugir da morte nela.  
É uma bomba.*

A página referente à moto foi feita com fitas, canetinhas, lápis 6b e lápis de cor, fez uma versão da moto de madeira. Ramon utilizou uma folha A4 na horizontal. Desenhou com Lápis 6b, depois usou canetinha e fita adesiva. O texto correspondente a cada página, foi produzido após a finalização de todas as imagens. Esses textos foram primeiramente criados de forma oral, gravados com auxílio de gravador digital e depois transcritos pela mediadora. O texto referente à moto é impactante. Nele Ramon destaca que a moto entre os meios de transporte pesquisados não mudou no que se refere à sua vulnerabilidade.

Figura 37: Fotografia do primeiro automóvel.



Fonte: Google imagens.

Figura 38: Página do livro Invenções do Passado e do presente.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A pesquisa sobre o primeiro carro foi feita na sequência da pesquisa sobre a primeira moto. Ramon desenhou um carro em uma folha A4, na horizontal, tendo explorado todo o espaço da folha. Fez uso de canetinhas, lápis 6b, fita adesiva.

*O carro  
Tinha três rodas, agora tem quatro.  
Cabia 2, agora cabe 5.  
Não tinha volante, agora tem.  
Muita coisa mudou no motor  
menos uma coisa.  
eles poluíam e continuam poluindo.*

O texto produzido para o carro traz informações daquilo que mudou com o passar do tempo e aprimoramento da tecnologia. Mas destaca que estes eram poluidores desde o início e nisso não mudaram.

### **O caminhão...**

Figura 39: Ramon produzindo uma pintura para o caminhão.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 42- Pintura do caminhão.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O caminhão também passou por pesquisa da sua primeira versão inventada. Porém, o desenho de Ramon não faz referência a esse primeiro caminhão. Utilizando cola colorida, tinta de cores vivas, Ramon não fez desenho, mas uma pintura. A imagem grande ocupou toda a folha A4.

O texto produzido para essa página trouxe elementos da pesquisa que realizamos sobre o primeiro caminhão. Decidiu que o texto nessa página do livro, ficaria na carroceria do veículo.

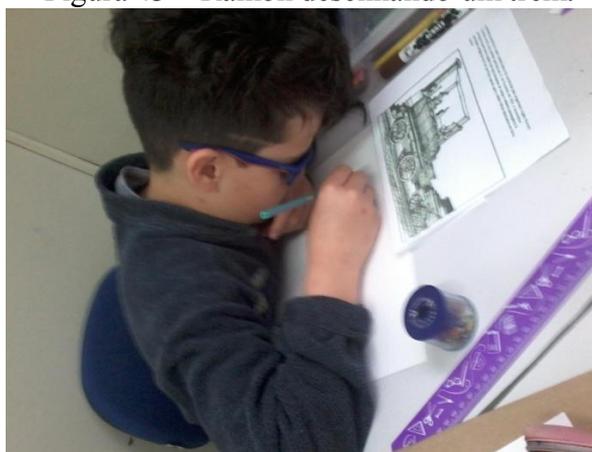
*O Caminhão  
Era mais leve, não tinha cabine.  
As rodas de madeira  
ficou mais pesado robusto e tecnológico.  
O caminhão traz e leva mercadoria. Eles poderiam dividir as cargas com os trens. As ruas  
ficariam melhor para viajar.*

O texto do caminhão trouxe elementos do que foi pesquisado. Tanto as características da mudança física do veículo, quanto a observação de que suas cargas pesadas poderiam ser transportadas por trens, encontravam-se no site sobre caminhões que lemos naquela manhã.

### **O trem...**

Na pesquisa do caminhão surgiu a ideia de pesquisar sobre o trem. Ele queria saber sobre o primeiro trem fabricado. Optou por fazer novamente um desenho de observação de uma imagem que foi encontrada através do Google imagens e impressa.

Figura 43 – Ramon desenhando um trem.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Os trens  
começaram com poucos vagões.  
Eram lentos e fumacentos.  
Uma serpente sobre os trilhos.  
Alguns países têm trens, até trem bala.*

O texto do trem é informativo. Foi produzido após a finalização das imagens dos desenhos e após a pesquisa sobre as características dos primeiros trens. Ele aborda a condição inicial de quando o trem começou a circular, com poucos vagões, quando andavam lentamente e faziam muita fumaça. A imagem poética da serpente sobre os trilhos foi garimpada na pesquisa sobre os trens modernos e atuais que nos fez chegar ao *Maglev Cobra*, projeto desenvolvido por um grupo de pesquisadores da UFRJ que desliza como cobra sobre o trilho, porém que não é mais trilho, é uma pista de levitação magnética. O texto finaliza com mais um elemento provindo da pesquisa, de que alguns países têm trens e que são tecnologias ultradesenvolvidas, como o trem bala.

### **A Bicicleta...**

A bicicleta surgiu como possibilidade de pesquisa de forma inesperada. Nesse dia havia sobre a mesa do ateliê, quando ele entrou, uma série de papéis recortados em diferentes formas e pedaços, restos de um bloco de papéis coloridos que haviam sobrado da atividade realizada por outra criança. Ele pegou duas rodas que haviam sido recortadas nessa outra situação, com outra criança, e montou uma base que lembrava uma moto.

Figura 40: Montagem da bicicleta com peças de papel recortado



Figura 41: Bicicleta finalizada.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Porém, ao observar melhor, notei que lembrava uma bicicleta das primeiras inventadas, uma Draisiana, e comentei isso com Ramon. Pesquisamos sobre a primeira bicicleta inventada. Ele não conhecia e investigamos. Ele fez umas bordas com fitas azul e vermelha na página. Montou a bicicleta, colando cada parte e depois desenhou alguém sobre ela. A draisiana foi a primeira bicicleta inventada e não tinha pedais, tal qual a que ele montou.

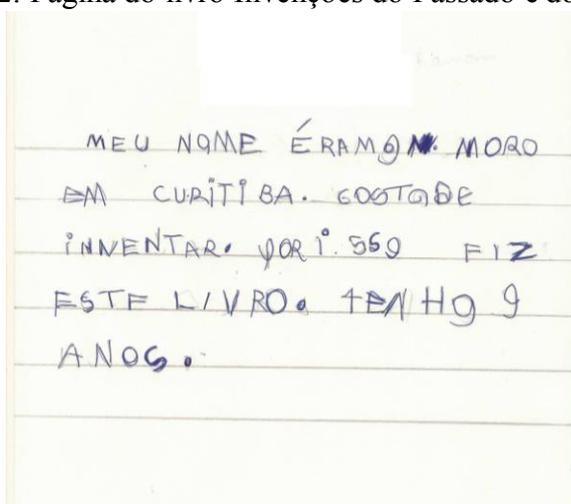
Ao final de cada imagem produzida, Ramon escolhia o espaço para colocar o texto produzido para a imagem correspondente. Para essa página, o texto produzido de forma oral, gravado e transcrito posteriormente foi:

*A bicicleta.  
No começo era de madeira, agora é de ferro ou alumínio.  
O guidon era alto e não tinha pedal.  
Nem corrente e nem coroa.  
Uma coisa não mudou.  
Não poluía e continua não poluindo  
A bicicleta Draysiana.  
A primeira bicileta inventada em 1817  
Pelo Barão Karl Drais.*

O texto da bicicleta estabelece comparação entre a bicicleta na sua primeira versão, a Draisiana, e a atual, como era e como é, mas também o que se manteve. A bicicleta é um meio de transporte não poluente desde sua origem, o que é referenciado ao final do texto com a identificação do ano da sua criação e o seu inventor.

### **Página de identificação do autor...**

Figura 42: Página do livro Invenções do Passado e do Presente.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Meu nome é Ramon. Moro em Curitiba.  
Gosto de inventar, por isso fiz esse livro.  
Tenho 9 anos.*

A página de identificação do autor foi escrita de punho próprio. Ramon trouxe informações da cidade onde mora e há uma declaração do que gosta de fazer. A invenção. Palavra que está no título, foi também o motivo para criar seu livro.

O processo de criação da obra de Ramon, nos mostra que a imagem para ele não é ilustração, ela é o principal elemento compositivo. A palavra, o texto veio depois e recria-a em palavras. A questão da pesquisa é central no processo criativo. Ramon se deixou capturar por um detalhe - a ausência de um helicóptero. O seu interesse por carros, motos, máquinas, por invenções que transformaram os meios de transporte e, por conseguinte as relações, os modos de vida, foi o fio condutor.

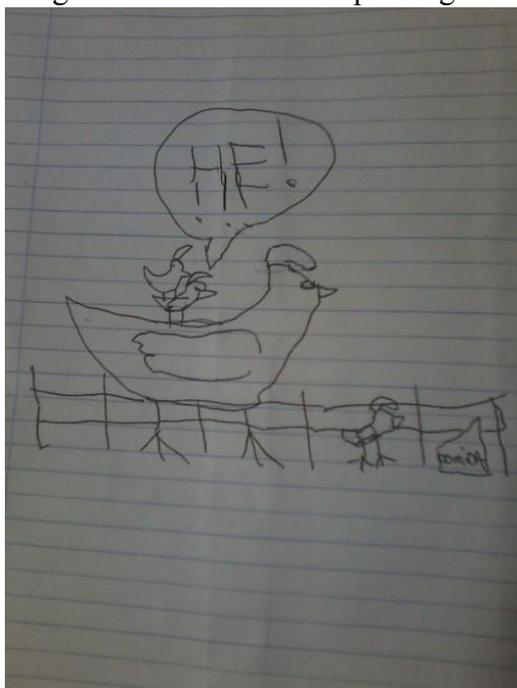
Em nenhum momento, durante o tempo de suas experimentações no ateliê, Ramon foi ensinado ou instruído a desenhar. O desenho era uma linguagem usada por ele espontaneamente, com desenvoltura. É preciso mencionar a qualidade de suas produções o que era de conhecimento pelas pessoas colegas e professora/es, e essa potência contrastava com os diagnósticos de dificuldades de atenção e de atraso cognitivo, que lhe eram imputados. Sua capacidade criativa era imensa, um mar, mas ficava represado ou em segundo plano diante dos diagnósticos que orientavam todo o devir de relações com a escola e sua família. Ao final de 2016, ele foi destinado a repetir pela terceira vez o segundo ano do fundamental. A reprovação já vinha sendo anunciada desde meados do segundo semestre e foi algo que mexeu profundamente comigo. Apesar do livro *Invenções do Passado e do Presente* contribuir para dar vazão ao mar da imaginação, ele não impediu que a reprovação acontecesse mais uma vez.

(A reprodução do livro encontra-se no Anexo C)

#### **5.1.4 Bolinha (Miguel Kieski Snak)**

O desejo de Ana provocou ressonâncias. Sua ideia de criar um livro chegou a Miguel no mesmo dia em que surgiu a ideia, pois ele e Ana Clara conversaram no horário do almoço. Quando Miguel chegou ao ateliê, a ideia de fazer o livro já era um projeto seu. Nesse dia conversamos sobre o quê e como produzir um livro, sobre qual assunto, qual tema? Miguel pensou em fazer um livro sobre animais domésticos e, enquanto pensava, fez um desenho no caderno em que eu fazia as anotações dos encontros semanais.

Figura 43: Desenho feito por Miguel.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Perguntei do que se tratava a galinha e Miguel respondeu em forma de história oral, a partir da observação do seu próprio desenho.

- *Vamos, filhotes. Vamos comer. Podem subir nas minhas costas.*
- Um filhote subiu nas costas da mamãe galinha e o outro subiu nas costas do seu irmão pintinho. A mamãe galinha perguntou:*
- *Me digam, o que vocês estão vendo?*
- *A sua cabeça, mamãe galinha.*
- *E além da minha cabeça?*
- *A cerca, mamãe galinha.*
- *E além da cerca?*
- *A comida, mamãe galinha.*
- *E além da comida?*
- O outro pintinho, que estava quieto, falou:*
- *O horizonte, mamãe galinha.*
- *E o que tem nele?*
- *Um humano que sempre leva um de nós quando fica maior pra preparar a sua refeição.*

A história criada por Miguel pode suscitar várias interpretações. Podemos estabelecer, metaforicamente, uma analogia da galinha e seus filhotes, com a minha presença enquanto mediadora na relação com as crianças no ateliê. A mãe galinha ajuda com as próprias costas a olhar e está interessada em ouvir o que os filhotes veem no horizonte. Porém, ela não os salva de um possível fim indesejado, de um adulto que os busque para

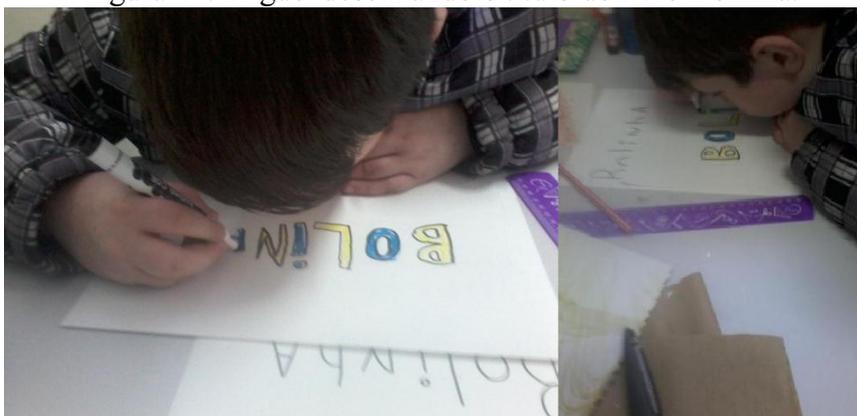
devorar em sua refeição. A presença desse humano aponta que eles não ficam imunes de serem refeição, mesmo com a presença da galinha-mãe.

Ao finalizar a história, Miguel ficou pensativo. Apesar da ideia dos animais domésticos ter começado muito bem com a história da galinha, ele não estava certo e ficou se perguntando: “O que contar, o que criar?” A ideia do tema e da forma não nasceu nesse dia, porém, foi um processo de voltar atenção a si e perceber qual tema pulsava. Mesmo na falta de ideias para criação, a Bolinha, a cachorrinha de estimação, continuava a aparecer entre nossos encontros, com detalhes de acontecimentos engraçados.

Miguel adorava ouvir minhas histórias dos cachorros que eu tive na infância e dos gatos e do cachorro que tinha em 2016, o Carinho, o Medroso e o Tico. Foi nessa conversa que surgiu a ideia de escrever a história da Bolinha. Miguel achou que podia ser interessante. Eu queria saber como Miguel havia adotado a cachorra e como foi a chegada dela na sua casa, e ele respondeu minhas perguntas com qualidade de detalhes própria de quem narra, de quem é um contador. Ao compartilharmos experiências nossas, alimentamos a imaginação. As trocas nesse diálogo foram importantes, era uma pesquisa informal, não nos oráculos, mas nas páginas da vida.

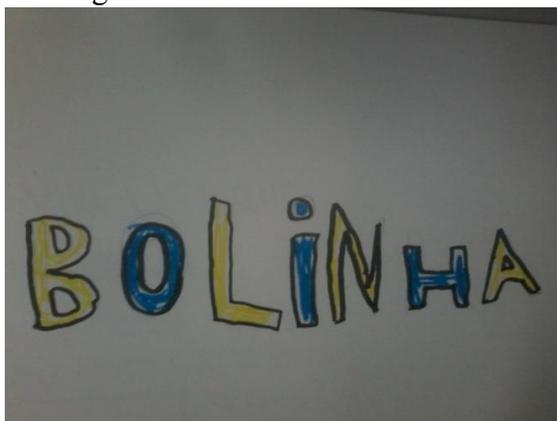
O início do processo de criação literária do livro “Bolinha: uma vira-lata que virou uma pessoa” se deu com a criação de uma tipografia criada por Miguel. Com uma folha A4, canetinhas e régua.

Figura 44: Miguel desenhando o título do livro Bolinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 45: Título do livro Bolinha.

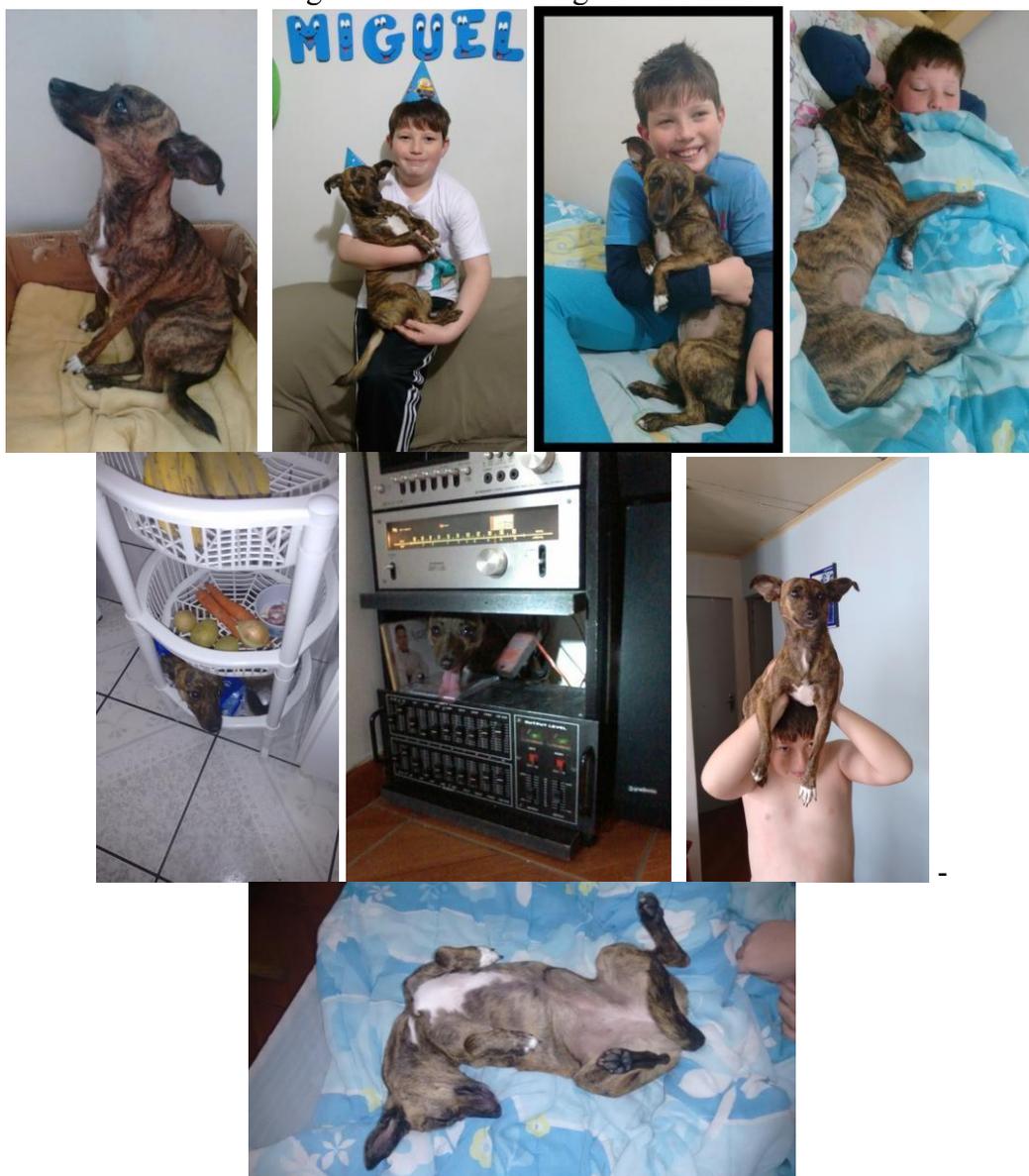


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Primeiramente, Miguel me pediu para escrever a palavra Bolinha em letras de forma. Escrevi em uma folha A4, com letras de forma, usando canetinha preta. Na sequência, Miguel usou uma folha A4 e escreveu o título do seu livro, com uma tipografia desenvolvida por ele. Após finalizar, Miguel pediu para que eu cortasse as letras da palavra que escreveu para colar sobre uma folha que escolheu para fazer a capa do livro.

Ele decidiu que as imagens que ilustrariam o seu livro seriam fotografias. Foi aí que sua mãe participou do processo, me enviando as fotos que fariam parte do livro, possibilitando que as imprimisse e as disponibilizasse para Miguel trabalhar com elas. A ideia de usar imagens fotográficas surgiu como alternativa inspirada no livro “Missy: uma história de amor”, que tem na capa a fotografia da cachorra, personagem principal da história. Algumas fotos foram escolhidas por Miguel do acervo pessoal da sua mãe; outras foram composições de Miguel para o livro. Ele criava a cena e sua mãe registrava com a câmera fotográfica.

Figura 46: Fotos de Miguel e Bolinha.



Fonte : Acervo de Lucimara Kieski.

Com as imagens em mãos, Miguel pediu que eu as recortasse e orientou-me como gostaria que fossem recortadas. Nos encontros seguintes, Miguel foi decidindo como compor cada página e como contaria sua história, ele acreditava que a história ia mesmo surgir na medida em que fosse escrevendo. Então, escolheu uma sequência de folhas A4 de um bloco de papéis coloridos, páginas de revista, e vários outros papéis disponíveis.

Figura 47: Capa do livro Bolinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Começou pela capa do livro. Selecionou a imagem que, segundo ele, seria como se a cachorra fosse sua extensão ou agregada ao seu próprio corpo: humano-cachorra ou cachorra-humano, pessoa-animal, animal-pessoa. Na produção da capa, colou a foto recortada no centro e utilizou adesivos marcadores dourados para montar pequenas patinhas.

Após a produção da capa, Miguel fez uma pesquisa para saber quais e quantas páginas ele precisaria para montar o livro todo. Ele queria saber da estrutura do livro. Sabia que todo livro tinha capa, mas o que mais? Pesquisamos nos livros que tínhamos à disposição e constatamos que, além da capa e contracapa, havia no livro a folha de guarda, que fica no verso da folha de capa e contracapa. Foi aí que surgiu a ideia de Miguel de fazer uma folha de garra e uma folha de apresentação do livro.

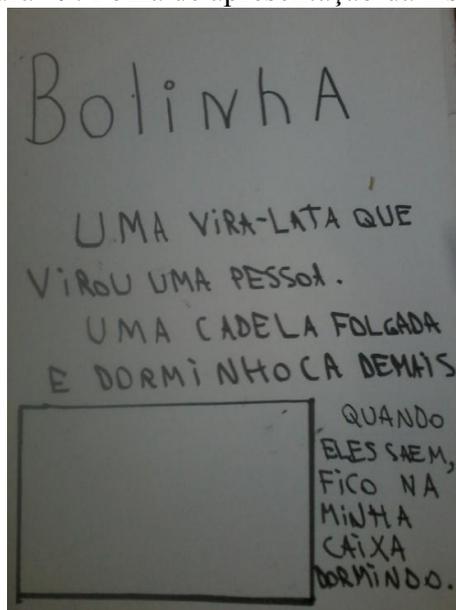
Figura 48: Folha de garra do livro Bolinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A folha de garra é a contracapa de um livro. Miguel criou essa página com ossinhos a partir do carimbo de ossinho feito de borracha, e de ossinhos recortados em papel de revista, ambos feitos pela mediadora.

Figura 49: Folha de apresentação da história.

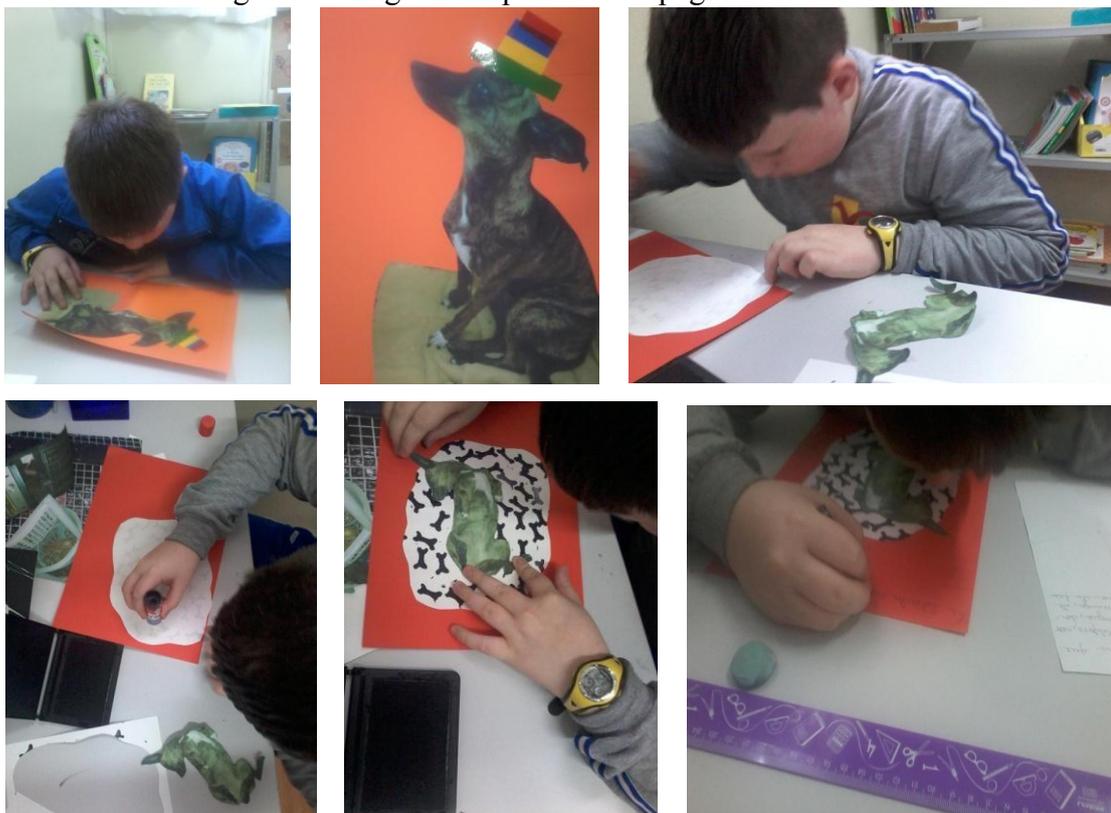


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na folha de apresentação do livro, Miguel utilizou a página na qual havia escrito a palavra Bolinha com letras de forma, escreveu um texto curto no qual brincou com a apresentação da cachorra. No canto esquerdo desenhou um quadro para colar uma foto da Bolinha dormindo na caixa, espaço onde dormia em sua própria casa.

Ao finalizar as páginas de folha de garra e de apresentação, Miguel pegou todas as fotos, organizou as folhas coloridas e montou uma narrativa com as imagens.

