

Adriana da Silva Thoma

**O CINEMA E A FLUTUAÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES SURDAS - "*Que drama
se desenrola neste filme? Depende da
perspectiva...*"**

**Porto Alegre
2002**

Adriana da Silva Thoma

**O CINEMA E A FLUTUAÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES SURDAS - "*Que drama
se desenrola neste filme? Depende da
perspectiva...*"¹**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Skliar

**Porto Alegre
2002**

¹ O sub-título em itálico foi extraído do texto de Viviane, uma das universitárias surdas que participou deste estudo.

Adriana da Silva Thoma

**O CINEMA E A FLUTUAÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES SURDAS - "*Que drama
se desenrola neste filme? Depende da
perspectiva...*"**

Aprovada em Porto Alegre, 26 de agosto 2002.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto (UFRGS)
Profa Dra. Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Profa Dra. Regina Maria de Souza (UNICAMP)
Profa Dra. Lodenir Karnopp (ULBRA)

Ao Basso e à Marina.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho só foi possível na medida em que pude contar com o apoio...

... do meu marido e amigo Basso Rockenbach e da minha filha Marina, meus maiores projetos.

... do meu orientador Carlos Skliar, com suas inquietantes considerações e provocações teóricas, seu jeito de entender o mundo e as complexidades que incluem e excluem as alteridades.

... dos/as colegas do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), com quem divido significativos projetos educacionais, políticos e culturais.

... daquelas que são, para além de colegas, amigas e interlocutoras: Maura (também minha comadre e amiga desde muitos anos) e Madalena (de quem aprendi a admirar).

... do colega Ottmar Teske, coordenador do Centro de Estudos Surdos da Universidade Luterana do Brasil (CES/ULBRA), pela receptividade e apoio no desenvolvimento da pesquisa junto ao grupo de acadêmicos/as surdos/as.

... dos sujeitos surdos, cujos textos constituem esse trabalho.

... dos/as colegas do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), pelo apoio e incentivo pessoal e acadêmico.

... da UNISC, pela liberação das atividades docentes na instituição para a escrita desta tese.

... da Ruth Sabath e da Jane Fischer, pela eficiência e paciência na transcrição dos filmes, quando já não tinha fôlego para fazê-las.

... da professora Rosa Maria Bueno Fischer, cujos pequenos gestos e atenções foram de extremo estímulo para concluir este trabalho.

... de todos/as aqueles/as que, de uma forma ou outra, contribuíram com esta pesquisa.

– Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que em você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.

– Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse – com as mãos um pouco febris – o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

MICHEL FOUCAULT (1997, p. 20)

RESUMO

Este estudo aborda o jogo da flutuação das representações e dos discursos em textos cinematográficos e em textos surdos: num primeiro momento, investigo como a alteridade surda é narrada/produzida/inventada/incluída e excluída em filmes que focalizam a surdez e os/as surdos/as e, num segundo, analiso como ocorrem as interpelações dos filmes em um grupo de sujeitos surdos universitários. O alicerce teórico e as ferramentas metodológicas estão nos Estudos Culturais e no pensamento de Michel Foucault, a partir dos quais utilizo os entendimentos de discurso, representação, cultura, pedagogia cultural, interpelação, produção de significados, entre outros. A perspectiva analítica dos Estudos Culturais toma a cultura e os artefatos culturais como práticas de significação, não fazendo distinção entre alta-cultura e baixa-cultura. Michel Foucault oferece ferramentas teóricas e metodológicas com as quais podemos analisar o discurso como prática. O resultado das análises dos textos cinematográficos é apresentado através de um conjunto de *lições*, as quais foram organizadas pela recorrência das representações e dos discursos que compõem os filmes. Não se trata de verificar o que está “por trás” do que é dito, nem tampouco proceder a uma análise “comparativa”, supondo-se que poderiam existir melhores ou piores formas de se narrar a surdez e os/as surdos/as. Interessa, isto sim, entender como a surdez e os/as surdos/as são narrados/descritos/controlados/normalizados/excluídos ou incluídos pelas narrativas ouvintes sobre a alteridade surda, bem como colocar sob suspeita os saberes que aprisionam os sujeitos surdos em posições, territórios e significados que justificam o controle, regulação e governo de seus corpos. Os textos surdos, por sua vez, foram analisados a partir daquilo que os/as surdos/as universitários/as dizem quando são interpelados pelos filmes que assistimos durante nossos encontros. Inverter epistemologicamente a ordem de quem fala, entendendo como ocorrem as negociações e os jogos de poder, como se legitimam certas perspectivas e se excluem outras, pode ser um caminho para entendermos a complexidade que se apresenta quando falamos pelo outro, quando o narramos e o inventamos a partir das marcas da normalidade.