Figura 50: Miguel compondo duas páginas do seu livro.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Antes de começar a escrita do seu texto, com uso da régua traçou linhas com um lápis 2b que já estava no finalzinho. Lápis muito usado por ele. O texto escrito pelo punho do próprio Miguel sobre essas linhas narra a história da Bolinha. Ao fim de cada página ele solicitava que eu escrevesse sobre sua letra com caneta, seguindo o desenho da sua grafia. Essa foi uma decisão de Miguel, ele não queria escrever com caneta diretamente, pois se escrevesse palavras com erros, seria difícil de apagar. Sugeri a ele a opção de produzir a história de outra forma, ele iria falar, eu gravaria e depois transcreveria, alternativa que foi utilizada por outros colegas. Porém, Miguel não quis fazer dessa forma. Para ele, apesar de não gostar de escrever, porque escrevia todos os dias na escola, era mais fácil para ele pensar o texto escrevendo por sua própria mão. A seguir estão enumeradas as partes da história correspondentes a cada página e a sequência em que foram escritas a cada encontro:

*Quando conheci o Miguel e sua família eu estava dentro de uma caixa de metal esperando que eles me escolhessem (demorou). Mas quando ele me abraçou não me soltou mais (1º página)*

*Depois disso, os pais do Miguel concordaram com a ideia de me adotar. (2º página)*

*Quando eu cheguei em casa, eu estava com o intestino incontrolado, ainda com medo e com a língua batendo no chão. (3º página)*

*Um louco e uma louca tirando foto de aniversário. Estou feliz aqui. ( 4º página)*  
*A Bolinha pensa que é gente, atende o telefone, varre o chão com a língua. Dorme como gente, resmunga, etc. Quando nós saímos ela fica dormindo. (5º página)*  
*O Miguel pensa que é um cachorro mas ele não late melhor do que eu. O Miguel me protege das tempestades ou me protejo na cesta de frutas. Eles acham que eu fico dormindo, nem sonham tudo que eu faço, abro o fogão e como até bolo. (6º página)*  
*Até que enfim chegou o fim do dia. Levei uma bronca do Emir, pai do Miguel, pois comi o bolo dele e acharam quem tinha comido o bolo, um pedaço dele estava na minha cama, mas agora tudo passou é hora de sonhar com aquele bolo delicioso. (7º página e fim da história)*

O texto narra o primeiro encontro da Bolinha com Miguel, sua mãe e seu pai; apresenta a chegada na casa e as vivências com a família, pelo ponto de vista da cachorra. Ela é a personagem principal e a narradora. Somente na 5º página, ao explicar que a cachorra pensa que é gente e imaginar o que a cachorra fica fazendo quando eles saem de casa, Miguel emerge como narrador. Bolinha o interpela afirmando que ele pensa que é cachorro, embora não saiba latir como ela. Ela acaba entregando o que faz quando eles não estão em casa, ou quando estão dormindo, abre o fogão, come bolo e ainda tem as tempestades, e a cesta de frutas, esconderijo garantido na ausência do seu protetor.

Essas modulações na voz do narrador expressa um exercício alteritário. Miguel emprestou sua voz para uma personagem central na sua existência naquele momento. Sua cachorrinha foi intercessora para narrar a chegada dela mesma na sua vida. A voz dela e dele se fundiram. A cachorra falou em 1ª pessoa através da voz de Miguel: “quando conheci o Miguel e sua família eu estava dentro de uma caixa de metal...” Segundo as pesquisadoras, Kastrup e Pantaleão (2015, p. 37), “a escrita em 1ª pessoa é uma ferramenta potente para acionar movimentos de saída de si e processos de produção de subjetividade.” O movimento de saída de si diz respeito a um movimento de acolhimento da alteridade, também em si. E foi isso que aconteceu. O processo de criação literária, alimentado pelas experiências da vida e das leituras, permitiu a Miguel transpor os limites do eu na experiência de narrador. Criar um personagem que narra proporcionou abertura para aquilo que não era ele, a cachorra em seus afetos, mas que confluem numa zona indiscernível.

Podemos pensar, com Deleuze e Guattari (2005, p. 213), que Bolinha, ao apresentar suas sensações e impressões sobre Miguel e sua família, desenha uma zona de indeterminação, um espaço fluido. Espaço entre a cachorra e o menino-escritor, que possibilita deslocamentos. Nessa zona indiscernível, é anulada a oposição entre o sujeito da enunciação (escritor) e o sujeito do enunciado (o narrador). Não há mais a cachorra e o eu narrador, e sim uma conjunção de fluxos de intensidades onde as formas e as dicotomias se desfazem. São a cachorra e o escritor, algo se passa de uma para o outro num agenciamento.

“É isso, agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, 2004, p. 70). O narrador-personagem permite que sentimentos atravessem a tessitura verbal e criem uma atmosfera em que predomina a emoção. Na história narrada por Bolinha, podemos sentir a força emocional que conecta ambos.

Figura 51: Página de identificação do autor com foto e texto biográfico.



Me chamo Miguel Kientzi Snak  
tenho 9 anos moro em Curitiba, estudo no  
Colégio Fenix. Nunca tinha pensado em  
fazer um livro, mas os encontros de leitura  
me inspiraram a contar a história da  
Bolinha. Agora vocês podem conhecer um pouco  
dela.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última página produzida para o livro foi a de identificação do autor. Miguel se identificou com uma imagem que dialoga com as imagens que escolheu para seu livro. Um olhar que se metaforiza com uma câmera fotográfica. Ele escreveu de próprio punho o texto em que faz sua apresentação. Nome, idade e cidade e o que o inspirou a compartilhar a história da sua cachorra. O seu processo de criação nos mostrou como é porosa a fronteira entre a vida e a literatura.

(A reprodução do livro encontra-se no Anexo D)

## 5.2 CRIAÇÃO LITERÁRIA POR CRIANÇAS: PROCESSOS SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL, AFETIVO, INVENTIVO, MISTERIOSO, EM DEVIR

Na introdução da tese escrevemos que o filósofo Gilles Deleuze (1988) propõe uma discussão na qual considera que a criação começa pela fabricação dos intercessores. O autor afirma que

[...] sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artista ou cientista; para um cientista, filósofo ou artista - mas também coisas, plantas, animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar os seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha com vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1988, p. 156).

É preciso estar atento ao encontro que se tem com as diferenças, sejam pessoas, plantas, animais. Esses encontros podem ativar uma tensão criadora. Essa é a pista do filósofo. Como surge a fabricação de uma série? Como se dá a fabricação dos intercessores? A partir do encontro, é preciso estar à espreita. Juntamente as narrativas dos processos de criação literária de cada criança, apresentadas no subcapítulo 5.1, sustentamos que não apenas as/os artistas, filósofos ou cientistas criam a partir da fabricação dos seus intercessores, ou seja, a partir de encontros imprevistos com signos heterogêneos, com a multiplicidade da vida. Também as crianças participam desse movimento criador e vivenciam devires em que se experimentam autoras/artistas.

Etimologicamente a palavra “criança” e a palavra “criação” possuem íntimas relações. De origem no latim, *creare* (criar) é o radical que forma as palavras “criança”, “criação” e ainda a palavra “criatividade”. Essas palavras não são termos descomprometidos. São noções, categorias e conceitos. As infâncias, assim como as crianças, são plurais, são construções históricas e não há possibilidade alguma, nem é nosso objetivo, produzir - ou partir de - uma generalização ou de uma concepção do que seja a infância ou a criança. O fio que gostaríamos de perpassar é o fio que conecta as crianças e as/os poetas quando fazem da linguagem, de forma intencional ou não, matéria de suas brincadeiras, de suas criações. Elas que são capazes nas suas “brincadeiras reiteradamente exercitadas, de fazer real o imaginado”. (CUNHA, 2018, p. 242) parecem ter uma forte ligação com a poesia, esse lugar de invenção.

O poeta Manoel de Barros conhecido como o poeta das infâncias via na produção verbal das crianças um farol para guiar a viagem dos seus poemas, para fazer nascer modos inéditos de ver e transver o mundo. Manoel via a infância como um território existencial de liberdade e defendia o “criançamento” das palavras, como ato de revolucionar a linguagem.

O poeta Bartolomeu Campos Queirós, por sua vez, escreveu que todo ato criador é cheio de infância, pois envolve espontaneidade, fantasia e inventividade, que são atributos do infantil. De forma semelhante, o poeta Carlos Drummond de Andrade (1974) afirmou que a

poesia e a criança se conectam pela necessidade de jogo, ausência de conhecimento livresco e despreocupação com os mandamentos práticos de viver.

Quando analisamos os processos de criação das crianças com as quais pesquisamos observamos que eles estão cheios da espontaneidade do desejo, de fantasia e inventividade; mas também podemos observar o engajamento com a produção das próprias séries de intercessores, que constituíram movimentos de saída de si, de virtualização e alterização. Os intercessores, podemos compreender como algo ou alguém que funciona como aliado para problematização, para estranhar(se). Rolnik (1993) define intercessor como um porta-voz da heterogênese em nossa subjetividade. Ou seja, quando falamos da produção dos intercessores apontamos para o fato de que as crianças realizaram movimentos “de falar com, de escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo e com pessoas” (DELEUZE, 2004, p.70). A experiência de criação literária enquanto possibilidade de alterização, de se fazer outro, foi movida pela abertura dinâmica diante do mundo e do que poderiam vir a ser, para criar com seus aliados.

Podemos dizer que os processos de criação literários de Ana, Davi, Ramon e Miguel, deram condições para que a subjetividade acionasse processos de virtualização em devir<sup>12</sup>. O que isso significa? Que nos processos de criação artísticos a virtualização consistiu na ocorrência de um duplo movimento complementar: de subjetivação e objetivação (GUATTARI, 1992).

Para Guattari (1992) na virtualização enfatiza-se a produção de subjetividade, isto é, a ampliação do leque de universos em interação e a qualidade da experiência com estes novos universos. Nessa mesma direção, Kastrup (2010) aponta que as experiências estéticas colocam a subjetividade em processos de virtualização e acionam processos de criação e de diferenciação. Pode-se dizer que a potência dos processos está objetivada nas obras criadas e consiste em dar lugar a novas atualizações da subjetividade. Podemos falar em virtualização a partir do momento em que as formas constituídas da subjetividade se modificam.

A virtualização ou a problematização da subjetividade, segundo Kastrup (2018), é promovida através das experiências estéticas. O acesso a outras virtualidades, outras formas de percepção do mundo, do si e das coisas, pode dar vez a atualizações inéditas da subjetividade. Ao se banharem na virtualidade, os corpos se abrem para novas

---

<sup>12</sup> Os processos de criação funcionam a partir de condições históricas e culturais e transcorrem em devir. O devir consiste em um conceito filosófico, mas diz do tempo nos fluxos de seus movimentos e considera a mudança como uma constante. No conceito de devir cabe o paradoxo da permanência da mudança. O devir define que o que é permanente é o movimento e o movimento tem ritmos e produz variações, mudanças. O devir possui uma simultaneidade e pertence a sua duração, avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo (DELEUZE, 2003).

experimentações de si no momento em que criam modificam também as próprias condições de invenção (KASTRUP, 2018).

Segundo o filósofo Pierre Levy (1996), o virtual não é definido em oposição ao real. O virtual se contrapõe com o conceito de atual. Em latim o termo *virtuallis* deriva de *virtus* e é definido como força ou potência. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze(2006) elaborou o conceito de virtualidade fazendo uma distinção do conceito de possibilidade. Na visão desse autor, o processo de realização de possibilidades pré-existe dentro de um conjunto fechado e já concebido à priori. Já a atualização de virtualidade opera a partir da diferença, cujo resultado não era esperado (KASTRUP, 2018). Segundo Kastrup (2018), o mais importante consiste na questão de que, ao acessar virtualidades, a subjetividade pode ter atualizações. A atualização segundo a autora, tem por regra divergir, diferenciar, e, portanto, a criação.

Os livros produzidos pelas crianças no ateliê Poesia na FACE constituem atualizações. Observamos a partir da narrativa dos processos de produção de cada livro que é a partir do próprio corpo nas relações de encontro, consigo mesmo e ou com seres, com o mundo na sua multiplicidade, o ponto de partida na investida da criação. A diversidade de temas ou de signos com quem se encontraram ou por quem foram encontradas as crianças (animais em extinção; raios; animal de estimação; meios de transporte) e o uso das diferentes estratégias, materiais, referências e formas trabalhadas (poema, prosa, zine), diz dessa relação complementar dos processos de subjetivação e objetivação acionados pelos processos de criar.

Fazendo um paralelo, em diálogo com Vigotski (1990), podemos dizer que a atividade criadora que resulta nas manifestações artísticas são modos de objetivação da experiência

humana. A atividade criadora que moveu os processos no seu duplo movimento de subjetivação/problematização e materialização/objetivação possui base histórica, cultural, ou seja, é situada no tempo e no espaço, tem no contexto e nas relações parte constitutiva da sua trama (ZANELLA; REIS; CAMARGO; MAHEIRIE; FRANÇA; DA ROS; 2005). A materialidade das obras, dos livros enquanto objetivação, resultado/ produto artístico, contém em si as marcas do seu processo de criação, dos encontros, e das relações construídas no tempo da criação. Elas possuem as marcas do como foram criadas. Para as autoras ZANELLA; REIS; CAMARGO; MAHEIRIE; FRANÇA; DA ROS; (2005, p. 193) a experiência da criação não “é uma ação desvinculada do coletivo, mas também não se faz sem um sujeito, uma subjetividade que se objetiva na necessidade, a qual se fez objetiva e subjetiva a um só tempo.”

O que dá partida aos processos de criação? Segundo Virginia Kastrup (2018), diversos artistas, quando interrogados sobre seus processos de criação, alegam que são tomados pelas

ideias que servem de inspiração e são como que acometidos por elas, “como se elas os invadissem.” Alegam que não escolhem as ideias, ao contrário, é como se fossem por elas escolhidos. Quando Ana Clara trouxe para o ateliê a ideia de criar um livro, ela já havia sido “invadida”, encontrada pelos animais de zoológico e animais em extinção. Esse tema estava diretamente relacionado à sua vivência de visita ao zoológico que havia feito nas férias. Foi um encontro, foi uma experiência que a marcou, que a mobilizou e que disponibilizou para sua imaginação elementos a serem observados, percebidos, combinados. Essa experiência provocou ressonâncias no desejo e ativou o surgimento da ideia. A ideia que ganhou vazão no ateliê e foi ativadora para as outras crianças que se enlaçaram e deram curso a ela.

O enlace das crianças com a ideia ativadora proposta por Ana Clara, de criar um livro ilustrado, com textos e imagens produzidas por elas em parceria com a mediadora, dispararam em cada um o movimento de vir a realizar a própria ideia. A forma como cada criança pegou essa ideia e a experimentou para chegar a um resultado final foi singular. Cada uma percorreu um determinado ‘caminho’. Nesse caminho, foi ativado um movimento de pesquisa, de voltar a atenção a si e ao seu entorno, para decidir sobre quais temas lhes interessavam e sobre quais temas trabalhariam. Escolher como trabalhariam, a partir de qual forma literária explorariam suas ideias e com quais recursos e materiais produziram os seus textos e as imagens. Essas foram etapas que cada criança, no seu processo de criação literária, perpassou de forma singular: a decisão, escolha do tema ou acolher o tema que já estava rondando; escolha da forma literária (poema, prosa e zine); a escolha dos materiais que usaram para a produção dos textos (escritos à mão e gravados com uso de gravador de celular e posteriormente transcritos); e para produção das imagens (desenho, fotografia, dobradura e técnicas mistas).

Para Ana Clara, o tema e a forma literária “poema” já estavam concebidas na sua ideia. O surgimento da ideia de seu livro, “Zoo da Ana”, se alimentou da visita ao zoológico, da possibilidade de tocar animais empalhados e de muitas outras experiências, como da feira de livros na escola e da forte relação que ela tinha com a leitura do mundo em geral e de literatura em particular.

Para Davi, o tema o havia escolhido antes do processo do livro iniciar. Inclusive ele fez uso de produções anteriores ao processo de criação do “Menino Raio” no próprio livro. Os raios como tema já o haviam atraído antes de chegar ao ateliê.

Para Miguel. O tema surgiu ao perceber que narrava páginas da vida. Nesse retorno da atenção para si e para o mundo, para o que atraía seu desejo, a ideia de animais domésticos como tema se deslocou para a relação com sua cachorra. As vivências com Bolinha se tornaram intercessoras e de onde extraiu material para sua criação.

Para Ramon, o tema dos carros e motos era o seu desejo inicial e se ampliou para investigação das transformações tecnológicas das máquinas usadas como meios de transporte.

“Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade de criação” (DELEUZE, 1999, p. 6). São múltiplos extratos condensados em cada necessidade que constitui o processo e as obras que resultaram. O fazer esses processos mobiliza a produção de objeto, mas também acionam processos de problematização, de produção da subjetividade (KASTRUP, 2008). A criação dos livros literários movida pelo desejo mobilizou complexas atividades materiais, históricas, culturais, psicológicas (memória, afetividade, atenção, imaginação).

A escolha dos temas, dos meios, das formas como foram trabalhados se deu no percurso do próprio fazer de cada obra. Uma vez que as crianças recolheram da vida o material sobre o qual trabalharam, produziram acima desse material, lançando algo que ainda “não estava nas propriedades do material” (VIGOTSKI, 1965/1999, p. 308). Vigotski (1990) afirma que a obra artística ativa a expressão criadora, capaz de trazer à concretude objetiva elementos da subjetividade e compor novas formas de relação (BARROCO; SUPERTI, 2014; JAPIASSU, 1999; REIS; ZANELLA, 2014). O diálogo com a vida, discute Andrea Zanella (2006), dá condições de possibilidade “para a produção artística e a constituição do seu criador, sínteses de complexos processos que entrecruzam conhecimentos, emoções, vivências, vozes sociais, história” (ZANELLA, 2006, p. 1587). Entendemos aqui que essas condições de possibilidade que o diálogo com a vida permite são parte dos processos de virtualização e de atualização da virtualidade.

Em suma o encontro com a literatura, promovido pelo espaço do ateliê como um espaço de mediação e criação constituiu, juntamente ao diálogo com a vida e as experiências que marcaram, as contingências para ativar a ideia de criar livros autorais, assim como para enlaçar o desejo de outras crianças a essa ideia. No processo de cada criança, o ato de criar mobilizou a imaginação de formas diferentes e com diferentes alternativas para composição das obras. O processo de criar expressou-se em construção, em movimento, um processo dinâmico, não se configurando, portanto, como algo previamente dado, não determinado pela ideia, embora nela fortemente alicerçado e aberto ao devir que a ideia possibilitou.

Ao trabalhar com o material que retiraram da vida, das vivências - as quais disponibilizaram elementos para o ato criador, em seus processos - as crianças não reproduziram o que foi vivido ou memorizado, mas criaram combinações outras com elementos extraídos de suas experiências. As obras literárias resultantes, produto dos

processos, nutriram-se da reserva de experiências anteriores. Com elementos extraídos de tais experiências puderam construir suas imagens e ao mesmo tempo através da potência da imaginação, produzir uma nova realidade, com base na fantasia.

Quando Vigotski (1930/2009) diz que não se cria a partir do nada, o autor faz observar que:

[...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 42).

Dizer que a criação é uma atividade que tem herança histórica, cultural, significa não esquecer que a criação surge em contextos específicos, de necessidades que foram criadas antes do sujeito e se apoia em possibilidades que irão além dele. Os processos de criação artísticos não são espontâneos, “não vai por si” como afirmou Virginia Kastrup (2018) e, como havia observado Lev Vigotski (1930/2009). Não se cria a partir do nada, não se imagina a partir do nada. Transpondo para análise dos processos de criação das obras literárias das crianças com as quais pesquisamos, podemos dizer que estes se alimentaram diretamente da diversidade das experiências anteriores das crianças. São síntese e fruto da combinação de elementos significativos retirados de suas experiências, sendo a disposição para criar e imaginar uma potência de produção de diferenças nas formas de combinar elementos antigos de maneiras inéditas e também de se experimentar nessas atividades.

Os processos de criação acionaram processos de subjetivação e objetivação como um movimento duplo que abrange virtualização e atualização de virtualidades. Tais processos são movidos pelas ideias, pelos desejos e pelas afecções. Deleuze nos auxilia na definição de afecção e afetos. O filósofo encontrou na *Ética*, obra de Espinoza escrita em latim, dois termos distintos e com diferentes significados, o “*affectus*” (afeto) e “*affectio*” (afecções). “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56).

Enquanto afecção significa um estado momentâneo do corpo, o afeto consiste na passagem de um estado a outro, a transição, *transitio*. Quando falamos que os processos de criação são afetivos, de forma específica, queremos dizer que afeto e afecções compõem essa dimensão e sua dinâmica (da afetividade). Deleuze define, a partir de Espinoza, o afeto como: “variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que se tem.” (2002, p.16), sendo que a variação consiste em uma sucessão de ideias que em nós encontram afirmação.

Afetos e afecções estão contidos na experiência e se caracterizam por serem formas específicas e diferenciadas de se relacionar a um acontecimento, pessoa ou objeto. Falar de dimensão afetiva nos processos de criação artística é considerar que ela “é um modo específico de o sujeito relacionar-se, fazendo-se mediação para toda e qualquer relação que for vivenciar em determinados contextos, necessitando dela para que possa desencadear um processo de criação” (ZANELLA; CASANOVA DOS REIS; CAMARGO; MAHEIRIE; FRANÇA; DAROS, 2005, p. 192). Contudo, dizer que é necessária a afetividade para desencadear um processo de criação artístico não significa dizer que o que resulta como obra seja a expressão das emoções. Ocorre que os sentimentos e as emoções podem, através da experiência criadora artística, serem superados e transformados.

Se por um lado a atividade criadora literária como manifestação artística não se resume a ser meio de expressão das emoções e são também um modo de objetivação da experiência humana, por outro lado, como discutiram Kastrup e Pantaleão (2015), os encontros com a literatura não se resumem a dar condições para a expressão do eu. Eles acionam condições de uma escrita inventiva, processos de criação e virtualização. A experimentação estimulada pela literatura ultrapassa, por conseguinte, a dimensão de um processo expressivo do eu e aciona processos de saída de si mesmo, de virtualização. O si-mesmo enquanto uma unidade fictícia virtual tem na sua dimensão de virtualidade a possibilidade que ele sempre viva novas atualizações e novas emergências (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 29).

As experiências estéticas tem aí um papel importante, pois podem acionar o si-mesmo em sua dimensão processual, virtual, fazendo com que ele perca momentaneamente seu papel de centro. No encontro com a literatura, novos devires pode surgir “deslocando o eu da pilotagem do processo de conhecimento e produzindo quebras, descontinuidades e rachaduras no fluxo cognitivo habitual” (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 37), no fluxo habitual, da percepção, do pensamento. Os processos de criação literários acionam movimentos de objetivação e subjetivação como movimentos complementares de um processo mais amplo que abrange a virtualização, isto é, provoca deslocamentos da atenção do eu para uma alteridade, produzindo descontinuidades em percepções fechadas.

Acreditamos que a atividade de criar os próprios livros, ativaram movimentos de saída de si que por sua vez produziu processos de alterização. Tais movimentos condensados no percurso do fazer de cada obra deram as condições necessárias para a produção dos intercessores pelas crianças.

Negri (2016, p. 20) considera que é pela potência da imaginação que podem ser estabelecidos outros horizontes de coletividade. Nesse caso identificamos a coletividade na concepção das obras, na própria produção dos intercessores durante os percursos de criação, das alteridades com que trabalharam. A produção dos livros enquanto uma coletânea também aponta para a produção de uma coletividade e, assim, de produção de outra cena das crianças pelas crianças, na própria instituição.

“A criança ao aproximar-se do livro literário encontra espaço para deixar florir também as suas diferenças, desde o explícito, até o mais secreto” (QUEIRÓS, 2012, p. 86). Não há como não mencionar que há certa dose de mistério no que move o desejo de criar. Como escreveu Clarice Lispector (1970, n.p.) “a criação não é uma compreensão, mas um novo mistério”. Podemos interpretar os processos de criação a partir de diferentes analisadores, contudo, algo fica de suspense, de suspenso no ar, na investigação sobre o que pode o desejo: o que move o desejo a se encontrar com determinado/a intercessor/a? É do enigma de cada existência o que move, o que intriga a curiosidade. Animais em extinção; raios; uma cachorra de estimação; a transformação tecnológica dos meios de transporte, da vida. Não é possível antever o que moverá o desejo na sua singularidade, mas é possível acompanhar e atuar na construção de obras como os livros produzidos pelas crianças.

### 5.3 SOBRE A IMAGINAÇÃO: IMAGEM-PALAVRA E MULTISSENSORIALIDADE

Lev Vigotski foi atento à relação entre a imaginação e a criação na infância. Considerada uma função essencial na construção dos conhecimentos científico, artístico e cultural do sujeito, portanto na constituição humana, a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, mas uma função vital, necessária e está na base de toda atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

Por tratar-se de característica humana para Vigotski (1930/2009) a imaginação está intimamente ligada com a trajetória de experiências, com o momento histórico e cultural. Portanto, conforme as crianças diversificam suas experiências, também experimentam, desenvolvem e potencializam sua imaginação. Quando observamos os processos de criação literária de cada livro, notamos que cada criança assumiu um movimento singular no seu processo e o que resultou como obra, condensada em imagem e palavra, o produto, o objeto livro, expressa o interesse e a abertura para experimentar movimentos de saída de si, experimentar uma forma literária e criar uma realidade na intercessão com materiais recolhidos da vida, como já mencionamos anteriormente.

Partindo da afirmação de que “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 17-18), observamos que os processos contêm os caminhos e os referenciais com os quais a imaginação de cada criança trabalhou para produzir uma realidade ficcional. A imaginação como um processo psicológico superior permite a formação de imagens que ultrapassam a realidade e na criação artística ela se expressa de múltiplas maneiras, podendo ser levada a sua máxima potência, afirmou Bachelard.

Na produção das obras literárias das crianças, optamos por analisar a imaginação a partir da relação entre palavras e imagens como foram produzidas e compõem cada obra. Já é um tema debatido a porosidade das fronteiras entre a imagem e a palavra. Essa fronteira ora é mais diluída, ora mais demarcada. Na produção dos livros se expressa tanto a porosidade quanto a autonomia entre palavra e imagem. Importante dizer, como aponta Virginia Kastrup (2018), que a imagem é um termo polissêmico podendo se referir a uma série de fenômenos diferentes. A imagem não é sinônima de imagem visual, pois possui status próprio e se ancora em diferentes referentes: táteis, sonoros, olfativos, gustativos e visuais.

Como trabalhou cada criança com as imagens e as palavras em seus processos?

Para todas as crianças a imagem é central. Seja produzida de forma não verbal ou verbal, a relação entre palavra e imagem se alterna e se complementa. Ana, Miguel, Davi e Ramon trabalharam expressivamente com as imagens não verbais e verbais. Por exemplo, no livro o Zoo da Ana, a produção da imagem se deu de forma não verbal através da dobradura dos animais, mas se produziu intensivamente mediada pela palavra. Podemos dizer que as dobraduras são ilustrativas em relação ao texto, porém elas acabam tendo uma estética própria e estão ancoradas num referencial não visual, mas sim tátil. São imagens para tocar, produzidas em dobraduras por Ana com orientação da mediadora e com os moldes de formas lúdicas dos animais em EVA por ela providenciados. Essas dobraduras não podem ser consideradas totalizações das formas dos animais aos quais se referem, elas são uma alternativa inventiva que Ana recolheu da leitura do livro Missy, tornando-se a composição imagética, juntamente ao próprio texto, diverso em imagens construídas de palavras, na sua obra. Os moldes em EVA e as dobraduras se baseiam em alguma linha de força do animal, por exemplo, a girafa com um longo pescoço, o rinoceronte com uma ponta que alude ao chifre.

No livro Zoo da Ana, a palavra tem a força de nos fazer produzir imagens. Há porosidade entre palavra e imagem, sendo a palavra sua via principal de produção de imagens

poéticas. Nos poemas de Ana há uma “ocupação da palavra pela imagem” (BARROS, 2010, p. 263). A forma poema foi trabalhada ora fazendo uso do jogo fonético das rimas, ora deixando a rima de lado e se ancorando num jogo com as palavras como, por exemplo, quando criou a palavra hipopótese, ou quando brincou com a palavra girafa a partir de uma brincadeira com as sílabas de girafa.

Na criação do livro *Bolinha*, por sua vez, há construção de uma narrativa a partir de fotografias feitas por Miguel e sua mãe. As razões para os enquadramentos feitos pela mãe são diferentes da afecção que moveu os enquadres feito por Miguel, que se guiou para a produção das fotos por acontecimentos sonoros, como marcas auditivas para produção de cliques e para a escolha das imagens. Na foto em que a cachorrinha chorava sem sair da caixa de papelão, primeira cama que ganhou quando chegou na casa da família; ou quando em dia de tempestade, a cachorrinha se escondia na cesta de frutas e no aparelho de som toca fitas antigo que ficava na sala da casa enquanto fazia seu gemido de medo. Uma imagem remete à outra e dá um enredo para a história. O texto desse livro foi produzido à mão com lápis 3b e foi o ensaio/estreia de cada página. O texto seguiu pistas vindas da própria narrativa das fotografias que ele e a mãe selecionaram e produziram para compor a história. Imagens e textos aqui são complementares. Na escrita de Miguel, a cachorra é a personagem principal e narradora da história.

Na criação do *Menino Raio*, há imagens representacionais dos raios; há uso da forma raio na elaboração do *Menino Raio* que está na capa do livro. Feito com técnicas mistas, de desenho, pintura e colagem. Há uma imagem genealógica, no qual estão expressas em desenhos formas abstratas que designam uma filiação, o raio, seu pai e sua mãe. Há imagem tátil, de um raio bidimensional recortado em material de EVA, há imagem produzida com uso de fitas adesivas e tinta preta produzindo efeito de uma gravura. Há imagens produzidas por gravuras em matrizes de isopor. Para Davi, no livro do *Menino Raio*, a produção textual mesclou oralidade e escrita com lápis 4b e caneta. O texto mesclou a forma narrativa e descritiva. O *Menino Raio* traz informações da pesquisa realizada quando apresenta o Deus do raio para os gregos.

Na criação do livro *Invenções do Passado e do Presente*, a imagem é produzida por Ramon a partir do desenho livre e de observação (em sua maioria), mescla técnicas de desenho, pintura, colagem, ocupando amplamente as folhas A4. As imagens antecederam a criação dos textos que eram elaborados oralmente após o término de cada desenh. São imagens grandes, coloridas, que ocupam quase todo o espaço da folha A4. O espaço para o

texto ou ficou estreito, pequeno, ou teve de se sobrepor à imagem. Os textos são informacionais em relação aos desenhos, que são representações de cada meio investigado.

A relação entre imagem e palavra, para o filósofo Roland Barthes (1964, p. 55), trata de formas de referências distintas que podem ser recíprocas. Para o autor as relações entre elas podem ser de ancoragem e ou *relais*. Na ancoragem a estratégia de referência está direcionada do texto à imagem. Na relação de *relais*, o texto e imagem confluem numa relação complementar. Palavras e as imagens são elementos fragmentários, um sintagma geral. Em resumo, as duas noções, tratam da atenção do receptor, se é dirigida igualmente da imagem à palavra e ou da palavra à imagem. Cada código fornece seu potencial mediático específico. As possíveis lacunas são preenchidas pelo texto ou vice-versa. São as diferentes classes de relações entre palavra e imagem - redundância, dominância, complementaridade, discrepância, bem como o caráter plurissignificativo das imagens - variando em graus de informatividade que tecem a trama imagem, palavra e seus contextos.

As considerações feitas até aqui permitem destacar a natureza híbrida das imagens produzidas através de recursos não verbais como o desenho, a pintura a colagem ou de recursos verbais como a palavra escrita ou oralizada. Por um lado os processos de criação trazem na produção das imagens referenciais multissensoriais: a) táteis: como as dobraduras e a gravura de raio em isopor, os moldes de raios e animais em EVA; b) sonoros como nas fotografias que se guiaram pelos sons da cachorra quando se escondia na cesta de frutas, ou quando chorava com medo das tempestades; ou como na imagem feita com palavras, como nos poemas de Ana Clara nos quais há referência sonora no poema da zebra que come seus cascos em silêncio; c) gustativo, quando a referência gustativa é feita no poema da macaco Pimpolho que não gosta de repolho, mas adora macarrão com molho, e da macaca Sofia que tudo via e ouvia. Outros sentidos além do visual são convocados com os textos e imagens.

Por outro lado, somos uma sociedade visuocêntrica, portanto a imaginação das crianças com deficiência visual também é constituída com os termos da visualidade e por sua estimulação. As três crianças com baixa visão, Miguel, Ramon e Davi, eram alunas do programa de estimulação visual na FACE e o faziam por recomendação do oftalmologista. No programa de estimulação visual, elas percorriam uma série de exercícios para desenvolver a visão com intuito de prevenir ambliopia<sup>13</sup>. O programa de estimulação visual concentrava-se na estimulação visual e não na estimulação multissensorial (tato e audição). As crianças com

---

<sup>13</sup> É um termo oftalmológico para baixa visão que não é corrigida com óculos. Isso quer dizer que a causa desse déficit não está especificamente no olho, mas sim na região cerebral que corresponde à visão e que não foi devidamente estimulada no momento certo.

baixa visão participavam desse programa desde algum tempo e eram levadas a exercitar o uso da visão na condição da singularidade de sua acuidade visual. Esse programa de estimulação como o próprio nome enfatiza, era voltado ao uso e treino do que cada criança possuía de domínio da visualidade sendo importante para dar suporte para o processo de alfabetização, leitura e escrita.

Vivemos em uma sociedade cuja pregnância sociocultural do visível é um fenômeno que produziu, como discutiram Jay (1988) e Souza (2004), o “oculocentrismo” e o “visuocentrismo”. Isso significa que a dominação da visão reflete nos discursos de pessoas cegas e com baixa visão e produz o que o pesquisador Bertrand Verine (2013) chamou de uma obnubilação pelo visível.

[...] seja diretamente, pela frequência dos referentes e dos tropos visuais, seja indiretamente, pela quase ausência de notações auditivas, táteis, olfativas, gustativas. Esse silêncio sobre sensações não visuais é considerado pelo autor como uma obnubilação pelo visível. (VERINE, 2013p.7)

Apesar dessa obnubilação, a fotografia ou mesmo o desenho, não são produzidos exclusivamente por convocações de experiências visuais. Enquanto ferramenta da linguagem, dos sentidos, os desenhos, assim como as fotografias, são dispositivos através dos quais podemos expressar e produzir um olhar constituído literalmente por outros sentidos e através da mediação semiótica das palavras. Por exemplo, o registro das imagens internas - uma visão conceitual da imagem - como apresentada pelo artista fotógrafo Evgen Bavcar quando diz: “Eu fotografo o que imagino”. Ou fotografias que são registros não do olho, mas do corpo que percebe, sente e registra. São fotografias que retratam o cotidiano, onde os elementos não-visuais motivam o registro e podem estar presentes e ocultos na cena. Segundo Bavcar (2003), a fotografia tátil retrata não um olhar do olho, mas um olhar do sensível, um olhar do toque e da escuta. Há um deslocamento do olho físico para o corpo inteiro nas suas sensações provindas dos sentidos. Nas imagens produzidas por Miguel a partir da fotografia o registro parte desde um acontecimento sonoro, um olhar que escuta, que é tocado por outras vias de sentido.

Em relação à linguagem e à deficiência visual, Lev Vigotski demonstrou baseado em suas pesquisas, juntamente às sensações provindas dos outros sentidos, que “a palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p. 108) isto significa que há uma potência na mediação do signo verbal que se torna alternativa, uma via de possibilidade para transpor os limites que a restrição da experiência visual estabelece. Maria da Gloria de Souza Almeida (2014) aposta que a literatura é um veículo precioso para a construção e o alargamento do imaginário da

criança com deficiência visual. A palavra, ao construir o pensamento, constrói outros modos de ver. A autora estava preocupada com a perda da qualidade e a banalização da linguagem que fazem com que as palavras sofram um pernicioso esvaziamento. Quando é através da palavra, como escreveu Joana Belarmino de Sousa (2009, p. 184), jornalista cega de nascença, em especial por meio da literatura, que se torna “corporificado em texto o pôr-do-sol, o céu estrelado, a beleza de um arco-íris”. Como afirmou poeticamente a escritora Maria Valéria Rezende (2012, p. 13), “na loja cheia de flores, o menino cego pode ver cada perfume”.

Para a criança cega, como vimos na produção de Ana, a palavra carrega dimensões multissensoriais e realiza acontecimentos do mundo de forma verbal, como por exemplo, um leão diferente que toca tuba; um rinoceronte no horizonte na ponte com medo de outra fera. Vale dizer que o que diferencia a organização do sistema psicológico de pessoas com deficiência visual se refere somente às mediações e às conexões estabelecidas entre os processos psicológicos (VIGOTSKI, 1997).

Especificamente em relação à pessoa cega desde o nascimento, as relações entre linguagem, pensamento, imaginação e percepção permitem uma (re)organização do psiquismo (NUERNBERG, 2008). Essa reorganização coloca a imaginação num lugar importante, pois permite expandi-la tal como definiu Ítalo Calvino (1990), quando disse que a imaginação é essa capacidade de ver de olhos fechados. Segundo Laura Kemp Mattos, Andrea Zanella e Adriano Nuernberg (2014), a imaginação tem um papel singular para que as pessoas com deficiência visual possam “ver”, para que possam produzir suas imagens amparadas em outras referências sensoriais e com amplo apoio da palavra.

#### 5.4 QUANDO A CRIANÇA CRIA: É PRA VALER OU É DE MENTIRINHA?

A imaginação como uma atividade humana multissensorial é constituída pela cultura e possibilita a criação. A criança, enquanto ser histórico-cultural em devir se apropria de imagens, palavras faladas e escritas, como também de ações de outras pessoas, e desenvolve a sua imaginação. Há uma visão que discute que a infância é considerada a época em que a imaginação, a fantasia é mais desenvolvida, e seguindo essa concepção, conforme a criança se desenvolve, a força de sua fantasia diminui. Para Vigotski essa ideia existe em função da fantasia ser predominante na criança, ao passo que no adulto está reduzida. Contudo, para o autor, ao analisar pelo prisma científico de sua vertente histórico-cultural, essa visão não se confirma, “(...) ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta” (VIGOTSKI,

1930/2009, p. 45). Conceber a imaginação como inata na criança e de que a criança seja mais criativa ou imaginativa que o adulto é totalmente negado pelo autor. Para ele, os verdadeiros produtos da imaginação pertencem semente a uma fantasia amadurecida, portanto pertencem a vida adulta a potente ascensão da imaginação.

Pelo prisma da poesia, a ideia da criança ser mais imaginativa está presente em uma interrogação feita por Carlos Drummond de Andrade. Perguntou o poeta: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e com o tempo, deixam de sê-lo?”. Ele responde com outra pergunta:

(...) se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. (DRUMMOND, 1974, np).

Na visão de Drummond, a escola é o lugar em que a criança deveria viver poeticamente o conhecimento e o mundo, mas ainda é vivíssimo o paradigma que está mais preocupado em encher a criança de matemática, de geografia, de linguagem, “sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.” (DRUMMOND, 1974, np). Encher faz alusão a uma ideia de uma pedagogia que “enche” um co(r)po vazio. Essa crítica edificada pelo poeta contrasta com a posição de Vigotski (1930/2009), se opõe a ele quando fala do inatismo poético infantil, implicando a força da imaginação já na infância. Eles se aproximam quanto a pensar a responsabilidade das instituições educacionais, frente à imaginação.

Alicerçada à perspectiva da poesia, para a pesquisadora Gilka Girardello (2007), a imaginação é uma faculdade que podemos desenvolver ao longo de toda a nossa vida. Porém, afirma a autora, que “é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia, e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta” (GIRARDELLO, 2007, p. 39). A imaginação, essa misteriosa rainha das faculdades, como escreveu o poeta Charles Baudelaire (1993) atravessa todas as outras faculdades, “ela as excita, ela as envia ao combate” e quanto mais “é ajudada, mais é poderosa” (BAUDELAIRE, 1993, p. 95).

Essas discussões reverberam nas discussões de Vigotski (1930/2009) a respeito da imaginação. Embora sejam posições distintas é um pensamento comum aos autores que ela pode ser desenvolvida, cultivada, potencializada através, sobretudo, das experiências de criação artística, através de experiências estéticas.

Na obra *Imaginação e criação na infância* Vigotski (1930/2007) demonstra como a criação de forma geral perpassa a atividade humana, não sendo exclusividade das pessoas geniais a criação; porém a criação artística elaborada concerne ao universo do adulto, uma vez que o pensamento complexo da criança está em desenvolvimento também sua atividade criadora. Vigotski (2009) aponta que não se deve comparar a produção artística da criança à produção artística do adulto, e se deve enfatizar o processo devido a essa diferença na qualidade e complexidade das obras produzidas.

Diante disso, há algo problemático e importante de ser discutido que diz respeito à questão das crianças, em seus modos plurais, embora se encontrem em pleno processo de desenvolvimento. Parafraseando Ziraldo (1997), são seres inacabados assim como as pessoas adultas o são, porém são, sobretudo as crianças seres finitos nelas mesmas. O que significa dizer isso? Significa que é um desafio para quem convive e trabalha com crianças, se despir do excesso de saberes que carrega e perceber que a criança, a partir do ponto em que se encontra, pode contribuir na construção de novos modos de perceber o mundo, desde a sua potência criadora. No texto “O homem e o menino” Ziraldo (1997) escreveu que é fundamental que a/o adulta/o possa compreender a criança como um ser finito nela/e mesma/o e que ela tem que ser percebida como um ser acabado e não um vir a ser, condição de passagem para ser adulta/o. O problema de definir a criança como condição de um vir a ser pode deixar de lado uma análise da contribuição da sua criação desde a legitimidade de seu lugar enquanto vive seu devir criança.

Portanto, criar não está a serviço de preparar a criança para o que ela virá a ser no futuro, como se somente no futuro, na vida adulta ela viesse a ser verdadeiramente, ou que apenas no futuro suas criações artísticas terão verdadeiro valor e alcance de qualidade e ou complexidade. As obras produzidas pelas crianças com as quais a pesquisa foi realizada, são parte da construção de uma poética criativa e crítica do mundo e foram importantes na sua construção, não somente para ensaiar o que irão fazer quando forem adultas, mas pelo que já são e pelo que já é devir. Corre-se o risco de na vida adulta elas nem terem mais relação com a criação artística devido ao modo como vai se afastando da poesia do cotidiano e do encontro com a arte.

Guattari e Deleuze (1997) falam do devir-criança substituindo as representações da criança como um vir-a-ser do adulto, como aquilo que o futuro promete. Para os filósofos, o devir-criança propõe um cuidado que não remete às exigências do futuro, mas às experimentações em que a criança-em-nós exerce suas potências, compondo-se com os diferentes meios com que convive. Gostaríamos de confrontar o que deriva da ideia de

conceber que as produções artísticas das crianças sejam apenas preparos para o que elas virão a produzir artisticamente na vida adulta (se vierem a produzir) e ou que estejam apenas “fazendo arte de mentirinha” ou “fazendo literatura de mentirinha”. Não podemos comparar as criações das crianças com as criações artísticas dos adultos, mas não podemos deixar de ler as obras e problematizar o que elas propõem a nós e à linguagem na qual elas foram produzidas.

As crianças, ao participarem de práticas artísticas podem afirmar a potência de criação de sua imaginação e a força de atualização de virtualidades. Fabíola B. da Costa (2017) discute que as crianças, quando podem viver ou devir criança artista, também contribuem com a arte de onde partem suas criações. Estendemos aqui as discussões da pesquisadora para pensar a relação das crianças com quem pesquisamos e a arte literária. Para Costa (2017), a escola que nega de antemão que o ensino de artes possa formar aluno/a/s-artistas, homogeneiza a relação possível com a arte e impede essa. Nessa perspectiva que não possibilita que a criança viva seus percursos criadores, a criança e o jovem são vistos como aqueles, como discutiu Costa (2017, p. 55) que “não fazem arte, mas aprendem arte, professor de arte não faz arte, mas ensina arte.” Transpondo para a literatura, a criança e o jovem, não fazem literatura, aprendem literatura, o professor não faz literatura, ensina. A criança não se experimenta escritora/artista, repete o que já foi escrito.

Quando há esvaziamento de espaço para desenvolvimento de uma poética, será que a literatura, a poesia, como expressões da arte, espaço de sonho e transgressão, lugar de ficcionar mundos outros não perde um pouco seu papel, se de antemão, negamos a formação da criança-escritora-artista através do encontro com a literatura? A análise dos processos de criação de Ana, Davi, Miguel e Ramon, evidencia que apostar nos processos de criação é apostar na liberdade de invenção ao mesmo tempo em que provocamos que novas atualizações e novas virtualizações possam ter espaço, e que as crianças criem e se (trans)formem nesse processo.

O produto final, os livros, as obras produzidas pelas crianças, podem não ser obras com acabamentos estéticos ultra-apurados, mas há ali versos e desenhos de qualidade! Elas vivenciaram encontros com as diferenças, com o mundo na sua alteridade e multiplicidade. Foram encontros que não apenas permitiram que se expressassem, mas movimentaram o ato criador e imaginativo. Elas pesquisaram, elegeram temas e a eles se dedicaram a ponto de fazê-los intercessores, de fazer dizer através deles. Elas criaram a valer.

Com isso posto, respondemos à pergunta: há possibilidade das obras das crianças contribuírem com a arte literária? Essa é uma questão que surgiu ao percorrer a tese e ao

inverter a própria pergunta que nos moveu: o que puderam os encontros de crianças com deficiência visual com a literatura? O que pôde a literatura nos encontros com as crianças? Produziram, as crianças, obras que possuem qualidade literária? As criações das crianças foram capazes de gerar espanto, encanto e provocar problematização?

Sim! As crianças produziram e produzem obras com qualidade literária quando entendemos que através de suas obras somos capazes de ir além de nós mesmos. Elif Shafak, romancista contemporânea, em uma fala no TEDEX sobre a Política da Ficção, a autora diz que a boa literatura é aquela que seja capaz de nos levar além de nós, de nossas próprias fronteiras e dos nossos círculos fechados. Quando adotamos esse critério para analisar as obras das crianças, não podemos deixar de notar o como cada uma delas convoca a um mundo ficcionado, que nos leva além de nós mesmos.

Quando dizemos que as crianças criam, produzem arte de qualidade, não se trata de generalizar que as crianças todas desejam ou queiram sempre criar, fazer literatura/arte e ou queiram sempre expor o trabalho que produzem. Não se trata disso. O que ocorre notar é que as crianças com quem pesquisamos nos mostram que quando há espaço e acompanhamento, o desejo de criar aflora de forma potente.

Na geologia, o afloramento, trata-se da exposição de uma rocha na superfície da Terra. Ela pode ser formada naturalmente pela erosão deste solo que cobria a rocha, ou pela ação humana. Aqui retorno as palavras de Carlos Drummond (1974, n.p.) quando escreveu: “Projeto de educação para a poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte)”. Precisamos de espaços que acolham os afloramentos, as erosões do solo da subjetividade infantil e constituam-se como espaços de arte para o exercício da autoria e produção de subjetivações outras do livro, da palavra, de si. Espaços com tempo para experimentar um devir criança /escritora/artista. Essa foi a aposta deste trabalho.

No capítulo a seguir são apresentadas algumas discussões sobre a diagramação, editoração e recepção da Feira dos Livros na FACE, que consistiu na mostra dos trabalhos finalizados.

## **6. SOBRE DIAGRAMAR, EDITAR E EXPOR: NÃO BASTA CRIAR É PRECISO COMPARTILHAR A CRIAÇÃO.**

Neste capítulo apresentamos como foi realizada a transposição dos livros artesanais para o livro digital. Ou seja, como foram transformados os livros concebidos manualmente, em arquivo digital para serem impressos. Os livros, ao serem editorados, entraram em outro extrato do processo de criação no qual a montagem e a impressão demandaram diálogo, escolhas e decisões quanto à configuração do texto com as imagens nas páginas, o tipo e as dimensões do papel para imprimi-los.

No subcapítulo **6.1 Sobre o processo de diagramação e editoração** encontra-se uma narrativa dos processos de diagramação e edição de cada livro no seu produto final para impressão e sua adaptação para tornar os textos dos livros acessíveis em formatos além dos quais foram feitos (o livro Braille foi transcrito e impresso em Fonte Ampliada e os livros feitos por crianças com baixa visão, foram transcrito e impressos em Braille).

No subcapítulo **6.2 Sobre expor e compartilhar os livros e sobre as recepções, as ressonâncias** apresentamos como foi a preparação coletiva da exposição dos livros; e problematizamos quais foram as repercussões nas recepções dos trabalhos, as ressonâncias que produziu a Feira dos Livros, o evento da mostra dos livros literários, organizado pelas crianças. As recepções foram diversas e também adversas. Houve entusiasmo, encanto, mas houve também descrença na realização das crianças, colocando em dúvida a capacidade da criança para realizar sua obra. As recepções são analisadas à luz das discussões sobre o capacitismo que abrangem posturas que se constituem como barreiras atitudinais e comunicacionais que ainda habitam profissionais que trabalham na área da educação especial e inclusiva.

### **6.1 SOBRE O PROCESSO DE DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO**

Os livros foram montados todos pelas crianças em parceria, posteriormente diagramados e editados por mim com ajuda de um profissional designer. Primeiramente organizei as publicações, a paginação, a ordem dos desenhos, os textos e a disposição dos textos com as imagens para os livros em que os textos produzidos oralmente foram transcritos e posteriormente anexados aos lugares, previamente, decidido pelos autores. Todas as páginas dos livros originais foram digitalizadas com uso de scanner. Nesse momento do trabalho houve protagonismo de minha parte na diagramação.

Por que transformar os livros em um arquivo digital para ser impresso e não expor os livros na sua versão artesanal? Pela possibilidade de reproduzi-los e pela necessidade de finalizar sua produção, na diagramação. Alguns livros foram criados contando com o tratamento de transcrição de áudio para texto escrito, como por exemplo, os textos do livro “Invenções do Passado e do Presente” e do livro “Menino Raio”.

Os livros “Bolinha” e “Zoo da Ana” foram produzidos totalmente em versão artesanal, em texto e ilustração tátil. Porém, a diagramação do livro da Ana Clara, o “Zoo da Ana” que foi produzido totalmente em Braille, implicou a adaptação do livro a partir da transposição e formatação para fonte ampliada e montagem dos textos/poemas com as suas respectivas imagens, ilustrações que foram escaneadas. A capa foi montada por Ana com os moldes de EVA e com as dobraduras foi escaneada, impressa e usada tanto para a capa do livro artesanal, o original, como para o livro adaptado e reproduzido. Na capa do livro, o título “Zoo da Ana” com letras em alfabeto romano sobre as orelhas da onça, foi colado conforme indicação da autora. A capa recebeu linhas em torno dos animais. Esse elemento na capa foi acrescentado somente na imagem do livro adaptado. Ana teve ideia de acrescentar essa cerca apenas depois que a capa do original ficou pronta. Fez uma montagem com uso de pedaços de uma linha fina azul. A partir dessa brincadeira com a linha, recriei com as linhas na capa para o livro adaptado. O corpo do livro foi montado seguindo a estrutura do livro artesanal original, com o texto localizado na parte de cima da página e as dobraduras e moldes de EVA abaixo. O texto foi formatado em fonte ampliada tamanho 18, impresso em folha A4 branca de papel *couché* com contraste preto no branco. O livro original e o livro adaptado estavam na Feira de Livros.

Nos livros produzidos pelas crianças com baixa visão, o trabalho de diagramação consistiu basicamente em produzir as páginas nas quais o texto havia sido construído oralmente e registrado em gravador digital. Por exemplo, no livro “Invenções do passado e do presente”, de Ramon, para sua montagem foi preciso digitalizar o livro artesanal página a página; transcrever a produção oral dos textos para cada imagem. Na etapa da diagramação, levei meu computador para a FACE e trabalhamos juntos com os originais em mãos e com as imagens digitalizadas. Nesse momento o autor sinalizou o lugar em que o texto deveria estar em relação à imagem. Se ao lado ou sobre a imagem, conforme desejo da autoria. Com isso pronto, chegou a etapa da editoração que contou com ajuda de um designer profissional.

O trabalho de editoração consistiu em fazer a arte final, ou seja, em preparar os arquivos dos livros para impressão digital no formato definido. Para isto, em um programa de computador próprio para editoração, inseri os textos e gerei os arquivos com as artes

finalizadas, prontos para serem impressos. O trabalho da editoração ainda implicou fazer uma pesquisa de preço com as gráficas, consultando no mínimo três, solicitando orçamentos para impressão digital. Para acessibilizar os livros produzidos pelas crianças com baixa visão, os textos de cada obra foram transcritos e impressos em Braille e acompanhavam cada livro na exposição; assim como o livro produzido pela criança cega foi adaptado para leitura de crianças com baixa visão.

## 6.2 SOBRE EXPOR E COMPARTILHAR OS LIVROS E SOBRE AS RECEPÇÕES, AS RESSONÂNCIAS

A ideia de uma feira dos livros havia surgido antes mesmo dos livros serem um projeto de todas as crianças, mas se tornou uma construção de todas, do coletivo. Desde a produção dos livros até a forma como foram expostos, isto é, como foram apresentados na Feira, foi uma decisão das crianças. Dias antes, encontrei com todas reunidas no horário de lanche para conversarmos e decidirmos como seria montada a mesa em que os livros estariam expostos e onde ficariam à mostra. Uma das crianças deu a sugestão de usarmos a estante que ficava na sala do ateliê, ao invés da mesa. A sugestão foi bem vinda para as outras crianças que decidiram também a posição em que a estante ficaria na sala de recepção, na entrada da FACE. Foi decidido também, no coletivo, que a abertura da feira dos livros seria no dia do encerramento das atividades da FACE e que um sarau com música e declamação de poemas marcaria a apresentação dos livros e encerramento do ano.

Em suma, a feira dos livros consistiu em uma mostra dos livros na sala de recepção da FACE, em uma estante, encostada em uma das paredes. A estante que estava na sala do ateliê serviu como suporte para a exposição. A exposição ficou montada entre os dias 12 e 18 de dezembro de 2016.

A realização da Feira dos livros permitiu que as crianças se apresentassem a partir de outro lugar social, o lugar de autoras dos próprios livros. Como foram recebidas as suas criações? De quais modos repercutiu para elas, para as famílias, para outras pessoas da instituição?

A exposição de obras produzidas num processo de criação artística, nesse caso, literária, cumpriu a etapa final no ciclo de um percurso. Virginia Kastrup (2018), considera que uma ação artística só se completa quando envolve a participação do expectador, daquele/a que percebe, recebe e contempla o produto que foi criado. A Feira dos Livros completou a ação artística que conecta com a produção dos livros agenciada no ateliê. As crianças

protagonizaram e se colocaram diante da instituição, de seus familiares e seus pares, a partir do lugar social da autoria das suas próprias histórias, de poemas inventados, criados por elas.

O público foi diverso na sua recepção. Entre os familiares das crianças, teve alegria, comoção e surpresa. Houve quem achou tão bonito o trabalho que queria comprar os livros se tivesse mais exemplares da primeira tiragem. Houve quem estava com muita curiosidade para ver o resultado, pois conviveu com a expectativa da finalização do livro e da montagem da feira pela criança que narrava do processo em casa. Houve quem leu os livros e ficou curioso, como foram feitos, por que aqueles temas? Houve quem leu e fez silêncio, preferiu não dizer nada. Houve quem recebeu reticente a obra, pois na sua visão, seu filho não estava alfabetizado completamente, então, como poderia ter feito um livro, se pela terceira vez ele teria que fazer o segundo ano da escola? A recepção da obra ficou abafada pela reprovação.

Entre os pares a recepção foi unânime, de curiosidade. Elas vinham manifestando desejo, curiosidade de ler o livro umas das outras, durante o processo de criação e perguntavam entre elas sobre o que estavam produzindo. No dia que puderam ter os trabalhos umas das outras em mãos, e esse dia foi o dia da montagem da Feira dos Livros, todas leram e releeram os trabalhos nas suas adaptações e tocaram os livros nas suas versões expostas. Houve entre elas momentos de elogios, mútuos, publicamente expressos.

Essa relação entre as crianças, nos permite retomar uma discussão sobre o entusiasmo e da educação como prática de liberdade que propõe a escritora bell hooks (2017). A partir de uma reflexão crítica como aluna em salas de aulas tediosas, tanto no período escolar quanto no ensino superior, a autora, em diálogo com Paulo Freire problematiza a educação bancária nas escolas mistas dos Estados Unidos de sua época. Quando chegou o momento de preparar suas próprias aulas, ela retomou os aprendizados que teve com seus professores e professoras negras do fundamental, quando as escolas eram ainda separadas, ainda não eram mistas. A autora se inspirou nas técnicas que suas professoras usavam para conhecê-los. Entre as questões para superar o tédio e produzir processos de aprendizado que sejam empolgantes, implica que a/o professoras/es, a/o mediador/a, promova uma experiência capaz de gerar entusiasmo. O entusiasmo na sua concepção é profundamente afetado por nossa capacidade de nos interessarmos uns pelos outros, “por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 17). Ao acionar o interesse pelas vozes uns dos outros, se afirma uma pedagogia radical que insiste que a presença de todos seja reconhecida. Mas para que todas as vozes possam ser ouvidas é preciso práticas que valorizem cada voz na sua singularidade e diferença.

Entre a equipe de multiprofissionais que trabalhava na FACE, a recepção foi diversa. Houve quem se manifestou elogiosamente no sarau de encerramento, destacando que nunca tinha visto uma estante de livros com trabalhos de crianças, parabenizando às crianças pela realização. Houve quem gostou tanto dos trabalhos que gostaria de encomendar uma versão dos livros para si. Houve quem hierarquizasse os livros segundo seu próprio critério de qualidade julgando qual seria o melhor livro.

Dois anos após a realização do ateliê, soube que a Feira gerou outras recepções em profissionais da instituição. Ao retornar na FACE para encaminhar documentos relativos à pesquisa, soube que houve mais de um profissional que trabalhava com as crianças/autoras que não acreditou que as obras tivessem sido produzidas por elas, pois não teriam sido elas capazes de produzi-las. Inclusive, o autor de um dos livros foi questionado para saber se o texto havia mesmo sido produzido por ele ou se era produção de alguma outra pessoa devido o teor de criticidade.

Essas foram as principais ressonâncias coletadas, algumas delas diretamente, outras indiretamente, posteriores ao dia da Feira. Diante das recepções aos livros, gostaríamos de problematizá-las no sua dimensão espectral, isto é, abordá-las nas suas diferenças e variações. Podemos dizer que, em síntese, houve entusiasmo e a reticência pelos familiares; curiosidade e alegria pelas crianças; reconhecimento, surpresa e descrédito entre as/os profissionais.

Em relação ao entusiasmo das responsáveis, as emoções de alegria e comoção vieram, mas com expressão endereçada a mim. Foram exclusivamente das mulheres, mães, que protagonizavam nos cuidados das crianças. Todas as mães se sentiram mobilizadas na produção do livro, seja por terem conversado sobre o livro em casa, ou participando na escolha e criação de imagens fotográficas para a página de identificação dos autores e ou para compor a ilustração, como no caso do livro Bolinha. A criação dos livros moveu afetos, segundo uma mãe; no meio da turbulência que estava sendo o final do ano, o livro era uma memória feliz.

A curiosidade e alegria das crianças confirmam que a experiência estética produz fruição, entusiasmo e interesse pela criação do outro. Um dos grandes desafios nas práticas educativas consiste em descentralizar o saber da voz do professor. Fazer as crianças terem interesse umas pelas outras, pelo que cada uma tem a contar, não é tarefa simples.

Em relação à recepção que colocou a produção dos livros pelas crianças em caráter de dúvida por não acreditar que as crianças fossem capazes de terem produzido suas obras. Nessa recepção há um sério problema envolvido e o analisamos a partir do termo proposto pelo diretor, roteirista e ator gaúcho e homem com deficiência, Victor DeMarco (2020) sobre o que

ele passou a chamar de *DEF SPLAINING* em diálogo com as discussões sobre capacitismo. *DEF SPLAINING*, o que é isso? Segundo De Marco, acontece quando uma pessoa sem deficiência quer explicar para uma pessoa com deficiência que ela ou não sabe sobre aquilo que ela está falando ou coloca em dúvida algo que ela fez. Na posição do artista que tem sido persistente na produção de conteúdos na luta contra o capacitismo, a postura das pessoas cuja recepção aos livros das crianças foi de não acreditar que elas tivessem sido capazes de tal produção coloca em cheque essa máxima de que para pessoas sem deficiências os corpos com deficiência não são lidos enquanto corpos que possuem credibilidade. Os corpos com deficiência não são percebidos enquanto corpos que produzem, que criam e quando produzem ainda tem uma falácia de que não foram as pessoas com deficiência que produziram. Ou então, que é preciso a validação de uma pessoa sem deficiência para aprovar a credibilidade do trabalho de uma criança com deficiência.

O termo *DEF Splaining*, proposto por DeMarco (2020), é ainda um termo não explorado teoricamente, mas ele faz parte das barreiras atitudinais que estruturam uma sociedade capacitista. A desvalidação de uma criação artística-literária está totalmente ancorada em uma posição capacitista. “O capacitismo deve ser exposto e desmantelado” (ÁVILA, 2014, p. 140). As pesquisadoras Ana Carolina Friggi Ivanovich e Marivete Gesser (2020) discutem, em diálogo com a perspectiva de Fiona Campbell, que o capacitismo pode ser definido como uma atitude que produz diferenciação e desvalorização das pessoas com deficiência através de práticas de avaliação da capacidade corporal e ou cognitiva. Não existe um consenso sobre como tais atitudes formam práticas capacitistas, contudo, destaca-se um elemento que persiste nessa postura: “a crença de que a deficiência ou a incapacidade é inerentemente negativa devendo essa ser melhorada, curada ou eliminada.” (IVANOVICH; MARIVETE, 2020, p.2).

Existem padrões normativos e patologizantes que estão na base de posturas de profissionais de diferentes áreas que, como advertido na Lei Brasileira de Inclusão criada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), produzem as limitações às quais as pessoas com deficiência são expostas. Como apontado pelo modelo social da deficiência, as limitações não são dos corpos, mas sim, sociais, fruto das barreiras existentes na sociedade e instituído nas subjetividades de profissionais. As barreiras físicas podem ser uma biblioteca num depósito; comunicacionais e atitudinais podem estar nas posturas de profissionais que desvalidam a produção artístico-literária de Ana, Davi, Miguel e Ramon.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais e como no movimento da brincadeira de uma criança que recita um alfabeto, ao chegar ao Z retorna para o A, voltamos ao ponto inicial deste trabalho. O ponto por onde o trabalho começou, foi, podemos dizer, pelo fato de que a prática do ateliê colocou-nos diante de desafios metodológicos, éticos e políticos. Ao trabalhar com literatura e com a deficiência como multiplicidade, alteridade, diferença, acessamos uma definição mais ampla de sujeito e de norma. A sustentação da experiência estética literária como um direito humano foi estendida para localizá-la no campo da deficiência visual.

A possibilidade da construção da tese permitiu contrastarmos a diferença entre, subordinar os encontros com a literatura à tarefa de imposição de normas gramaticais ou morais, ou para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; com a afirmação da literatura na sua potência artística de proporcionar experimentações estéticas da existência. Destacamos a potência de um ateliê, como dispositivo ético estético das diferenças para reafirmar a necessidade de territórios existenciais múltiplos e utópicos que mantenham vivas as chamadas do desejo e da imaginação. Não esquecer que a composição de mundos (im)possíveis, em que não submetemos as crianças e jovens - com ou sem deficiência - a serem objeto de avaliação de nada e ninguém, é um direito humano e dependem da criação.

Quando olhamos para os processos dos livros, vemos que as crianças transitaram da condição de leitoras para a de autoras de suas próprias histórias, Na experimentação da arte literária, de desenhar, construir um brinquedo ou escrever a partir dos estímulos que ela produz, surge a possibilidade de viagem do pensamento, sem percurso previamente delineado. O vínculo entre a literatura e a vida, que o ateliê acolheu e construiu permitiu às crianças, experimentarem a língua não como ferramenta de trabalho, mas como algo que lhe é de direito na brincadeira e serve para simbolizar o mundo e a si, mas serve também para sair de si.

Ao se abrir mão da pressa para que o leitor, ou a leitora, leia e escreva, rompe-se com uma lógica de educação baseada na transmissão do conteúdo e passamos a trabalhar a liberdade de formas de ler. O ateliê buscou transpor limites ao criar um território existencial para acompanhar o desejo em que processos de produção de subjetividade e de invenção de novas formas de existência ganharam lugar.

Ler e escrever não são competências mecânicas. São ações que mudam o curso da experiência, da vida. São gestos aprendidos e ensinados. Algumas práticas escolares de

leitura são nocivas e produzem o efeito contrário, ao invés de contribuírem com os processos de leitura e escrita, atrapalham, de onde surgem os casos de crianças que aprendem a odiar ler e escrever. Ler é antes de parar o olho sobre as palavras, as falanges dos dedos sobre os pontos de uma palavra impressa em Braille, a problematização que fazemos do mundo e de nós mesmos, através das palavras. Processos de experimentação afetiva da leitura e a escrita podem ser uma saída para acolher esses leitores que aprenderam a odiar a ler ou escrever. Permitir espaço/tempo para tramar os temas que são urgentes à expressão, à imaginação criadora, dar movimento à atividade de simbolização de forma que as afecções sejam atendidas, é uma possibilidade de acolher e lidar com casos de resistências a leitura e a escrita.

Ler e escrever como experiências que operam transformações no corpo, na linguagem, na vida, se inserem num processo que produz marcas. Neste estudo, não pensamos a leitura e a escrita a partir de abordagens representacionais, correspondentistas, fundamentadas na busca de uma verdade dos domínios das habilidades de leitura e da escrita. Pensamos a potência da leitura literária como experiência estética de encontro com a diferença, como experiência de problematização e criação, de invenção.

A leitura de literatura, em verso ou em prosa, exige de quem lê o estabelecimento de um pacto ficcional, isto é, requer que se entre em sintonia num acordo com o texto literário, chamado ficcional, porque inventa uma realidade através de um trabalho com a palavra. Ao entrar em contato com a arte literária e com a força ou a beleza da palavra escrita, é possível constatar a presença de efeitos na atividade inventiva, indo além de ganhos exclusivamente cognitivos e ou de aumento de competências, de habilidades. Quando consideramos a experiência que analisamos, observamos que os encontros com a literatura provocou a manifestação de outras vozes. As crianças passaram da condição de leitoras para autoras e esse movimento ocorreu até com a criança que rejeitou escrever dizendo abertamente não querer escrever porque não gostava. Ao ter disponível outras formas de (re) produzir seu texto e ou criar com pinceis e tintas, se surpreendia com a própria vontade de fazer algo e assim constatava que sabia produzir textos, de outro modo, mais lento, sem pressa, com seus erros e desvios de concordância, com apoio de outras tecnologias.

A autoria que foi agenciada pelos processos de criação se produziu como efeito dos encontros com a alteridade, neste caso as alteridades, englobando: livros de literatura, os autores, os temas, as imagens, o mundo e os afetos. Como um bem cultural mediado num tempo-espaço destinado ao jogo com a linguagem, com a dimensão lúdica das palavras e das imagens, os encontros com o livro literário, através da dinâmica do ateliê, constituiu um

dispositivo para despertar e em alguns casos sustentar a disposição criadora, portanto, sustentar a própria atividade de leitura e de escrita como experimentação da língua em devir.

Acompanhando os processos de experimentação das crianças, ficam algumas observações em destaque. Para superar o império do visuocentrismo é preciso abrir todos os sentidos e atentar aos sons, aos cheiros, aos gostos e é preciso ofertar as mãos para tocar e ser tocado pelo mundo, pelo texto que traz o mundo. Na baixa visão, se explora ao máximo o que se tem de acuidade visual, mesmo sendo muito baixa. As crianças faziam uso de lupas de aumento e muitas vezes optavam pela leitura com aproximação do rosto ao livro. Esse gesto da aproximação e de encostar o rosto no livro, na folha, era familiar às crianças, visto que foram alfabetizadas utilizando o seu resíduo visual e liam e escreviam usando essa estratégia de colar o rosto no livro. A proximidade do livro alcançou lugar de metáfora. Para ver, é preciso tocar um corpo no outro, quem vê e o que é visto.

Ao final do percurso de escrita da tese, recebi por email um convite para participar de um encontro da Rede de Leitura Inclusiva do Paraná. Agenciado pela Fundação Dorina Nowill, é um projeto para pessoas cegas e com baixa visão, na perspectiva de fomentar o acesso à Leitura e à informação para pessoas com deficiência. Busca-se, além de fornecer livros acessíveis, engajar os profissionais que atuam como intermediários da leitura em especial literária para que este público também seja contemplado em suas atividades. Este projeto da rede acontece em âmbito nacional no qual cada Estado é mobilizado a compor seus Grupos de Trabalho para que construam novas ações de leitura e inclusão ou potencializem as já existentes. O foco do trabalho da rede é a disseminação de ações que sejam boas práticas de leitura, inclusão e temas transversais que estão acontecendo em todo Brasil. Ao participar do primeiro encontro da Rede realizado em 2021, pude contactar pessoas parceiras que estão de forma voluntária e assídua contribuindo com projetos inclusivos pautados na acessibilidade no âmbito dos livros e das bibliotecas. Durante o encontro surgiu a ideia de transformar os livros das crianças em livros acessíveis. Não apenas acessibilizar os textos, mas fazer a descrição das imagens e transpor para outros formatos, como por exemplo, áudio livro. Eis outra importante ressonância da pesquisa.

Ao chegar ao final, vemos que ainda há outros trabalhos por iniciar. Com isso não podemos deixar de sublinhar que os processos de subjetivação se fazem nos encontros, não apenas encontros humanos, mas também encontros não humanos, e nesse caso com os não humanos livros e todo o mundo que eles trazem. Há um processo de subjetivação em curso quando se produz uma tese assim como no encontro de uma pessoa com seu cãozinho, com uma música, com uma pedra preciosa, com um ambiente, com um livro. Esses encontros se

dão sempre em movimentos de empréstimo, de associação, de ruptura, de engendramentos, agenciamentos. Buscamos neste estudo, destacar o papel criador de todos os agenciamentos através dos processos de mediação e criação literária, mostrando que a subjetividade e os sujeitos não podem ser entendidos senão como um espaço inevitável de encontros e transformações incessantes.

Ao finalizar esta tese, gostaria de situar a investigação realizada neste tempo. Tempo de isolamento, de pandemia ao qual estamos todos submetidos. Sustentar práticas artísticas neste tempo atual é não deixar de cuidar da vida. Essa que em tempos pandêmicos tem buscado prazer, amparo, conforto e saída do imediato dos dias em confinamento, na arte, em livros, filmes, músicas. Quais mundos queremos fazer nascer e ver crescer em nossas práticas educacionais, na vida? Que sejam práticas inclusivas e comprometidas em amparar e ampliar os sentidos largamente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria. Gloria. **A Importância da literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos\\_livros/A-IMPORTANCIA-DA-LITERATURA.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/A-IMPORTANCIA-DA-LITERATURA.pdf) Acesso em: 11 abr. 2020.
- ALMEIDA, Rogério De. **A literatura e seu aspecto formativo**. Religare (UFPB), v. 8, p. 127-138, 2011.
- ALVES, Rubens. **Os ipês amarelos**. In: Um céu numa flor silvestre. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/ 07 /1974. Disponível em: Blog: <http://zellacoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlosdrummond-de-andrade/>. Acessado em: 12 de jun. De 2018.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ÁVILA, Eliana. **Capacitismo como queerfobia**. In: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (Org.). Linguagens e narrativas: desafios feministas. V. 1. Tubarão: Editora Copiart, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BAMPI, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online], vol.18, n.4, pp.816-823. ISSN 1518-8345, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4224> . Acesso em: 08 de abr. de 2020.
- BARNES, Collin; MERCER, Geof. **“The Politics of Disability and the Struggle for Change”**. In: Len Barton (org.), *Disability Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton Publishers, 11-23, 2002.
- BARNES, Collin; MERCER, Geof; SHAKESPEARE, Tom. **Exploring Disability – A Sociological Introduction**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BARROCO, Sonia Maria Shima; SUPERTI, Tatiane. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. In: *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxFvqN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 de abr. de 2020.
- BARROS, Edlúcia Robélia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa De; ROSA, Michel Mauch. **Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações**. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6ytFyb8hHTfyqKbJ7dN3TYc/?format=pdf&lang=pt> .

- BARROS, Manoel de. **Concerto a céu aberto para solos de aves**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa/Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARTHES, Roland. **Rhétorique de l'image**. In: Communications, n.4. Paris: Seuil, 1964.
- BAUDELAIRE, Charles. **Obras estéticas: filosofia da imaginação criadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/páginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- CAMPBELL, Fiona. Kumari. **Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism**. M/C Journal, 11(3), 2008. Disponível em: <https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. *Remate de Males : Revista do Departamento de Teoria Literária*, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.
- CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele. Nunes Henrique. **Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski**. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 409-420, jul./set. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35869/pdf> . Acesso em: 15 fev.2019.
- CAPUCCI, Raquel Rodrigues. **Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte**. 2017. 147 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23604> Acesso em: 20 mar. 2019.
- CONEGLIAN, Adré Luís Onório; CASARIN, Helen de Castro. **Biblioteca inclusiva: perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO ENANCIB, 7., 2006, Marília. Anais eletrônicos. Marília: UNESP, 2006. <http://200.20.0.78/repositorios/handle/123456789/1268>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos **Direitos** Humanos. Disponível em: [http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU\\_Cartilha.pdf](http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf). Acesso em: 26 dez. 2019.

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo. "**Museu menor**": um convite à arte : poéticas do arquivo de uma professora de arte. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180698> . Acesso em: 29 mai. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro. Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles. "**La littérature et la vie**". In : Critique et clinique, Paris, Ed. de Minuit, 1993, pp. 11-17, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 2004

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido** (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 3). Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3. ed. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma Félix. Mil Platôs ± capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 1, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DE MARCO, Victor. **Def Splaining**. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CFqU1m7niXT/> .

DIAS, Danielle Pampanini. **O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental**: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético. 2017 [s.n.]. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2017. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325310/1/Dias\\_DanielePampanini\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325310/1/Dias_DanielePampanini_M.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é a deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação \_ 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, v. 1. p. 1-15. 2008

ELIOT, Thomas Stearns. **Poesia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FONSECA, Tania Maria Galli; THOMAZONI, Adressa Ribeiro; LOCKMANN, Vivian; BUTKUS, Vitor. **Espaços heterotópicos, imagens sobrepostas: encontros entre arte, loucura e memória**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.29, n.2, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000200015&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 08 de abr. de 2020.

FONTANA, Marcos Vinicius. **Ler com outros olhos: a leitura para pessoas com deficiência visual (PDVS)**. *Revista Língua & literatura*. Dez, v. 15, n. 25 , p. 1-352, 2013.

FONTANA, Marcos Vinicius.; NUNES, Elton Vergara. **Audioteca Virtual de Letras: tecnologia para inclusão**. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 2, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços**. In: *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Coleção Ditos e escritos*, v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FRANCHI, Egle Pontes. **E as crianças eram difíceis: relato de uma pesquisa participante tendo por objeto principal as atividades em linguagem escrita, com crianças da terceira serie do primeiro grau**. 1982. 321f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252697>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, Reinaldo. **Uma experiência filosófica de um curso de Psicologia**. In M. H. S. Patto (Org.), *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia* (pp. 203-221). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2012.

GENS, Armando. **Sobre o poema , o poeta, o livro**. In: *literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

GERIN, Aparecida Cleia; CANÇADO, Dinorá Couto. **Construção do hábito de ler e de viver com arte numa biblioteca de inclusão**. *Revista Dialogos: a cultura como dispositivo de inclusão*, Brasília, v.13, n.1, ago, 2020.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano; TONELI, Maria Jurassi. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social.** *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano; TONELI, Maria Jurassi. Gender, sexuality, and experience of disability in women in Southern Brazil. *Annual Review of Critical Psychology*. 11, 417-432, 2014. Disponível em: <https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2016/05/23-gender.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

GHIGGI, Gomercindo, CHAVES, Priscila Monteiro e SCHNEIDER, Daniela Da Cruz. **A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral.** *Educação (Porto Alegre)*, v. 41, n. 3, p. 437-445, set.-dez, 2018. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26054>. Acesso em: 08 de fev. de 2020

GINDIS, Boris. **Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs.** In: KOZULIN, A. et al. (Ed.). *Vigotski's educational theory in cultural context.* New York: Cambridge University Press, 2003.

GIRARDELLO, Gilka. (2018). **Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil.** *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. pp. 71-92

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** In: CABRAL, Gladir da Silva (org.). *Infância: Imaginação e Educação em debate.* São Paulo: Papyrus, 2007.

GUILLOUËT, J. M.; JONES, C. A.; MENDER, P. M.; SOFIO, S. Enquête sur l'atelier; histoire, fonctions, transformations. *Perspective: Actualité en histoire de l'art.* v. 1, 2014, p. 27-42. Disponível em: . Acesso em: fev. 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança.** *Temas de Psicologia*, 1, 1-5, 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002). Acesso em 01 de mai. de 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação.** *Temas de Psicologia*, 2, 23-29, 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200004). Acesso em 01 de mai. de 2020.

GUATTARI, Félix. **Caosmose.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **Da produção da subjetividade.** In: A. PARENTE. *Imagem Máquina: A era das tecnologias do virtual.* Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** (4 ed.) Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo, WMF, Martins Fontes, 2017.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. (2020). **Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos**. Quaderns de Psicologia, 22(3), e 1618. [https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi\\_a2020v22n3/quapsi\\_a2020v22n3p1618.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2020v22n3/quapsi_a2020v22n3p1618.pdf).

Acesso em 01 de mai. de 2020.

JAY, Martin. “**Scopic regimes of modernity**”. In: H. Foster (org.), *Vision and Visuality: Discussions in Contemporary Culture* (2). Seattle, Bay Press, 3-27, 1988.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun. 2001. Disponível em: Acesso em: 16/05/2020.

KASTRUP, Virgínia. **Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual**. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

KASTRUP, V. **Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus**. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em 20 de mai. de 2020.

KIRINUS, Gloria. **Criança e poesia na pedagogia Freire**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Inauguração de Brasília**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 20 jun, 1970/ In *A Descoberta do Mundo*. Em: [http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/mais\\_info.php?idVerbete=1257&idMaisInfo=140](http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/mais_info.php?idVerbete=1257&idMaisInfo=140)

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito**. In: Psicologia & Sociedade. 26(n. spe. 2), 48- 59, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a06v26nspe2.pdf>. Acessado em: 21 de mai. de 2020.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inc. Soc, 10(2), 28-36, 2017. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acessado em: 22 de mai. de 2020.

MANSANO, Sonia Regina. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2). 2009. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946> . Acessado em: 11 de mai. de 2019.

MOLON, Susana Inês. **Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky**. In: Andrea V. Zanella. Fabiola C.B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros. (Orgs.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 121-130

MON, Fabiana. **Algumas definições em torno al concepto de discapacidad visual.** El Cisne, out. 1998. Disponível em: <http://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/>. Acessado em: 01 de mai. de 2019.

MORAES, Márcia; BERNARDES, Anita Guazzelli. **Apresentação.** In: A. G. BERNARDES; G. M. Tavares & M. Moraes (Orgs), Cartas para pensar: Políticas de pesquisa em psicologia (pp. 7-13). Vitória: EDUFES, 2014.

MORAES, Márcia. **PesquisarCOM:** política ontológica e deficiência visual. En: Moraes, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

NEGRI, Antonio. **Espinosa subversivo e outros escritos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos.** Trad: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

NUERNBERG, Adriano. **Contribuição de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicol. Estud. 13 (2) • Jun 2008.

OURY, Jean; TOSQUELLES, Francois; GUATTARI, Félix. **Pratique de l'institutionnel et politique.** FeniXX, 1985.

PANTALEAO, Maria Isabel; KASTRUP, Virgínia. **Literatura, escrita inventiva e virtualizaçãodo eu.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 1, p. 29-48, 2015. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686> . Acessado em: 04 mai. 2018.

PETIT, Michèle. **A arte de ler.** São Paulo: Editora 34. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público, 2013.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Vozes, palavras, textos:** as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001241025> Acessado em: 08 nov.2019.

PINO, Angel. **A criança e seu meio:** contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. En: Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de. **Entrevista ao autor.** 2011. Disponível em: <https://paioliterario.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acessado em: 13 dez. 2019.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de. **Sobre ler e escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

RANCIÈRE, Jaques. **Existe uma estética deleuzeana?** In: ALLIEZ, E. (org.) Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: 34, 2000.

REZENDE, Maria Valéria. **Jardim de Menino Poeta.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2012.

REIS, Alice Casanova; ZANELLA, Andrea Vieira. Arte e vida, vida e (em) arte: Entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. *Psicologia Argumento*, 32(79), 97-107, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.S01.AO09> . Acesso: 07 de fev. de 2018.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir**. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Caderno de subjetividade, 1993.

ROLNIK, Suely. **Diálogo e alteridade**. Boletim de novidades, 5(44), 35-44, 1992.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo (2ª ed.). Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SÁ, Elizabeth Dias de ; SILVA, Mírian Beatriz Campolina.; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano De. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acesso à arte e cultura para pessoas com deficiência visual**: direito e desejo. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.) Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002. Disponível em: <https://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2020.

SCHERER, Renè. **Un parcours critique** : 1957–2000, Paris: Kimé, 2000.

SILVA, Luciene Maria. **Subjetividades Mediadas**: as relações entre leitores cegos e leitores. In: congresso de leitura do Brasil: no mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Anais -Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03\\_07.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf). Acesso em: 15 abri. 2019.

SOUSA, Edson Luiz André de. **Uma invenção da utopia**. São Paulo, SP: Lumme, 2007.

SOUZA, Joana Belarmino de. **O que percebemos quando não vemos?** Fractal: Revista de Psicologia, v. 21 – n. 1, p. 179-184, Jan./Abr. 2009.

SOUZA, Joana Belarmino de. **Aspectos comunicativos da percepção tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível e: [https://www.ufrgs.br/infotec/teses-03-04/resumo\\_2481.html](https://www.ufrgs.br/infotec/teses-03-04/resumo_2481.html). Acessado em: 20 mai.e 2019.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. **Vigotski's defectology**. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 325-333, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668>

TOASSA, Gisele. **Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski:** observações introdutórias. In: Psic. da Ed., São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 15-22. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a02.pdf>. Acessado em: 8 fev. 2015.

VASCONCELOS, Maria Helena. **Literatura para quê?** In: Exercício de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual/ Marcia Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **As ideias estéticas de Marx.** 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Convite à Estética.** Tradução. Gilson Baptista Soares. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VENTURINI, Jurema. **Louis Braille:** sua vida e seu sistema. *Deficienciavisual*, 4 jan. 2015. Disponível em <http://www.deficienciavisual.pt/txt-Louis%20Braille-sua%20vida%20seu%20sistema-Venturini.htm> . Acessado em: 8 fev. 2015.

VERINE, Bertrand. **“Não podemos ver, não devemos tocar:** quais as repercussões dessa máxima no discurso das pessoas cegas?”, Revista Benjamin Constant, 19: 6-19, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos da Defectologia.** Obras Escogidas. Volume V (2ª ed.). Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Educação estética.** In: Psicologia pedagógica: edição comentada.. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **La imaginacion y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O Defeito e a Compensação.** In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com necessidades Especiais – PEE. – Cascavel: Editora: Edunioeste, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte.** 2ª Tiragem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BÔAS, Gláucia. **A estética da conversão:** O ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951). Tempo Social. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, v. 20, n. 2, p. 197-219, nov. 2008.

WALTER, Nieble. **Barquinhos de papel:** poesias infantis, São Paulo, Editora Difusora Cultural, 1961.

WEDEKIN, Luana; ZANELLA Andrea Vieira . **Vigotski e o ensino da arte:** “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. In: Pró-Posições. V. 27, n. 2 (80). Maio/ago, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647237> . Acessado em: 04 de jun. de 2019.

WEDEKIN, Luana; ZANELLA Andrea Vieira. **Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FBCnYs5QFJ4BjvzbsjYKZxP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 04 de mai. de 2019.

WEYGAND, Zina. **Vivre sans voir**. Les aveugles dans la société française du Moyen Age à Louis Braille. Paris: Creaphis, 2008.

ZANELLA, Andrea Vieira. **"Pode até ser flor se flor parece a quem o diga"**: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. da Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência*. (pp. 33-48). Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006.

ZANELLA, Andrea Vieira . **Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida** . São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ZANELLA, Andrea Vieira; MATTOS, Laura Kemp; ASSIS, Neiva De. **Crianças Cegas e Seus Encontros Com A Cidade: Paisagem Sonora E Educação Musical Em Foco**. Cadernos Cedes (Unicamp) Impresso, V. 39, P. 87-98, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/89mjfMpWCTZnpL6Pzw4NJKP/?lang=pt&format=pdf> .

Acessado em: 08 de ago. de 2020

ZANELLA. Andrea Vieira; REIS, Alice Casanova; CAMARGO, Denise De; MAHEIRIE, Katia; FRANÇA, Kelly.; DA ROS, Silvia Zanatta. **Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística**. Psico-USF, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/YkTYQcfPhTCBms466VYtjkt/?format=html&lang=pt> .

Acessado em: 09 de jun. de 2019.

ZIRALDO. **O Homen e o menino**. In: Infância, Cinema e Sociedade. Orgs. Claudia A. Garcia, Lucia R. de Castro, Solange J. e Souza. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

ZORDAN, Paola. **Ateliê como prática de liberdade**. Palíndromo, v. 11, n. 25, p. 53-63, set – dez, 2019. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/335846037\\_Ateliê\\_como\\_prática\\_de\\_liberdade](https://www.researchgate.net/publication/335846037_Ateli%C3%A9_como_pr%C3%A1tica_de_liberdade).

Acessado em: 27 de nov . de 2019.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA AS/OS RESPONSÁVEIS**

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu/sua filho/a na pesquisa: **Ateliê Literário: Experiências de Leitura e Criação de Crianças com Deficiência Visual**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado de **Ana Paula Pereira**, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella**.

A) A pesquisa tem como objetivo principal analisar o que puderam os encontros de crianças com deficiência visual, com a literatura, no contexto da experiência de mediação literária Ateliê Poesia na FACE desenvolvido no ano letivo de 2016. O ateliê literário foi premiado pelo Ministério da Cultura em 2016 como uma boa prática na área da mediação literária. Além disso, busca-se enfatizar necessidade de estudos que abordem as experiências estéticas para crianças com deficiência visual em fase de alfabetização.

B) Pedimos sua autorização para uso das produções e registros resultantes de atividades de criação artística, das imagens e dos registros do diário de campo, que identificam os participantes para a pesquisa documental-cartográfica de doutorado

B.1) Uso das criações artístico-literárias produzidas na ação de mediação literária (premiada pelo Ministério da Cultura em 2016 como uma boa prática o Ateliê Poesia na FACE, no qual você foi participante ) para a pesquisa documental-cartográfica de doutorado

B.2) Uso das imagens e dos registros do diário de campo, que identificam os participantes da ação de mediação literária Ateliê Poesia na FACE que ocorreu durante o ano letivo de 2016 e no qual você foi participante, para a pesquisa documental-cartográfica de doutorado.

C) A pesquisa foi organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento aos participantes. Contudo, caso surjam situações adversas no decorrer da pesquisa (como possíveis alterações emocionais provocadas pelas narrativas de experiência das/os participantes; modificações na visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função das reflexões que podem advir no percurso da pesquisa) e se tais situações gerarem desconforto tanto ao/a responsável pelo participante e ou a/ao participante poderão ser acompanhadas(os), inicialmente pela pesquisadora Ana Paula Pereira, que prestará toda a assistência necessária ou acionará serviços competentes para o atendimento específico de sua demanda. A/o responsável pela/o participante pode sentir-se à vontade, assim como a/o participante, para procurar a pesquisadora a qualquer momento caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos, entrando em contato por telefones ou e-mails disponibilizados no fim deste documento.

D) Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. Você também é livre para recusar-se a autorizar a/o participante, retirar o seu consentimento ou interromper a participação de sua/seu filha/o a qualquer momento. Sua autorização é voluntária e a recusa em autorizar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

E) Os dados produzidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Comporão esses dados: Diário de campo com registros das atividades desenvolvidas entre os dias 24/02/2016 e 30/06/2016 e 04/08/2016 e 15/12/2016. Esses registros estão datados e contém relatos de impressões e percepções da propositora, das afetações e sensações de cada encontro. Banco de 837 fotografias, imagens- registros produzidas pela propositora da ação de mediação literária Poesia na FACE que é também autora dessa pesquisa de doutorado, durante o acontecimento das atividades a cada encontro. Pastas com produções espontâneas (desenhos, pinturas, textos) de cada criança/participante. Coletânea de livretos que foram produzidos ao longo do segundo semestre do projeto, em parceria com a propositora que atuou com as atividades de editoração. Os livretos possuem tamanho A5, impressos em papel couché. Escritos e ilustrados pelos próprios participantes;/autores, abordam temas e formas literárias diferentes. O conjunto desses documentos estão sob domínio da pesquisadora Ana Paula Pereira que foi a propositora e mediadora do Ateliê Poesia na FACE.

F) O sigilo sobre a identidade da/do participante, se assim o desejar, será mantido e garantido pelo pesquisador. A opção pela manutenção do sigilo, com indicação ou não de um pseudônimo, ou sua identificação, deverá ser assinalada abaixo, em campo específico. Essa decisão poderá ser tomada e/ou alterada a qualquer momento pelo participante, sem quaisquer prejuízos à sua participação na pesquisa, mediante comunicação a um dos pesquisadores. Sua escolha será respeitada e seguida pelos pesquisadores que procederão resguardando sua identidade, caso seja essa sua escolha, em todas as informações produzidas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, ela será revelada. Caso opte pela identificação, seu nome será informado nos textos que serão produzidos para a composição da dissertação ou em alguma produção acadêmica desta decorrente.

G) Uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido será arquivada pelos pesquisadores e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e de seus direitos ao autorizar a/o sua/seu filha/o a participar desta pesquisa.

H) A participação na pesquisa se dará de forma voluntária e não será concedida nenhuma forma de compensação financeira (pagamento ou bens materiais), mas proporcionará um melhor conhecimento sobre a necessidade e importância do trabalho de mediação literária e criação literária com crianças com deficiência visual. Não terá nenhuma despesa ou custo ao participar da pesquisa ou do que seja advinda dela e, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, esta será coberta com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa, orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella** e a orientanda M<sup>a</sup> **Ana Paula Pereira**, que também assinam este documento, comprometem-se a

conduzir pesquisa de acordo com o que preconizam as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecida(o) e optar por livre e espontânea vontade de autorizar meu/minha filha/filho a participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou retirar meu consentimento, se assim o desejar, assim como a qualquer momento poderei alterar minhas opções assinaladas abaixo mediante comunicação de meu desejo aos pesquisadores. Os pesquisadores certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, caso essa seja minha opção expressa no campo abaixo, e me forneceram uma via do termo de consentimento livre e esclarecido, contendo as informações de contatos e de meus direitos ao participar desta pesquisa.

1) Autorizo a utilização das informações cedidas por mim no âmbito desta pesquisa aos pesquisadores Ana Paula Pereira e Andréa Vieira Zanella, cedendo a eles totalmente o conteúdo das entrevistas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Sim

Não

2) Indico abaixo minha opção referente ao sigilo ou não de minha identidade:

Opto pelo sigilo da identidade de minha/meu filha/filho. Pseudônimo a ser adotado para identificar o conteúdo das produções e imagens em que a/o participante aparece:

Opto pela identificação de minha/meu filha/filho em trabalhos acadêmicos e científicos a serem produzidos pelos pesquisadores, pois compreendo que minha identificação enquanto participante da pesquisa não me trará nenhum constrangimento ou dano, tendo em vista os objetivos do estudo e sua proposta de produção de conhecimento.

3) Quaisquer mudanças quanto à opção pelo sigilo ou identificação do participante, será registrada nesse campo, com rubrica do participante e pesquisadores:

---

---

---

Em caso de dúvidas entre em contato com a pesquisadora Ana Paula Pereira pelo telefone (41) 991225171 em qualquer horário, com retorno de ligação caso o pesquisador não possa atender, ou pelo e-mail [app.theiss@gmail.com](mailto:app.theiss@gmail.com); contate a professora orientadora, Andréa Vieira Zanella, no telefone (48) 3331-8566, em horário comercial. Além desses, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC (CEPSH/UFSC), no telefone (48) 3721-6094. O CEPSH/UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

---

Nome Completo	Assinatura (Responsável pelo participante)	Local	Data
Nome Completo	Assinatura da pesquisadora (Ana Paula Pereira)	Local	Data
Nome Completo	Assinatura Pesquisadora Responsável (Andréa Vieira Zanella)	Local	Data

**Endereços para contato:**

Pesquisadora Ana Paula Pereira

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC, CEP:88040-970.

E-mail: [app.theiss@gmail.com](mailto:app.theiss@gmail.com)/ Telefone: (41) 991225171

**Prof.ª Dra. Andréa Vieira Zanella - orientadora**

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC, CEP:88040- 970.

E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br) / Telefone: (48) 3331-8566

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br) / Telefone: 48-3721-6094

## APÊNDICE B



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Ateliê Literário: Experiências de Leitura e Criação de Crianças com Deficiência Visual**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado de **Ana Paula Pereira**, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella**.

A) A pesquisa tem como objetivo principal analisar o que puderam os encontros de crianças com deficiência visual, com a literatura, no contexto da experiência de mediação literária Ateliê Poesia na FACE desenvolvido no ano letivo de 2016. O ateliê literário foi premiado pelo Ministério da Cultura em 2016 como uma boa prática na área da mediação literária. Além disso, busca-se enfatizar necessidade de estudos que abordem as experiências estéticas para crianças com deficiência visual em fase de alfabetização.

B) Sua participação na pesquisa será por meio de:

B.1) Autorização para uso das criações artístico-literárias produzidas por você na ação de mediação literária (premiada pelo Ministério da Cultura em 2016 como uma boa prática o Ateliê Poesia na FACE, no qual você foi participante ) para a pesquisa documental-cartográfica de doutorado.

B.2) Autorização para uso das imagens e dos registros do diário de campo que identificam a realização das atividades desenvolvidas ao longo da duração da ação de mediação literária Ateliê Poesia na FACE, para a pesquisa documental-cartográfica de doutorado.

C) A pesquisa foi organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento às/aos participantes. Contudo, não podemos prever os riscos a que vocês possam estar sujeitas/os, visto que a pesquisa se dá num tempo processual. Portanto, caso surjam situações adversas no decorrer da pesquisa como possíveis alterações emocionais provocadas pelas narrativas de experiência; modificações na visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função das reflexões que podem advir no percurso da pesquisa; você será acompanhada(o), inicialmente pela pesquisadora Ana Paula Pereira, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará serviços competentes para o atendimento específico de sua demanda. Sinta-se à vontade para procurar a pesquisadora a qualquer momento caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos, entrando em contato por telefones ou e-mails disponibilizados no fim deste documento.

D) Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer

momento. Você também é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

E) Os dados produzidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Comporão esses dados: Diário de campo com registros das atividades desenvolvidas entre os dias 24/02/2016 e 30/06/2016 e 04/08/2016 e 15/12/2016. Esses registros estão datados e contém relatos de impressões e percepções da proponente, das afetações e sensações de cada encontro. Banco de 837 fotografias, imagens- registros produzidas pela proponente da ação de mediação literária Poesia na FACE que é também autora dessa pesquisa de doutorado, durante o acontecimento das atividades a cada encontro. Pastas com produções espontâneas (desenhos, pinturas, textos) de cada criança/participante. Coletânea de livretos que foram produzidos ao longo do segundo semestre do projeto, em parceria com a proponente que atuou com as atividades de editoração. Os livretos possuem tamanho A5, impressos em papel couché. Escritos e ilustrados pelos próprios participantes;/autores, abordam temas e formas literárias diferentes. O conjunto desses documentos estão sob domínio da pesquisadora Ana Paula Pereira que foi a proponente e mediadora do Ateliê Poesia na FACE.

F) O sigilo sobre sua identidade, se assim o desejar, será mantido e garantido pelo pesquisador. A opção pela manutenção do sigilo, com indicação ou não de um pseudônimo, ou sua identificação, deverá ser assinalada abaixo, em campo específico. Essa decisão poderá ser tomada e/ou alterada a qualquer momento pelo participante, sem quaisquer prejuízos à sua participação na pesquisa, mediante comunicação a um dos pesquisadores. Sua escolha será respeitada e seguida pelos pesquisadores que procederão resguardando sua identidade, caso seja essa sua escolha, em todas as informações produzidas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, ela será revelada. Caso opte pela identificação, seu nome será informado nos textos que serão produzidos para a composição da dissertação ou em alguma produção acadêmica desta decorrente.

G) Uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido será arquivada pelos pesquisadores e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e de seus direitos ao participar desta pesquisa.

H) A sua participação na pesquisa se dará de forma voluntária e não lhe será concedida nenhuma forma de compensação financeira (pagamento ou bens materiais), mas proporcionará um melhor conhecimento sobre a necessidade e importância do trabalho de mediação literária e criação literária com crianças com deficiência visual. Não terá nenhuma despesa ou custo ao participar da pesquisa ou do que seja advinda dela e, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, esta será coberta com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa, orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella** e a doutoranda M<sup>a</sup> **Ana Paula Pereira**, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconizam as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecida(o) e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou retirar meu consentimento, se assim o desejar, assim como a qualquer momento poderei alterar minhas opções assinaladas abaixo mediante comunicação de meu desejo aos pesquisadores. Os pesquisadores certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, caso essa seja minha opção expressa no campo abaixo, e me forneceram uma via do termo de assentimento livre e esclarecido, contendo as informações de contatos e de meus direitos ao participar desta pesquisa.

1) Autorizo a utilização das informações cedidas por mim no âmbito desta pesquisa aos pesquisadores Ana Paula Pereira e Andréa Vieira Zanella, cedendo a eles totalmente o conteúdo das entrevistas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Sim

Não

2) Indico abaixo minha opção referente ao sigilo ou não de minha identidade:

Opto pelo sigilo de minha identidade. Pseudônimo a ser adotado para identificar o conteúdo das minhas produções e imagens em que apareço:

Opto por minha identificação em trabalhos acadêmicos e científicos a serem produzidos pelos pesquisadores, pois compreendo que minha identificação enquanto participante da pesquisa não me trará nenhum constrangimento ou dano, tendo em vista os objetivos do estudo e sua proposta de produção de conhecimento.

3) Quaisquer mudanças quanto à opção pelo sigilo ou identificação do participante, será registrada nesse campo, com rubrica do participante e pesquisadores:

Em caso de dúvidas entre em contato com o pesquisadora Ana Paula Pereira pelo telefone (41) 991225171 em qualquer horário, com retorno de ligação caso o pesquisador não possa atender, ou pelo e-mail [app.theiss@gmail.com](mailto:app.theiss@gmail.com); contate a professora orientadora, Andréa Vieira Zanella, no telefone (48) 3331-8566, em horário comercial. Além desses, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC (CEPSH/UFSC), no telefone (48) 3721-6094. O CEPSH/UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Nome Completo	Assinatura (Participante)	Local	Data
---------------	------------------------------	-------	------

Nome Completo	Assinatura da pesquisadora	Local	Data
---------------	----------------------------	-------	------

(Ana Paula Pereira)

---

Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora Responsável (Andréa Vieira Zanella)	Local	Data
---------------	---	-------	------

Endereços para contato:

Pesquisadora Ana Paula Pereira

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC,  
CEP:88040-970.

E-mail: [app.theiss@gmail.com](mailto:app.theiss@gmail.com)/ Telefone: (41) 991225171

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Vieira Zanella - orientadora

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC,  
CEP:88040-970.

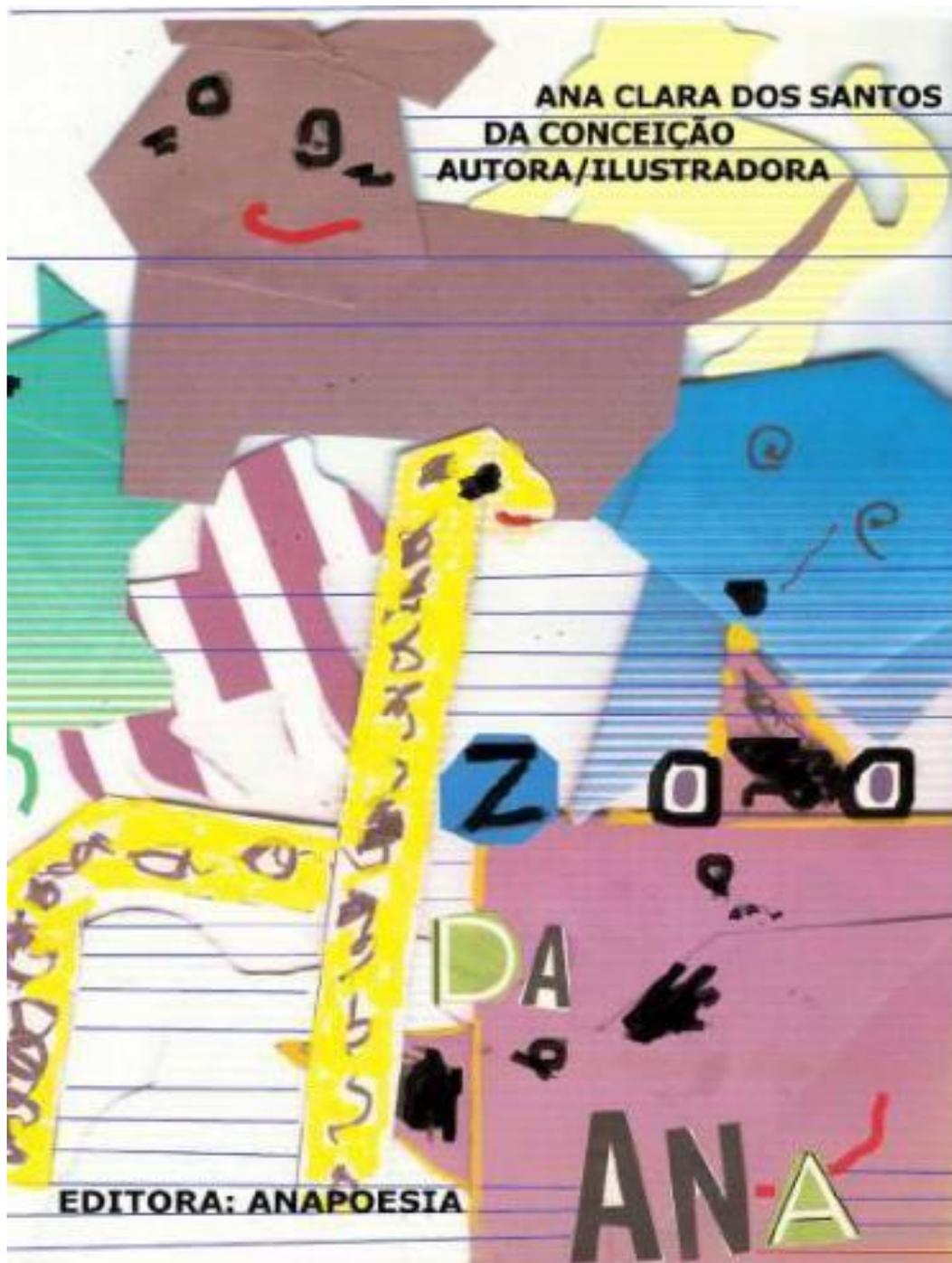
E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br) / Telefone: (48) 3331-8566

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade,  
Florianópolis/SC, CEP: 88040-400

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br) / Telefone: 48-3721-6094

ANEXO A



ZOO

DA ANA

## TARTARUGA

AS TARTARUGAS TÊM VÁRIOS NOMES. ELAS PODEM VIVER CEM ANOS. SE O MAR ESTÁ CHEIO DE REDES E PLÁSTICOS, ELAS PODEM SE ENROSCAR NAS REDES E SE ENGASGAR COM OS PLÁSTICOS. PROTEJA O MAR, PROTEJA AS TARTARUGAS.



**GIRAFÁ GIRAFÁLES**

**A GIRAFÁ GIRA,**

**A GIRAFÁ FALA.**

**FALE :**

**GIGI GIRA!**

**FALE :**

**GIGI FALA!**



- VOCÊ SABE O QUE SIGNIFICA HIPOPÓTAMO?
- TENHO UMA HOPOPÓTESE: SIGNIFICA CAVALO DO RIO. DO GREGO HIPO QUER DIZER CAVALO, POTAMO É IGUAL A RIO.



**– A ONÇA PINTADA ESTÁ  
ASSUSTADA.**

**– POR QUE A ONÇA ESTÁ  
ASSUSTADA?**

**– PORQUE ELA ENCONTROU A  
TARTALIRA NO MEIO DA ESTRADA.**

**A TARTALIRA**

**É UMA TARTARUGA INVENTADA.  
ELA FAZ MÚSICA COM SUA CASCA  
DURA DELICADA.**



**TUDO DEVAGAR, ATRAVESSANDO  
A PONTE,  
LÁ VAI O RINOCERONTE  
ANDANDO NO HORIZONTE.  
ELE É UMA GRANDE ESFERA, MAS  
TEM MEDO DE OUTRA FERA.**



**UMA ZEBRA NA JAULA SOZINHA  
COME SEUS CASCOS,  
MUITO QUIETINHA.**



**ELEFANTE ELEFANTINHO  
DORME NO SEUNINHO.  
ELEFANTE ELEFANTÃO  
ESSE NINHO É BEM  
GRANDÃO.**



**ESSE É UM LEÃO DIFERENTE.  
NÃO GOSTA DE CARNE SÓ DE  
LEITE QUENTE.  
ESSE LEÃO NEM TEM GRANDE  
JUBA  
ELE ADORA TOCAR TUBA.**



**CAVALO-MARINHO.**

**LÁ VAI O CAVALO-MARINHO  
NADANDO PELOS CORAIS.**

**QUANDO APARECE UM  
CRUSTÁCEO, LÁ VAI ELE SE  
ALIMENTAR.**

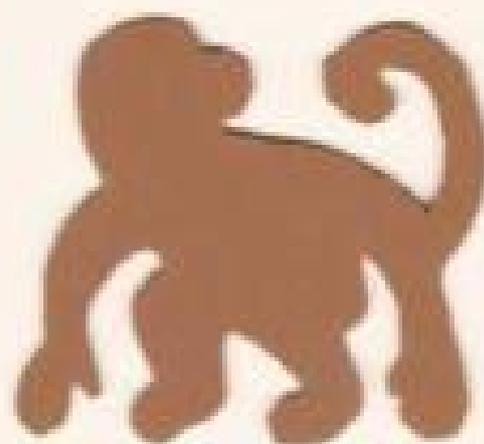
**TROCANDO AS  
CORES COMO  
UM CAMALEÃO,  
ELE VIVE ENTRE  
OS CORAIS:  
VERDE, AZUL,  
ROXO, AMARELO.  
VOCÊ GOSTA DE CAVALOS-  
MARINHOS, SIM OU NÃO?**



## **MACACOS**

**MACACA SOFIA,  
MUITO SÁBIA,  
DE NOITE E DE DIA,  
TUDO VIA E OUVIA.**

**MACACO PIMPOLHO  
NÃO GOSTA DE COMER  
REPOLHO,  
MAS GOSTA DE MACARRÃO COM  
MOLHO.**





MEU NOME É ANA CLARA. TENHO 7 ANOS. ESTUDO E GOSTO MUITO DO COLÉGIO FENIX. MORO EM COLOMBO. EU ADORO BRINCAR COM O KODA, MEU CACHORRO. EU FIZ ESTE LIVRO PORQUE GOSTO MUITO DOS ANIMAIS E TANTO PESQUISEI E APRENDI SOBRE OS ANIMAIS SELVAGENS E DE ZOOLOGICO QUE AGORA POSSO ENSINAR PARA OUTROS. O MEU LIVRO FOI FEITO PRIMEIRO EM BRAILLE. A PROFESSORA ANA PAULA ADAPTOU MEU LIVRO E AGORA VOCÊS PODEM LÊ-LO EM FONTE AMPLIADA. QUERO QUE TODOS POSSAM LER O MEU LIVRO E AS ILUSTRAÇÕES DOBRADURAS. BOA LEITURA!

**LIVRO: O ZOO DA ANA**  
**AUTORA: ANA CLARA DOS SANTOS.**

---

**GIRAFAS GIRAFAS**  
**A GIRAFAS GIRA**  
**A GIRAFAS FALA.**  
**FALE :**  
**GIGI GIRA**  
**FALE :**  
**GIGI FALA.**

---

**--VOCÊ SABE O QUE SIGNIFICA HIPOPÓTAMO?**

--TENHO UMA HOPOPÓTESE: SIGNIFICA CAVALO DO RIO. DO GREGO HIPO CAVALO, POTAMO IGUAL A RIO.

-----  
-- A ONÇA PINTADA ESTÁ ASSUSTADA.

-- POR QUÊ A ONÇA ESTÁ ASSUSTADA?

-- PORQUE ELA ENCONTROU A TARTALIRA NO MEIO DA ESTRADA. A TARTALIRA

É UMA TARTARUGA INVENTADA. ELAS FAZ MÚSICA COM SUA CASCA DURA DELICADA.

---

TUDO DEVAGAR, ATRAVESSANDO A PONTE  
LA VAI O RINOCERONTE ANDANDO NO HORIZONTE.  
ELE É UMA GRANDE ESFERA MAS TEM MEDO DE OUTRA FERA.  
UMA ZEBRA NA JAULA SOZINHA  
COME SEUS CASCOS  
MUITO QUIETINHA.

-----  
ESSE É UM LEÃO DIFERENTE.

NÃO GOSTA DE CARNE SÓ DE LEITE QUENTE.

ESSE LEÃO NEM TEM GRANDE JUBA

E LE ADORA TOCAR TUBA.

---

ELFANTE ELEFANTINHO DORME NO SEU NINHO.  
ELEFANTE ELEFANTÃO ESSE NINHO É BEM GRANDÃO.

---

CAVALO-MARINHO.

LÁ VAI O CAVALO-MARINHO NADANDO PELOS CORAIS.

QUANDO APARECE UM CRUSTÁCEO LÁ VAI ELE SE ALIMENTAR.

TROCANDO AS CORES COMO UM CAMALEÃO  
ELE VIVE ENTRE OS CORAIS. VERDE, AZUL, ROXO, AMARELO.  
VOCÊ GOSTA DE CAVALOS-MARINHOS, SIM OU NÃO?

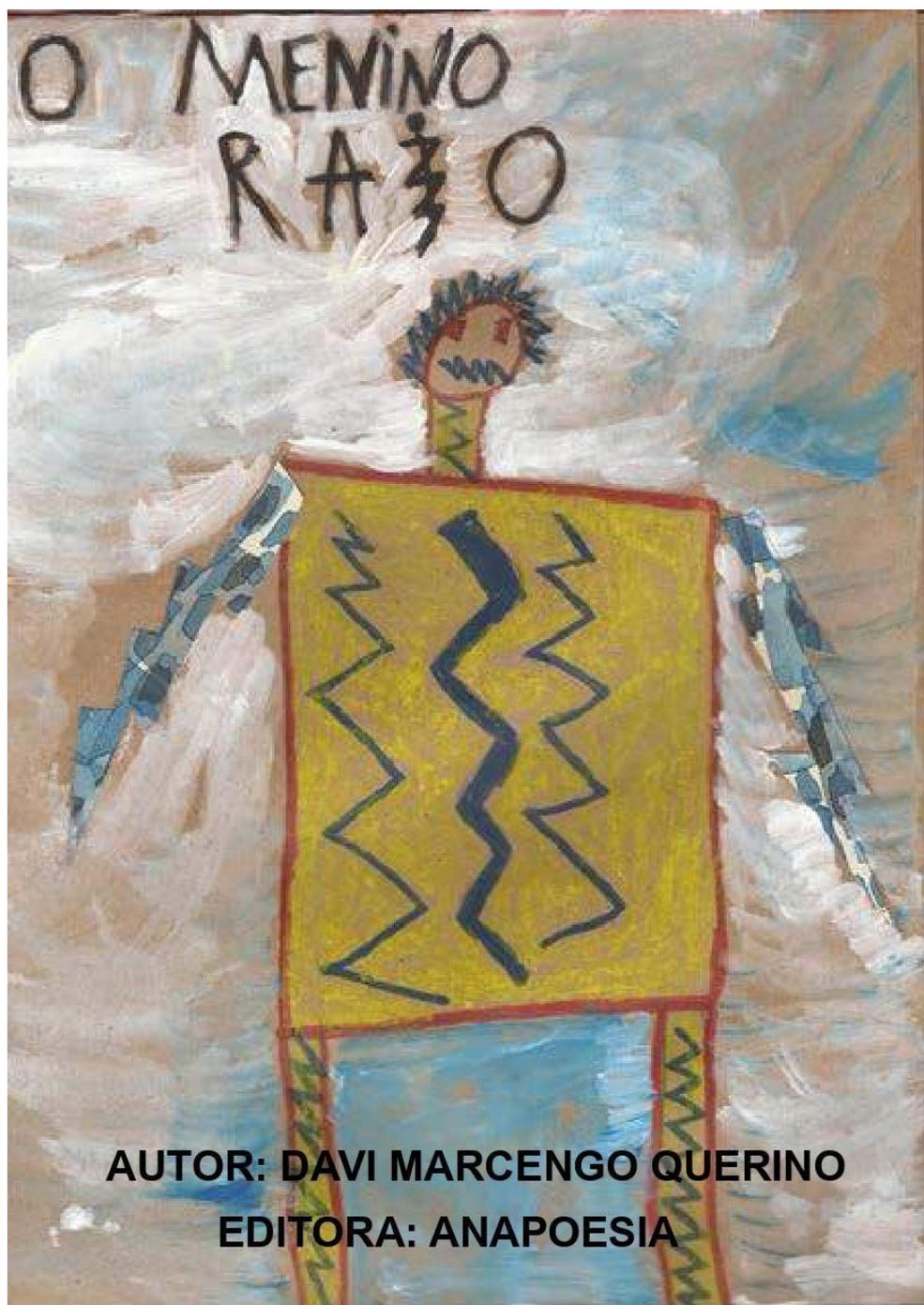
---

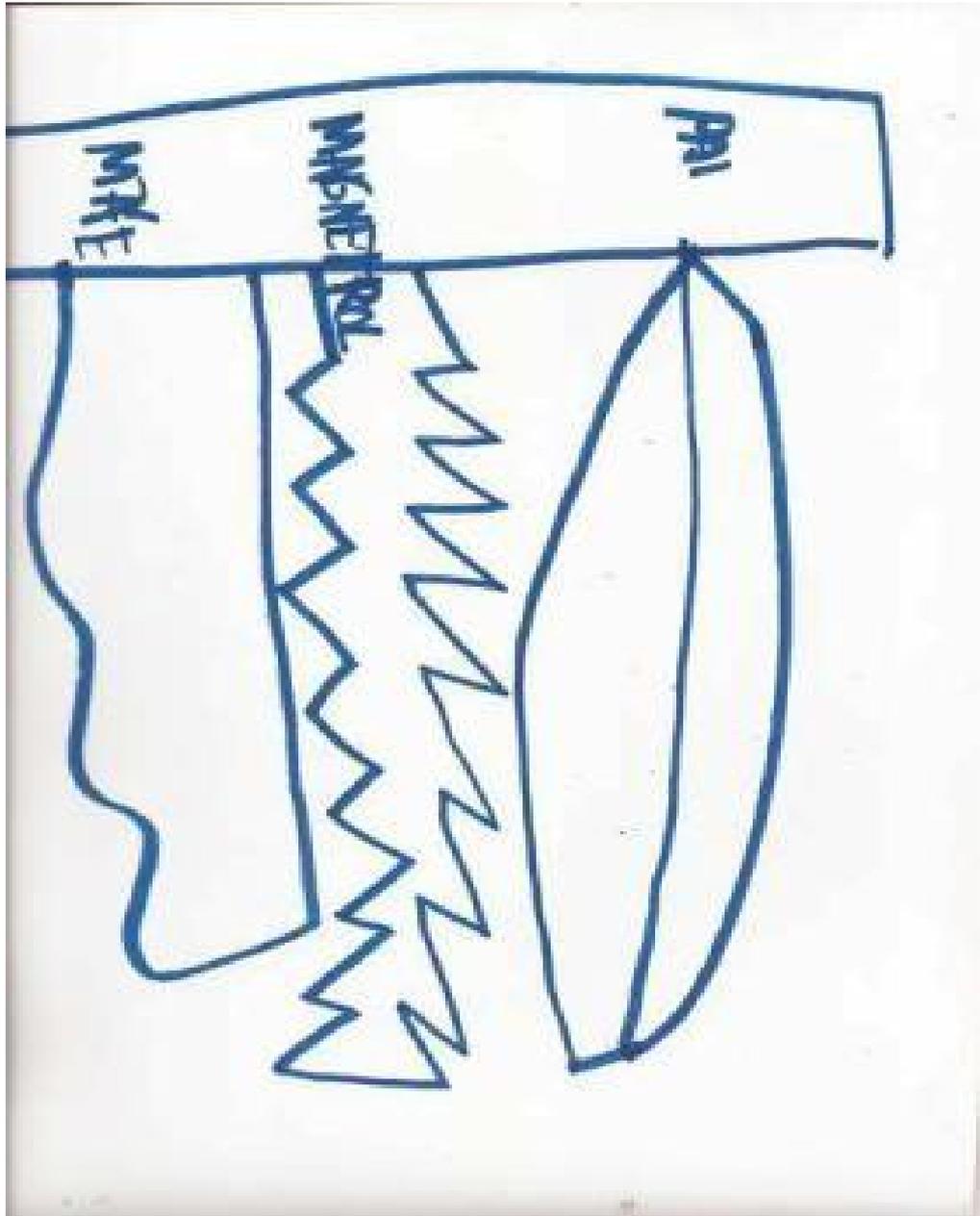
TARTARUGA AS TARTARUGAS TÊM VÁRIOS NOMES ELAS PODEM VIVER  
CEM ANOS. SE O MAR ESTÁ CHEIO DE REDES E PLÁSTICOS ELAS PODEM SE  
ENROSCAR NAS REDES E ENGASGAR COM OS PLÁSTICOS PROTEJA O MAR,  
PROTEJA AS TARTARUGAS.

---

MEU NOME É ANA CLARA. TENHO 7 ANOS. ESTUDO E GOSTO MUITO DO  
COLÉGIO FENIX. MORO EM COLOMBO. EU ADORO BRINCAR COM O KODA,  
MEU CACHORRO. EU FIZ ESTE LIVRO PORQUE GOSTO MUITO DOS ANIMAIS  
E TANTO PESQUISEI E APRENDI SOBRE OS ANIMAIS SELVAGENS E DE  
ZOOLOGICO QUE AGORA POSSO ENSINAR PARA OUTROS.

ANEXO B





**ESTA É ESTÓRIA DO  
MENINO RAIO.**

**O MENINO RAIO É  
TAMBÉM CONHECIDO  
COMO MAGNETROL.**

**ELE MORA NUM  
CONDOMÍNIO DE RAIOS.  
SE TRANSPORTA COM A  
FORÇA DOS RAIOS E SE  
ALIMENTA DE RAIOS.  
QUANDO SURGEM AS  
TEMPESTADES É O  
MENINO RAIO QUE  
APARECE PARA O  
MUNDO INTEIRO.**

**ELE É CHAMADO PELA  
FORÇA DA NATUREZA E  
FICA FELIZ QUANDO  
SALVA O MUNDO E  
CUMPRE SUA MISSÃO.**





RAIO

EU NÃO TENHO MEDO DO

RAIO MEN DOS TROVOES.

EU SÓ TENHO MEDO DE

UMA COISA PRETA NO ESCURO.

~~RAIOS~~ FLES PODEM CAIR AOS MILHOES

SANTA BARBARA SEUS ANJOS

SÃO OS DEUSES DO TROVAO.

OS NOMES DA ESCURIDÃO.

OS RAIOS TEM FAISCAS

CE NO CÉU ARRRENTA.

DAVI MARLENGO QUERINO

O RÁDIO É MUITO  
LEGAL PRA MIM.

---

REIA



CROMUS



ZEUS

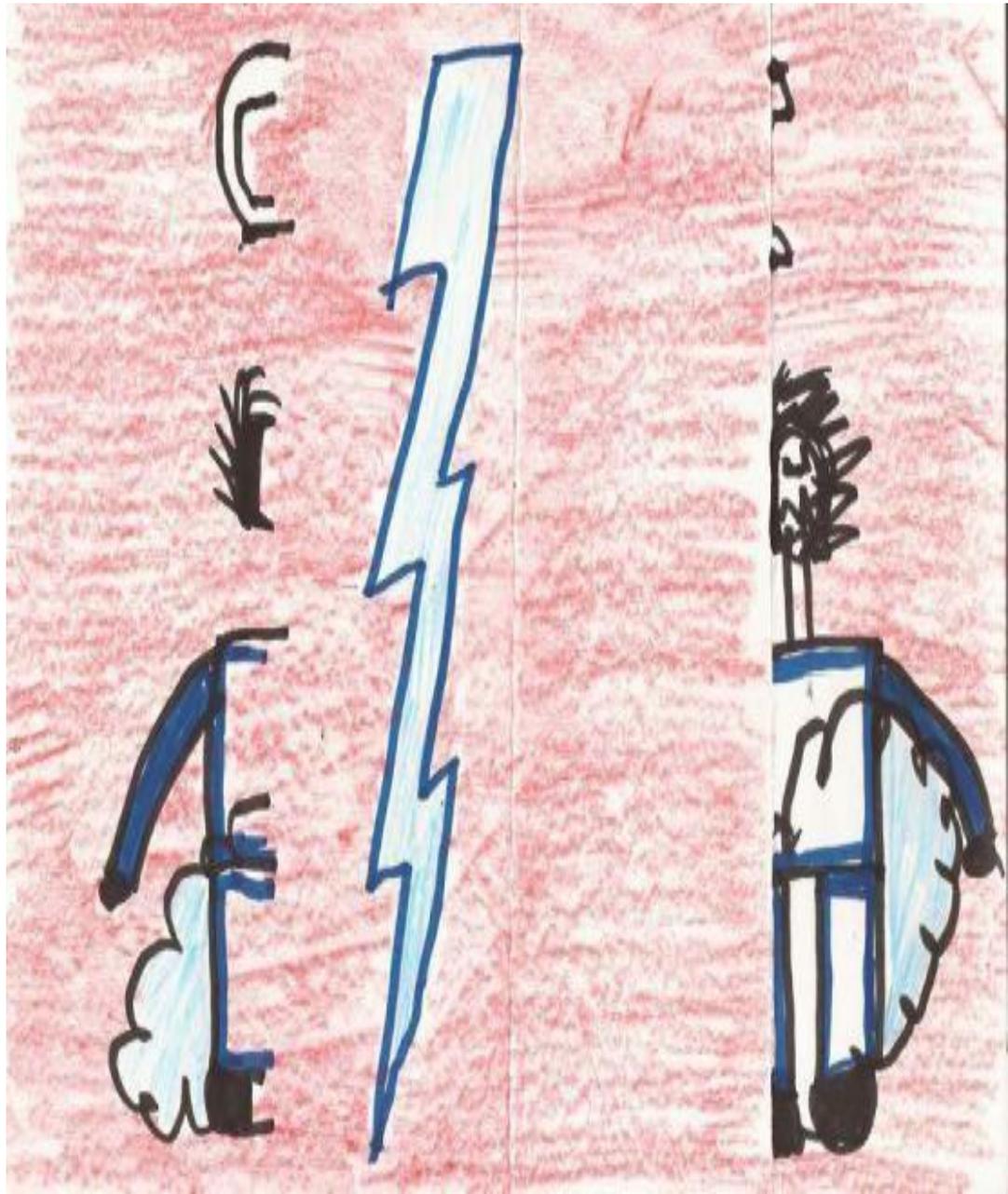




DAVI VIDA

DAVI IVAD

DIVA DAVI



R E I A

A MÃE

PAI

CRONUS



**DAVI MARCENGO QUERINO. TEM 7 ANOS. MORA EM CURITIBA. GOSTA DE INVENTAR JOGOS, DESENHAR E LER, CHURRASCO EM FAMÍLIA É TAMBÉM MUITO APRECIADO POR ELE. EM OUTRAS PALAVRAS, DEMONSTRA COM EXPRESSIVIDADE COMO GOSTA DE DEGUSTAR OS PRAZERES. NESTE LIVRO AS PÁGINAS REGISTRAM OS RELÂMPAGOS E OS RAIOS DA IMAGINAÇÃO DE DAVI.**





**LIVRO: MENINO RAIIO  
AUTOR: DAVI QUERINO**

---

**ESTA É ESTÓRIA DO MENINO RAIIO.  
O MENINO RAIIO É TAMBÉM CONHECIDO COMO MAGNETROL.  
ELE MORA NUM CONDOMÍNIO DE RAIIO.  
SE TRANSPORTA COM A FORÇA DOS RAIOS E SE ALIMENTA DE RAIOS.  
QUANDO SURGEM AS TEMPESTADES É O MENINO RAIIO QUE APARECE  
PARA O MUNDO INTEIRO.  
ELE É CHAMADO PELA FORÇA DA NATUREZA E FICA FELIZ QUANDO  
SALVA O MUNDO. CUMPRE SUA MISSÃO.**

---

**MÃE  
MAGNETROL  
PAI**

---

**RAIO  
CURITIBA TEVI 79 RAIIO**

---

**RAIO  
EU NÃO TENHO MEDO DO RAIIO NEM DOS TROVOES.  
ELES PODEM CAIR AOS MILHÕES.  
EU SÓ TENHO MEDO DE UMA COISA PRETA NO ESCURO.  
SANTA BARBARA, SEUS (ZEUS), IANSAN  
SÃO OS RAIOS DO TROVÃO.  
OS NOMES DA ESCURIDÃO.  
OS RAIOS TEM FAÍSCAS CE NO CÉU ARREBENTA.**

---

**O RAIIO É MUITO LEGAL PARA MIM  
REIA  
CRONUS  
ZEUS**

---

**RAIO  
REIA A MÃE  
PAI  
CRONUS**

---

**DAVI VIDA  
DAVI IVAD  
DIVA DAVI**

---

**DAVI MARCENGO QUERINO. TEM 7 ANOS. MORA EM CURITIBA. GOSTA DE  
INVENTAR JOGOS,  
DESENHAR E LER, CHURRASCO EM FAMÍLIA É TAMBÉM MUITO  
APRECIADO POR ELE. EM OUTRAS PALAVRAS,**

**DEMONSTRA COM EXPRESSIVIDADE COMO GOSTA DE DEGUSTAR OS  
PRAZERES. NESTE LIVRO AS PÁGINAS  
REGISTRAM OS RELÂMPAGOS E OS RAIOS DA IMAGINAÇÃO DE DAVI.**

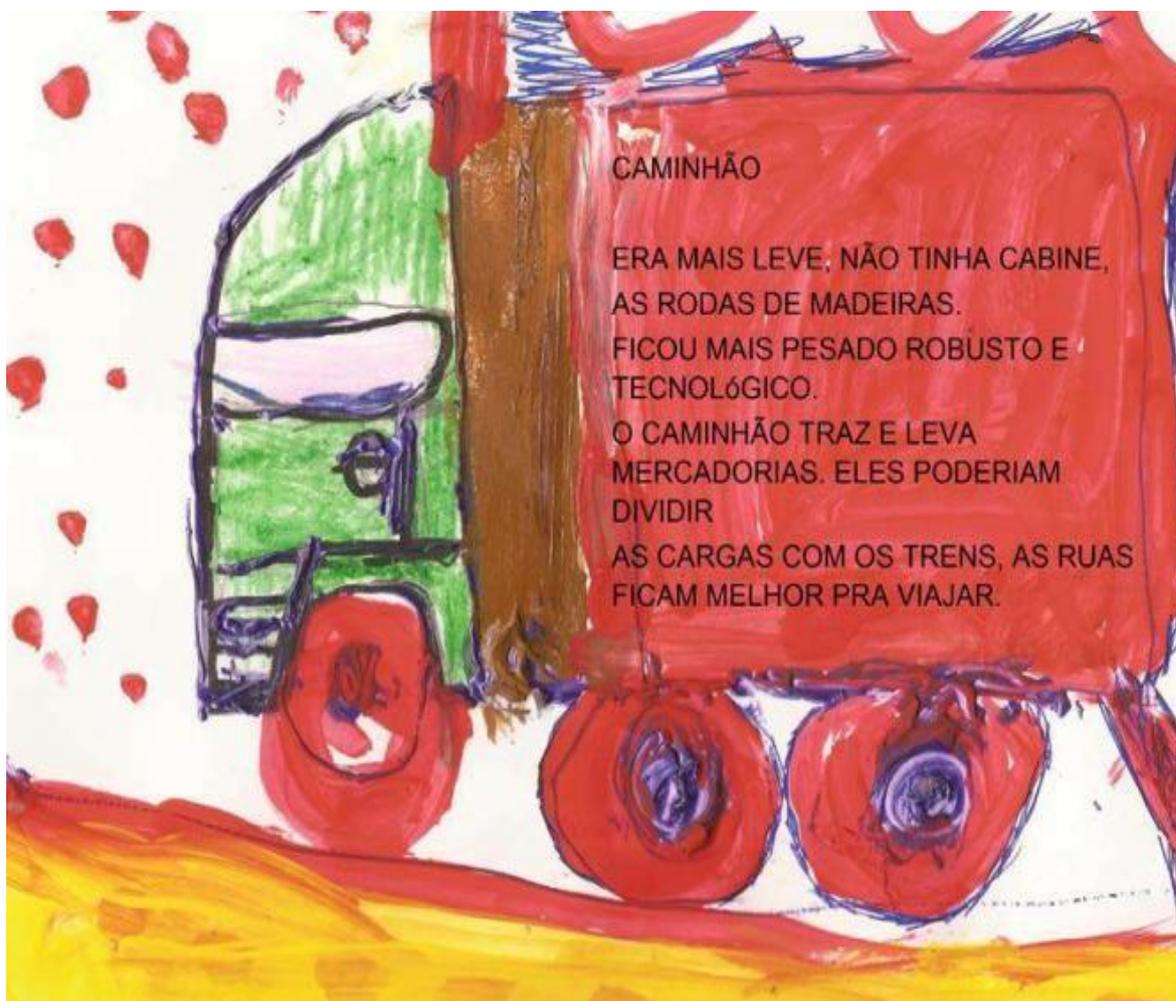
## ANEXO C



## INVENÇÕES DO PASSADO E DO PRESENTE

**AUTOR: RAMON DIAS MARTINS**

**EDITORA: ANAPOESIA**



### CAMINHÃO

ERA MAIS LEVE, NÃO TINHA CABINE,  
AS RODAS DE MADEIRAS.

FICOU MAIS PESADO ROBUSTO E  
TECNOLÓGICO.

O CAMINHÃO TRAZ E LEVA  
MERCADORIAS. ELES PODERIAM  
DIVIDIR

AS CARGAS COM OS TRENS, AS RUAS  
FICAM MELHOR PRA VIAJAR.

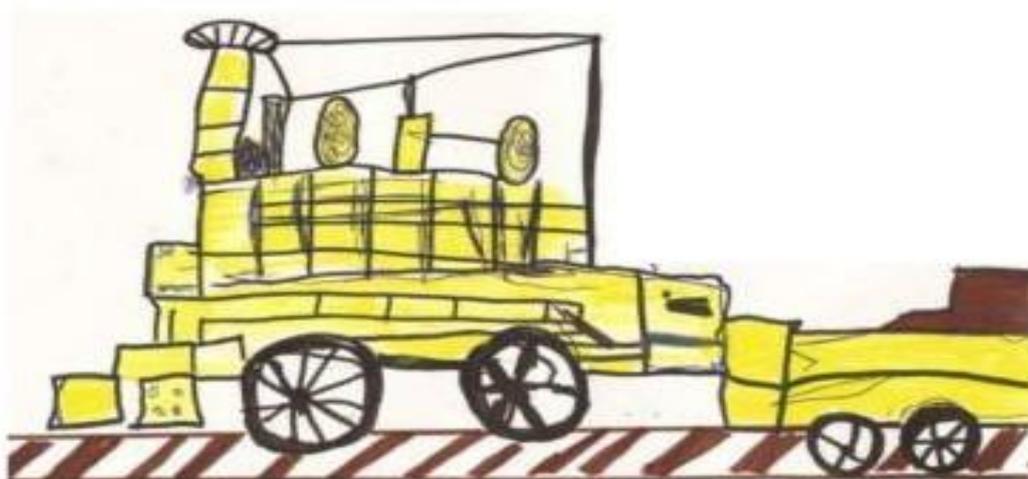


**O HELICÓPTERO TEM ASAS DE HÉLICE.  
O PRIMEIRO HELICÓPTERO FOI INVENTADO EM 1907 POR PAUL  
CORNU.  
NA ENCHENTE NO SAPATO FALADOR, SÓ O HELICÓPTERO  
CHEGADA NOS DESABRIGADOS PELA ENCHENTE.**

O CARRO  
TINHA TRÊS RODAS, AGORA TEM QUATRO  
CABIA 2, AGORA CABE 5.  
NÃO TNHA VOLANTE, AGORA TEM.  
MUITA COISA MUDOU NO MOTOR  
MENOS UMA COISA.  
ELES POLUÍAM E CONTINUAM POLUINDO.



1876 - KARL BENZ



### OS TRENS

COMEÇARAM COM POUCOS VAGÕES.  
ERAM LENTOS E FUMACENTOS.  
UMA SERPENTE SOBRE OS TRILHOS.  
ALGUNS PAÍSES TÊM TRENS, ATÉ TREM BALA.



### A BICICLETA

NO COMEÇO ERA DE MADEIRA  
AGORA É DE FERRO OU ALUMÍNIO.

O GUIDON ERA ALTO  
E NÃO TINHA PEDAL  
NEM CORRENTE NEM COROA.  
UMA COISA NÃO MUDOU

NÃO POLUIA E CONTINUA  
NÃO POLUINDO.

A BICICLETA DRAISIANA,  
A PRIMEIRA BICICLETA  
FOI INVENTADA EM 1817  
PELO BARÃO KARL DRAIS.

1885 GOTTLIEB  
DAIMLER

A MOTO

É UM CASO QUE NÃO MUDOU MUITO  
CONTINUA SENDO UM TERRORISMO.  
A MOTO NÃO TEM CINTO  
NÃO TEM COMO FUGIR DA MORTE NELA.  
É UMA BOMBA.





MEU NOME É RAMON. MORO  
EM CURITIBA. COSTUMEI  
INVENTAR. POR ISSO FIZ  
ESTE LIVRO. TEM HOJE  
ANOS.

**LIVRO: INVENÇÕES DO PASSADO E DO PRESENTE  
AUTOR: RAMON DIAS.**

---

**O CAMINHÃO**

**ERA MAIS LEVE, NÃO TINHA CABINE.  
AS RODAS DE MADEIRA  
FICOU MAIS PESADO ROBUSTO E TECNOLÓGICO.  
O CAMINHÃO TRAZ E LEVA MERCADORIA. ELES PODERIAM DIVIDIR AS  
CARGAS COM OS TRENS. AS RUAS  
FICARIAM MELHOR PARA VIAJAR.**

---

**O HELICÓTERO TEM ASAS DE HÉLICE  
O PRIMEIRO HELICÓPTERO FIO INVENTADO EM 1907 POR PAUL CORNU.  
NA ENCHENTE NO SAPATO FALADOR, SÓ O HELICÓPTERO  
CHEGAVA NOS DESABRIGADOS PELA ENCHENTE.**

---

**O CARRO**

**TINHA TRÊS RODAS, AGORA TEM QUATRO.  
CABIA 2, AGORA CABE 5.  
NÃO TINHA VOLANTE, AGORA TEM.  
MUITA COISA MUDOU NO MOTOR  
MENOS UMA COISA.  
ELES POLUÍAM E CONTINUAM POLUINDO.**

---

**OS TRENS**

**COMEÇARAM COM POUCOS VAGÕES.  
ERAM LENTOS E FUMACENTOS.  
UMA SERPENTE SOBRE OS TRILHOS.  
ALGUNS PAÍSES TÊM TRENS, ATÉ TREM BALA.**

---

**A BICICLETA.**

**NO COMEÇO ERA DE MADEIRA, AGORA É DE FERRO OU ALUMÍNIO.  
O GUIDON ERA ALTO E NÃO TINHA PEDAL.  
NEM CORRENTE E NEM COROA.  
UMA COISA NÃO MUDOU.  
NÃO POLUÍA E CONTINUA NÃO POLUINDO  
A BICICLETA DRAYSIANA.  
A PRIMEIRA BICILETA INVENTADA EM 1817  
PELO BARÃO KARL DRAIS.**

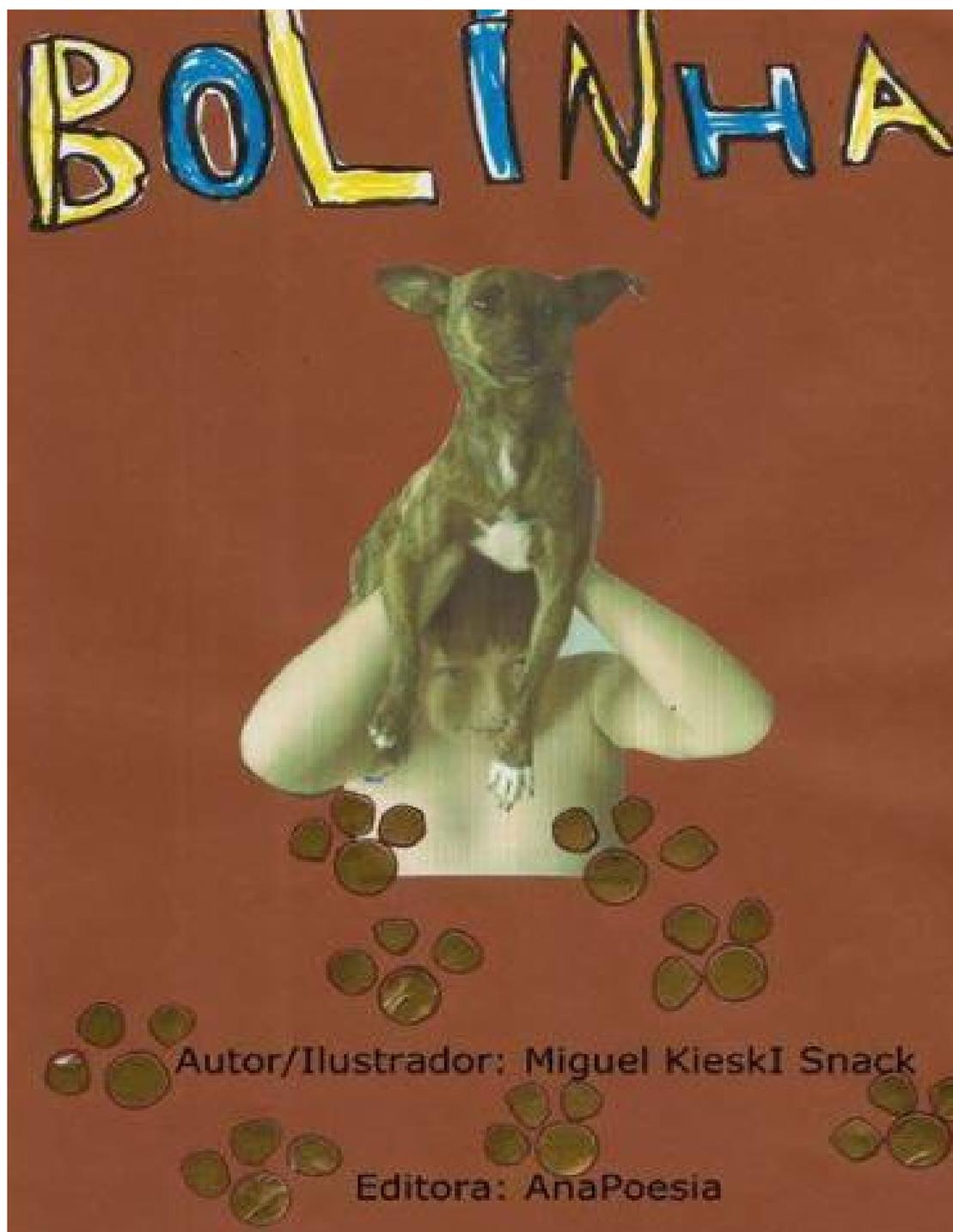
---

**É UM CASO QUE NÃO MUDOU MUITO  
CONTINUA SENDO UM TERRORISMO.  
A MOTO NÃO TEM CINTO  
NÃO TEM COMO FUGIR DA MORTE NELA.  
É UMA BOMBA.**

---

**MEU NOME É RAMON. MORO EM CURITIBA.  
GOSTO DE INVENTAR, POR ISSO FIZ ESSE LIVRO.  
TENHO 9 ANOS.**

ANEXO D

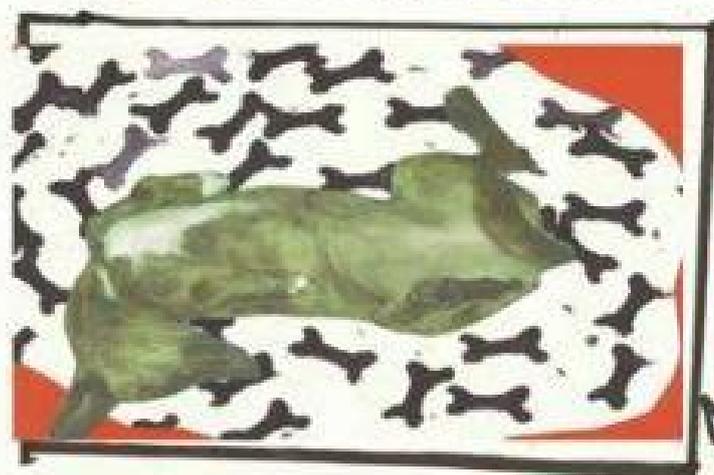




# Bolinha

UMA VIRA-LATA QUE  
VIROU UMA PESSOA.

UMA CADELA FOLGADA  
E DORMINHOCADA DE MAIS.



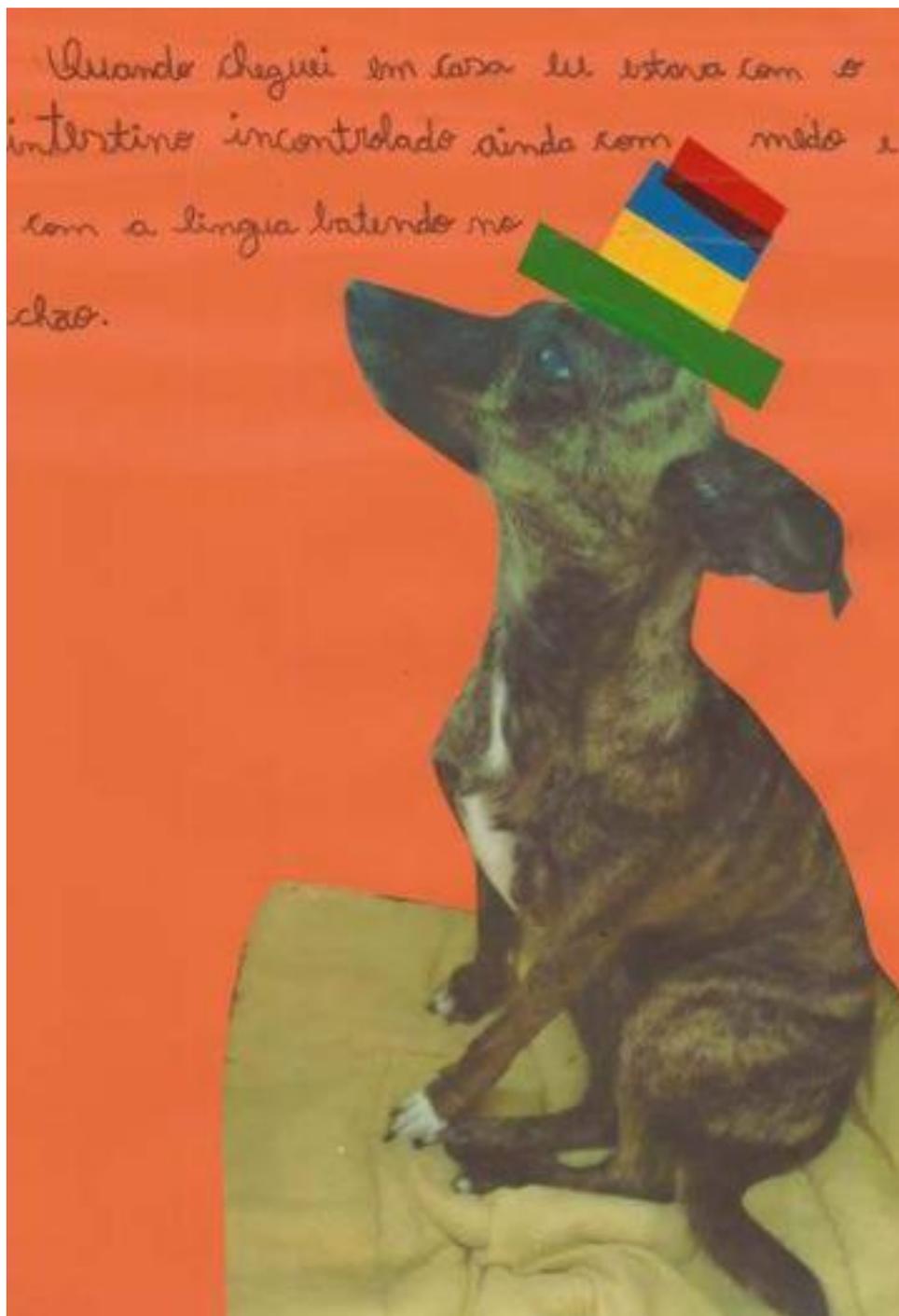
QUANDO  
ELES SAEM,  
FICO NA  
MINHA  
CAIXA  
DORMINDO.

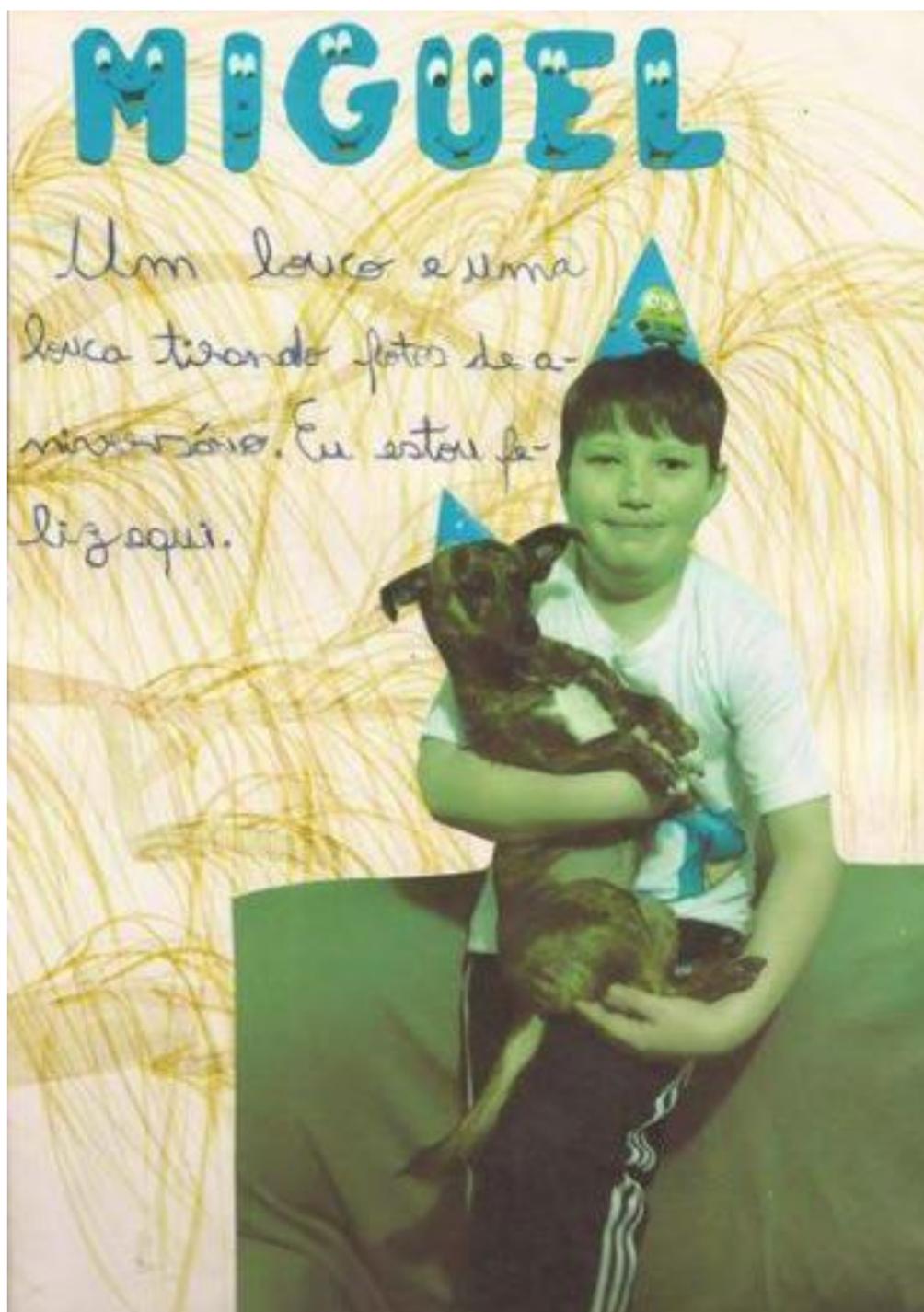


Quando conheci o Miguel e sua família eu estava dentro de uma caixa de metal esperando que eles me escolhessem (demorei). Mas quando ele me abraçou não me soltou mais.

Depois disso os pais de Miguel  
concordaram com a ideia de me adotar.

Quando cheguei em casa eu estava com o  
intestino incontrolado ainda com medo e  
com a língua batendo no  
chão.



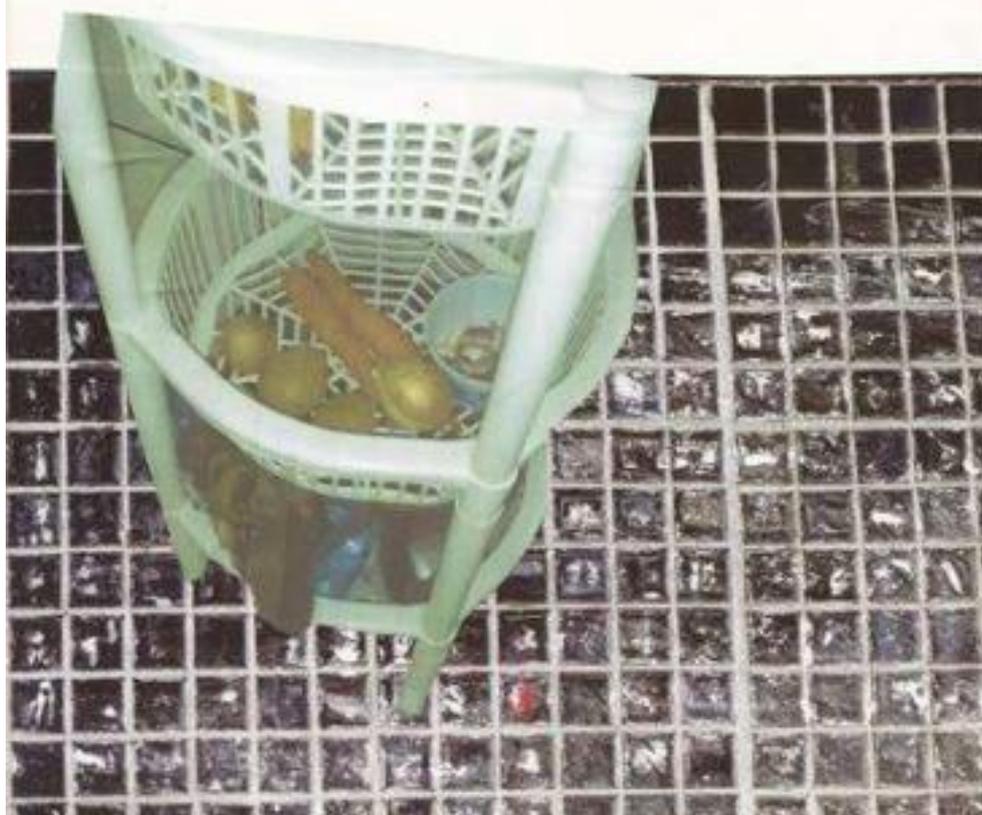


A belinda pensa que é gente, abanda  
o telefone, roe o chão com a língua,  
dorme como gente, abanunga, etc.  
Quando nós saímos ela fica dor-  
mindo.



↳ Miguel pensa que é um cachorro,  
mas ele não late melhor do que eu.

↳ Miguel me protege das tempestades  
e me esconde na sarta de frutas.  
Eles acham que quando eu fico dormindo  
de, nem sabem tudo que eu faço  
abrir o fogão e comer até logo.

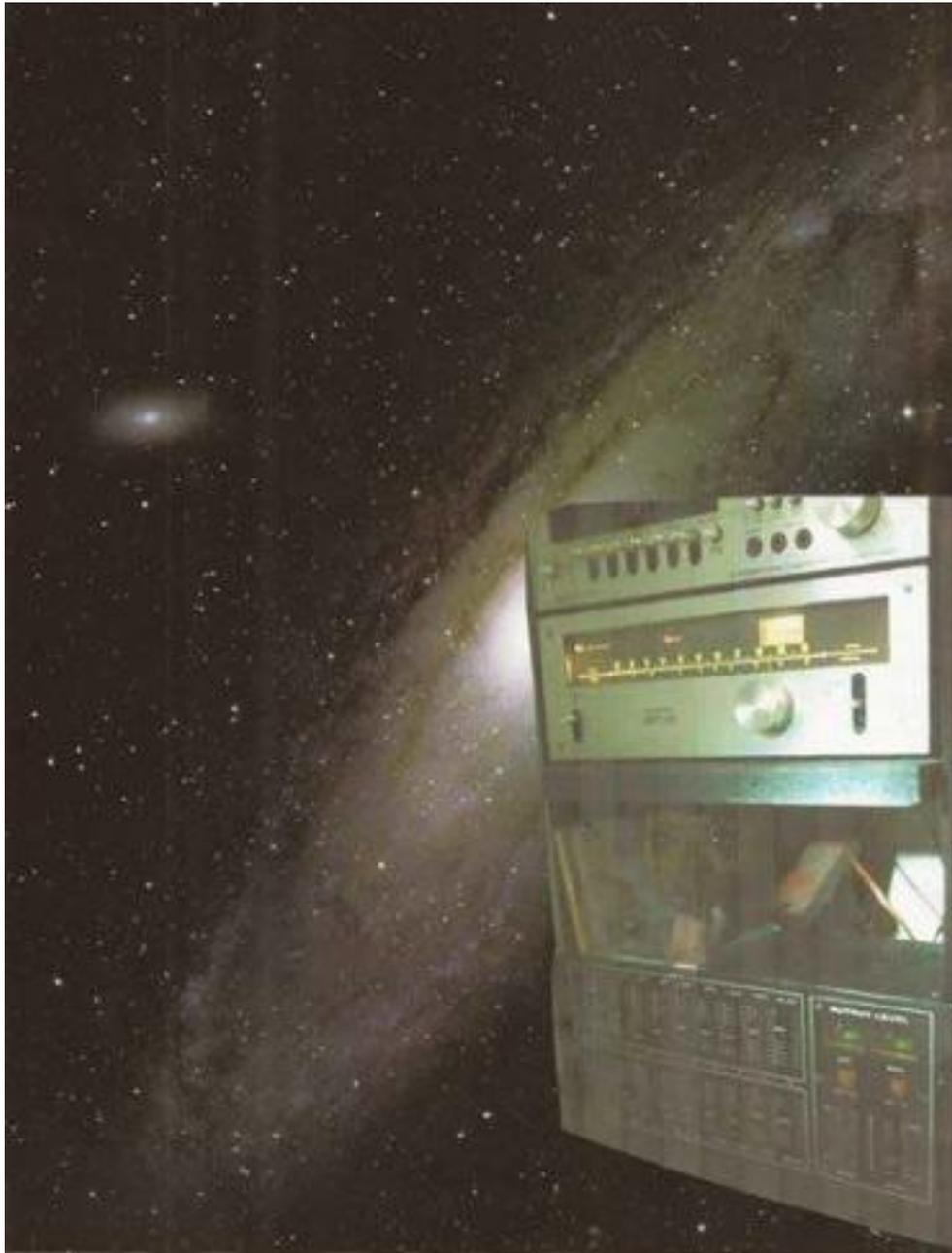


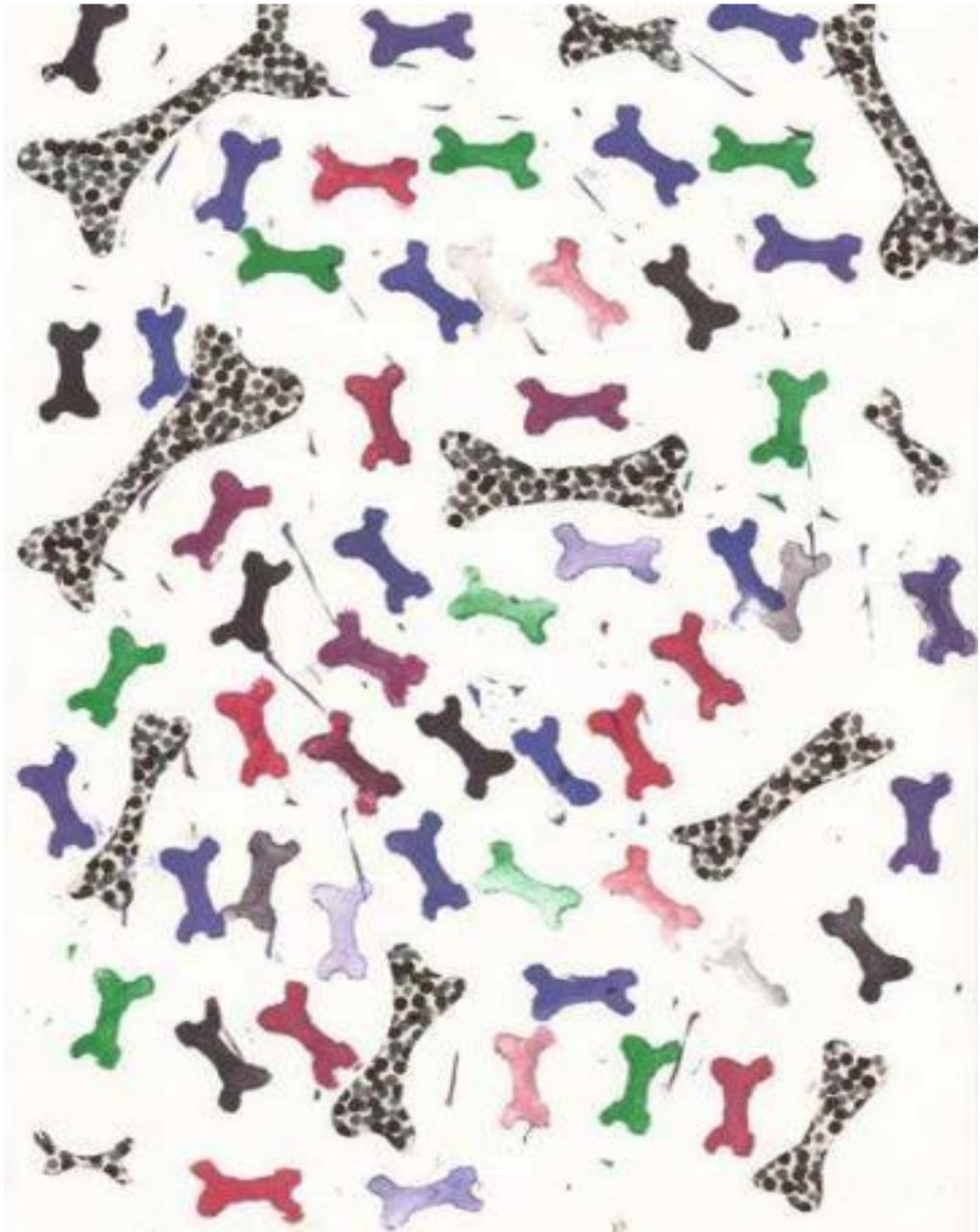
Lela que infirm chegou o fim do dia. Desde uma semana de é mia, pai  
 do Miguel, pois comi o lela dele e adaram a prova de quem tinha  
 comido o lela um pedaco dele estava na minha cama mas agora  
 tudo passou, é hora de  
 voltar com aquela lela  
 adicione:





Me chamo Miguel Kestki Snak  
tenho 9 anos moro em Curitiba, estudo no  
Colégio Fenix. Nunca tinha pensado em  
fazer um livro, mas os encontros de leitura  
me inspiraram a contar a historia da  
Belinha. Agora vocês podem conhecer um pouco  
dela.





**LIVRO: BOLINHA  
AUTOR: MIGUEL KIESKI SNACK**

**QUANDO CONHECI O MIGUEL E SUA FAMÍLIA EU ESTAVA DENTRO DE UMA CAIXA DE METAL ESPERANDO QUE ELES ME ESCOLHESEM (DEMOROU). MAS QUANDO ELE ME ABRAÇOU NÃO ME SOLTOU MAIS (1º PÁGINA )**

**DEPOIS DISSO, OS PAIS DO MIGUEL CONCORDARAM COM A IDEIA DE ME ADOTAR. (2º PÁGINA)**

**QUANDO EU CHEGUEI EM CASA, EU ESTAVA COM O INTESTINO INCONTROLADO, AINDA COM MEDO E COM A LÍNGUA BATENDO NO CHÃO. (3º PÁGINA)**

**UM LOUCO E UMA LOUCA TIRANDO FOTO DE ANIVERSÁRIO. ESTOU FELIZ AQUI. ( 4º PÁGINA)**

**A BOLINHA PENSA QUE É GENTE, ATENDE O TELEFONE, VARRE O CHÃO COM A LÍNGUA. DORME COMO GENTE, RESMUNGA, ETC. QUANDO NÓS SAÍMOS ELA FICAR DORMINDO. (5º PÁGINA)**

**O MIGUEL PENSA QUE É UM CACHORRO MAS ELE NÃO LATE MELHOR DO QUE EU.**

**O MIGUEL ME PROTEGE DAS TEMPESTADES OU ME PROTEJO NA CESTA DE FRUTAS. ELES ACHAM QUE EU FICO DORMINDO, NEM SONHAM TUDO QUE EU FAÇO, ABRO O FOGÃO E COMO ATÉ BOLO. (6º PÁGINA)**

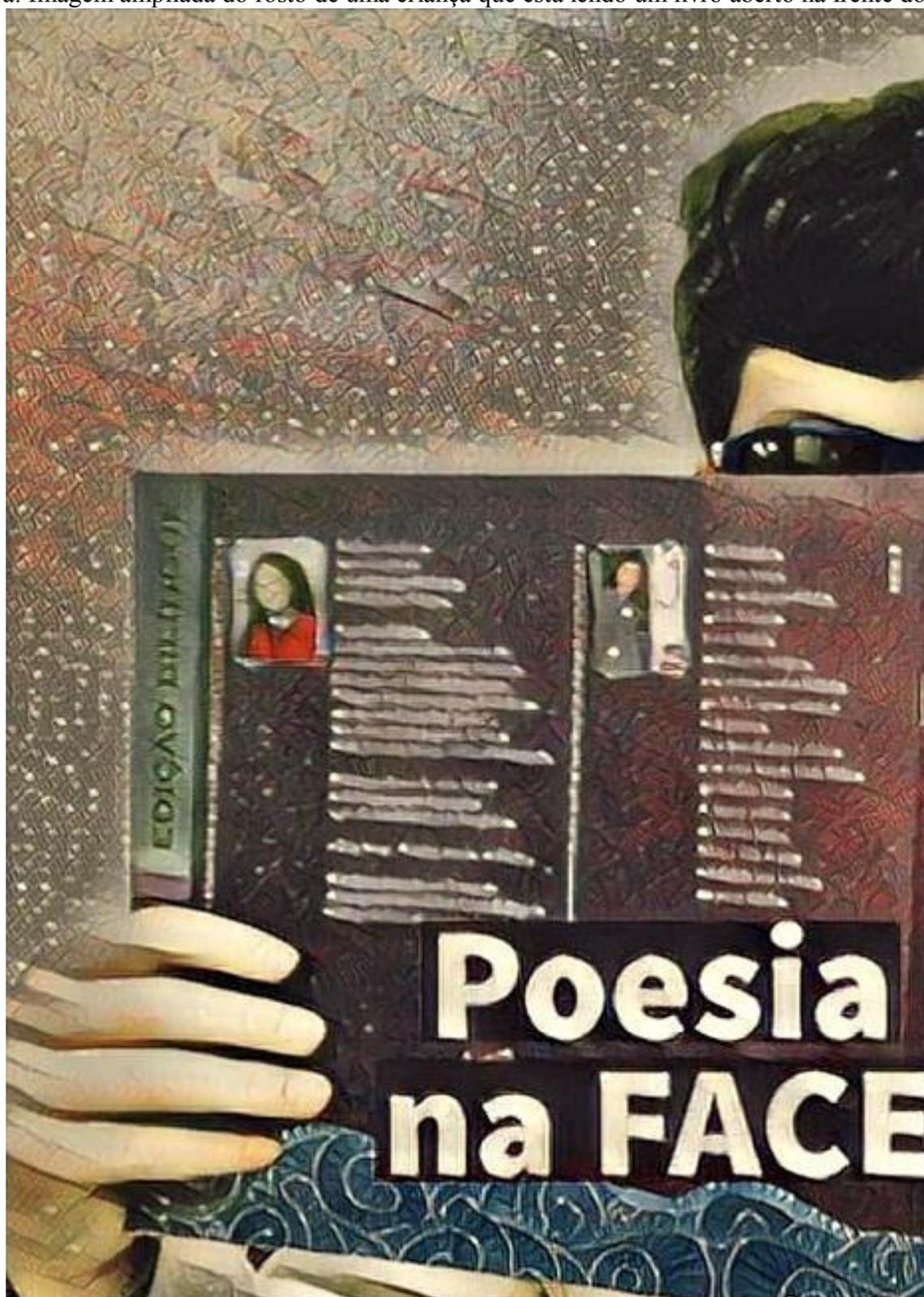
**ATÉ QUE ENFIM CHEGOU O FIM DO DIA. LEVEI UMA BRONCA DO EMIR, PAI DO MIGUEL, POIS COMI O BOLO DELE E ACHARAM QUEM TINHA COMIDO O BOLO, UM PEDAÇO DELE ESTAVA NA MINHA CAMA, MAS AGORA TUDO PASSOU É HORA DE SONHAR COM AQUELE BOLO DELICIOSO. (7º PÁGINA E FIM DA HISTÓRIA)**

---

**ME CHAMO MIGUEL KIESKI SNACK E TENHO 9 ANOS. MORO EM CURITIBA, ESTUDO NO COLÉGIO FÊNIX. NUNCA TINHA PENSADO EM FAZER UM LIVRO, MAS OS ENCONTROS DE LEITURA ME INSPIRARAM A CONTAR A HISTÓRIA DA BOLINHA! AGORA VOCÊS PODEM CONHECER UM POUCO DELA.**



Figura: Imagem ampliada do rosto de uma criança que está lendo um livro aberto na frente do rosto.

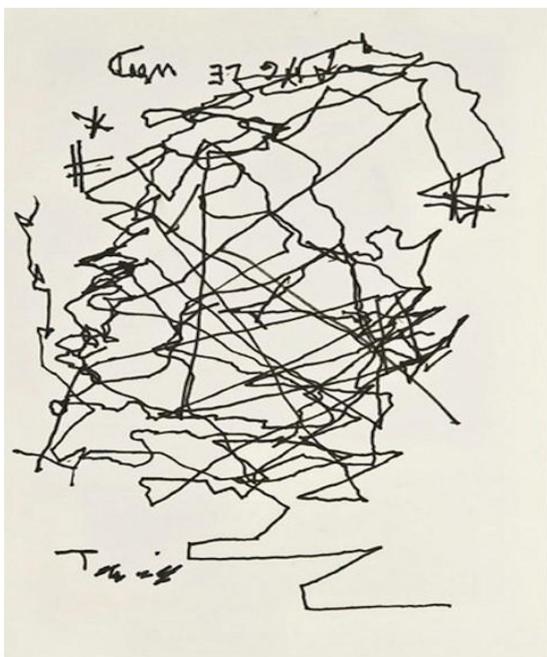


Fonte: acervo da pesquisadora.

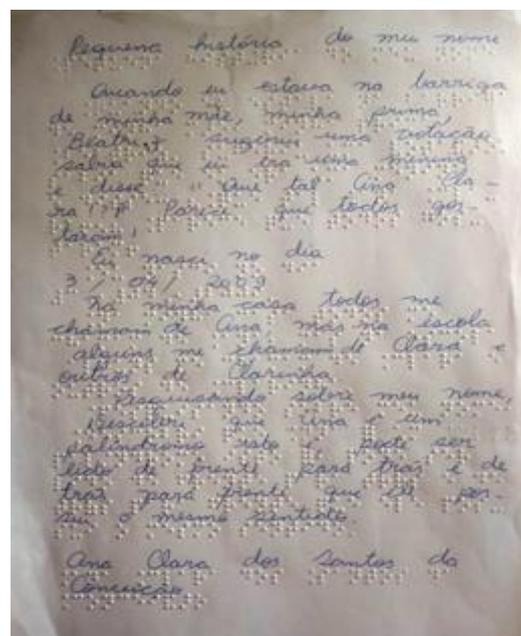
## ANEXO E

## IMAGENS DO ACERVO DA PESQUISADORA MENCIONADAS NA COMPOSIÇÃO DAS CARTAS PARA AS CRIANÇAS.

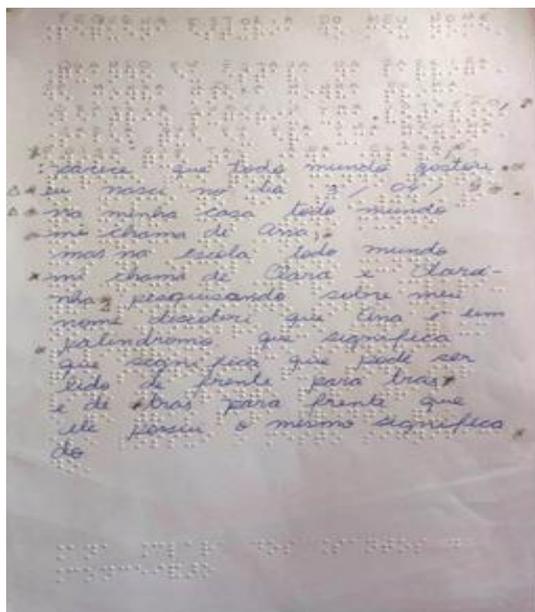
## ÁLBUM DE FOTOS – ANA CLARA



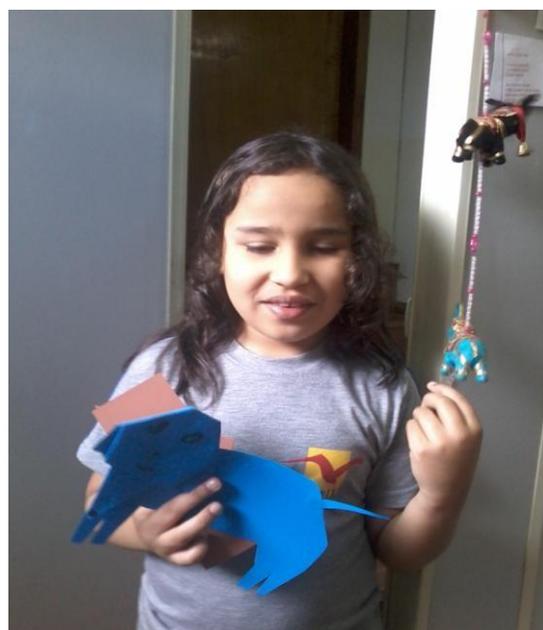
Autorretrato J. Borges.



Terceira versão do texto Pequena história do meu nome.



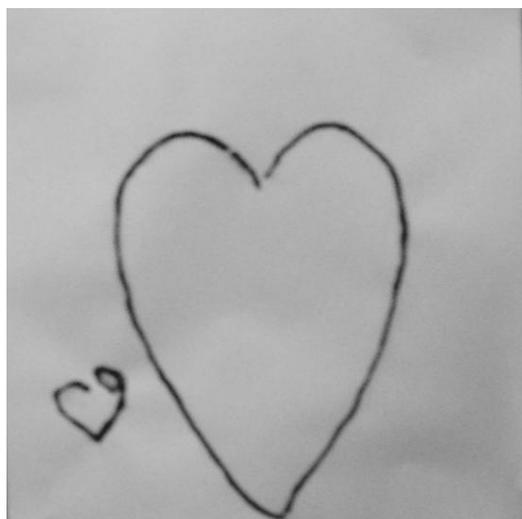
Texto Pequena história do meu nome - primeira versão.



Ana Clara na entrada da sala do ateliê segurando uma dobradura de elefante em uma mão e tocando o móbile de elefantes com a outra mão.



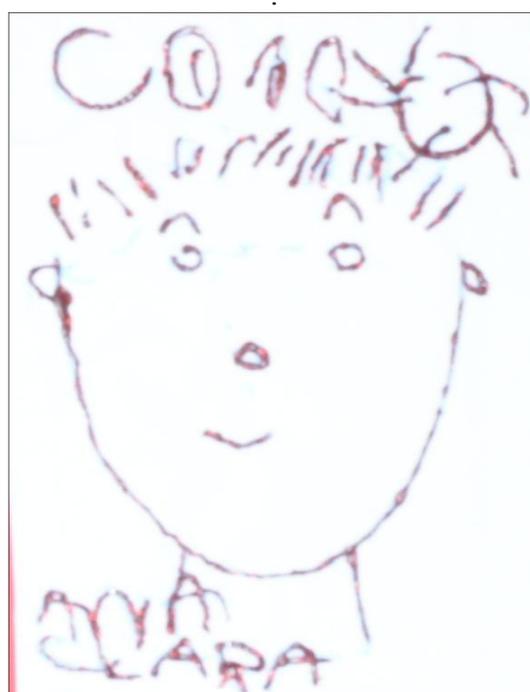
Foto da entrada da sala do ateliê.



Corações desenhados por Ana Clara.



Corredor da FACE e Ana Clara ao fundo.



Desenho de autorretrato de Ana Clara.



Sapatos de Ana Clara e Gloria Kirinus.

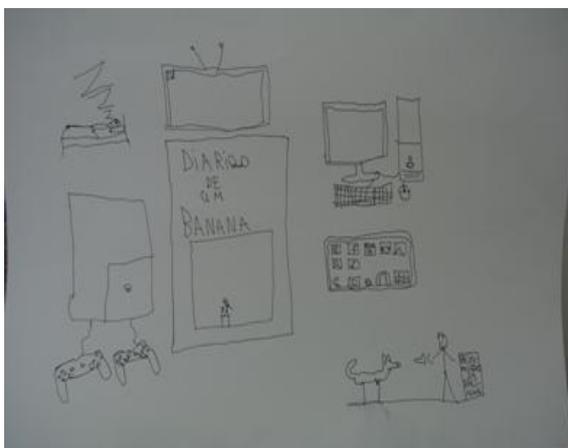


Conversa ao sol entre Ana Clara e Gloria Kirinus.

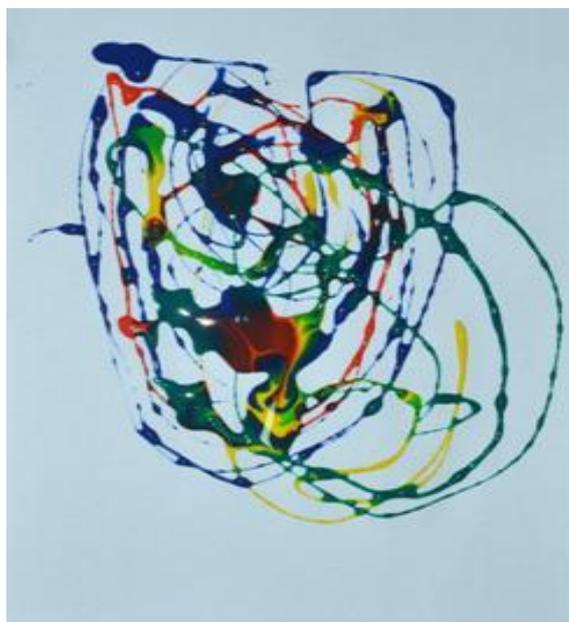


Leitura do livro Sapato Falador pela autora Gloria Kirinus.

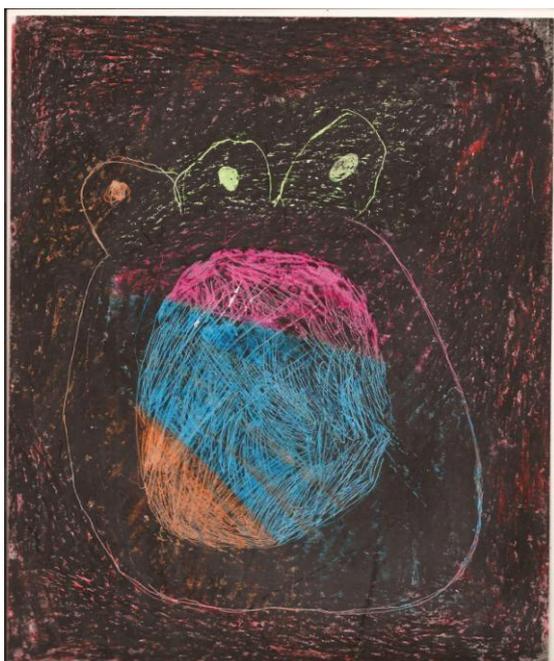
## ÁLBUM DE FOTOS - MIGUEL



Desenho das coisas que Miguel amava fazer.



Desfazendo um rosto



Pata de uma cachorra.



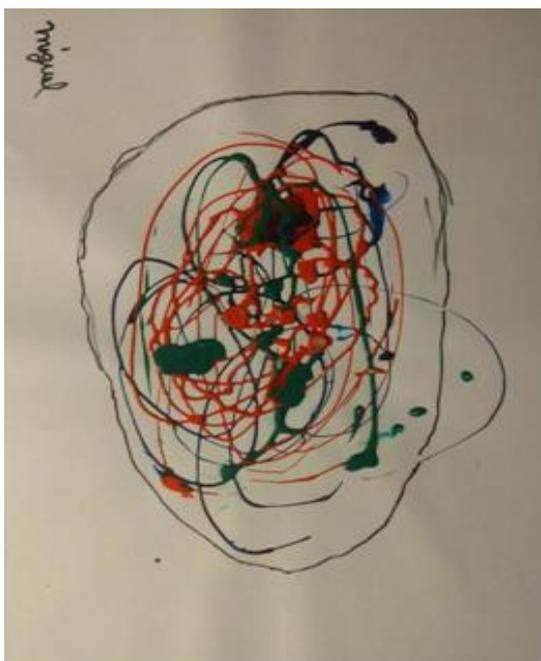
Desfazendo um rosto 2.



Desfazendo um rosto 3.

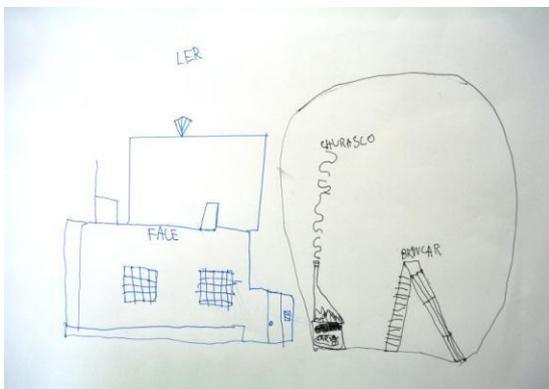


Placa sinalizadora dos prazeres.



Desfazendo um rosto 3.

## ALBUM DE FOTOS DE DAVI



Desenho das coisas que Davi ama fazer.



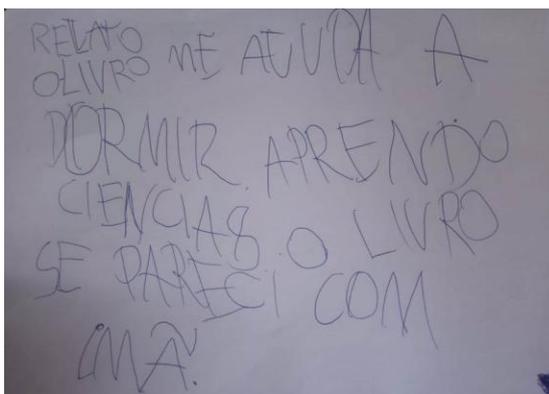
Frase poema: O ímã atrai a rima.



Figura 75 - Gloria e Davi com o livro Sapato Falador em mãos.



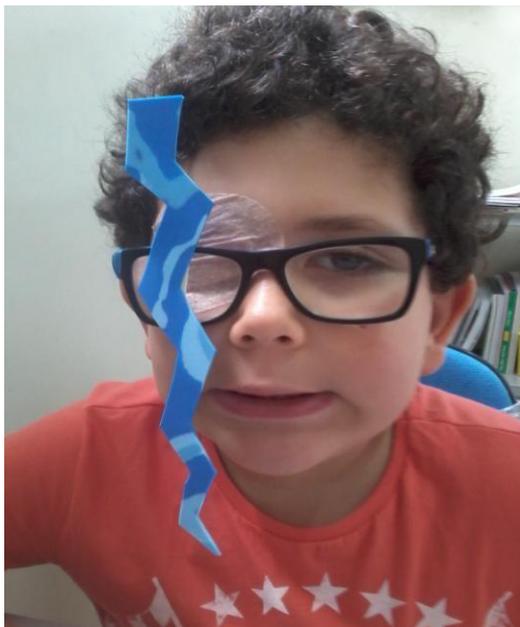
Frase poema: Espada sagrada e amada, mas agora caiu na escada.



Relato de Davi sobre o livro.



Davi desenha um raio no EVA.



Retrato de Davi com um raio colado no seu óculos.

## ALBUM DE FOTOS - RAMON



Ramon com o livro de Gloria Kirinus nas mãos aberto em frente ao rosto (Foto da Capa da tese).



Desenho de um esqueleto.



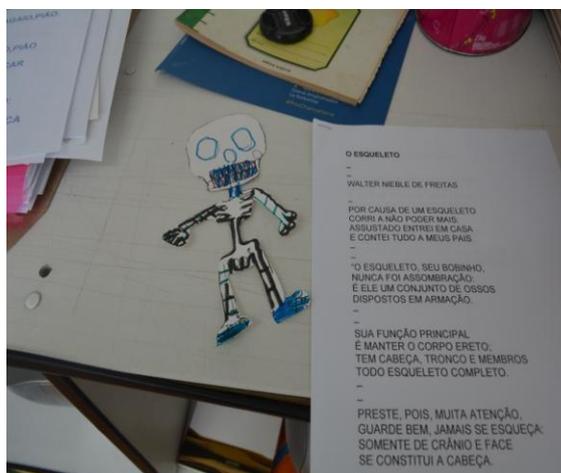
Desenho de Ramon se tornou a logomarca do projeto. Inspirado na foto com o livro nas mãos.



Figura 85 - Ramon com o esqueleto



Logo do ateliê Poesia na FACE.



Esqueleto ao lado do poema de Walter Nieble: O esqueleto.



Ramon com a máscara de de esqueleto desenhada e recortada no papel.



Casa/Envelope de outro ângulo.



Carta no envelope de casa.



Brinquedo-escultura de um carro.



Vista de cima da escultura do carro.



Retrato de Ramon vestindo óculos e viseira de papel feitos por ele.



Ramon veste um óculos e uma viseira de papel.