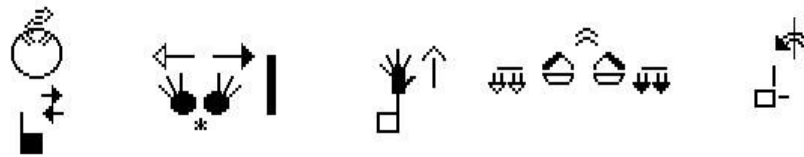
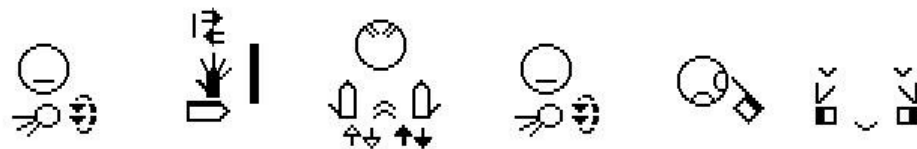
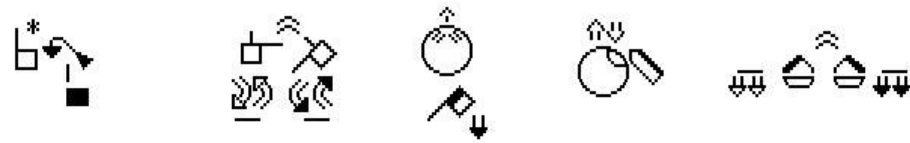
PALAVRAS-CHAVE: pedagogia cultural, cinema, educação de surdos, cultura, discurso, representação.

ABSTRACT

This study comprehends the fluctuation of discourses and representations in cinematographic texts and in deaf texts. Firstly I examine how the deaf otherness is narrated/produced/invented/left out and included in movies which focus on deafness and deaf people. Secondly I analyse how the film questionings happen in a group of university deaf students. The theoretical basis and the methodological tools are in Cultural Studies, mainly in British Cultural Studies and in Michel Foucault's thought. From those sources I use discourse understandings, representation, culture, cultural pedagogy, questioning, meaning production and power, between other issues. The analytical perspective in Cultural Studies considers culture and cultural tools as practices of meaning, not making any difference between high culture and low culture. Michel Foucault offers theoretical and methodological tools in which we can analyse the discourse as practice. The result of cinematographic text analysis is presented through a set of "lessons" that were organised by the reiterate representations and discourses that make up the films. It is not about examining what is behind what is said, not even having a "comparative" analysis, saying that it might have better or worse euphemisms to narrate deafness and deaf people as well. It is important to be suspicious of the range of learning that takes deaf people prisoners in positions, territories and meanings that justify the control and regulation of their bodies. Deaf texts, in turn, were analysed from what university deaf students said when questioned about the movies we saw in our meetings. Epistemologically reversing the order of speakers, understanding how negotiations and power games occur, also how some perspectives take place and others are excluded might be a way to understand the complexity that exists when we speak in other people's place, when we narrate them and when we make them up from the normality signs.

KEY WORDS: cultural pedagogy, cinema, deaf education, culture, discourse, representation, power.

SINOPSE DA CAPA EM SIGN WRITING



SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	XII
APRESENTAÇÃO	XIV
1 INTRODUÇÃO.....	22
I Tempos e Espaços: uma leitura do passado e do presente.....	22
II Em que consiste esta pesquisa? o problema e os objetivos.....	29
PARTE I	
CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	
2 A ESPACIALIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA	35
2.1 Foucault e os Estudos Culturais	38
2.2 Discurso: estrutura e evento	44
2.3 A produção discursiva das representações	51
2.4 A Análise dos Discursos e das Representações.....	55
PARTE II	
O LOCUS DAS REPRESENTAÇÕES E DOS DISCURSOS	
3 NORMALIDADE E ANORMALIDADE: invenções que delimitam os limites da existência humana.....	59
3.1 A normalização dos corpos anormais.....	64
3.2 Sobre a configuração do campo da anormalidade surda.....	72
4 CULTURA, CINEMA E EDUCAÇÃO	80
4.1 O cinema como artefato cultural	86
4.2 O cinema como dispositivo pedagógico.....	93
4.3 Personagens surdos na história do cinema	99
PARTE III	
OS TEXTOS CINEMATOGRAFICOS E OS TEXTOS SURDOS	
5 OS FILMES EM EXIBIÇÃO	106
5.1 AMY: uma vida pelas crianças	110
5.2 TIN MAN: vozes do silêncio	112
5.3 FILHOS DO SILÊNCIO.....	113

5.4 LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	114
5.5 GESTOS DE AMOR	115
5.6 MR HOLLAND: adorável professor	117
5.7 A MÚSICA E O SILÊNCIO	118
5.8 SOM E FÚRIA	120
6 LIÇÕES SOBRE A SURDEZ E OS/AS SURDOS/AS	122
Lição 1: A metáfora do silêncio	123
Lição2: A surdez como falta.....	130
Lição3: Modos de exclusão da alteridade surda nas relações familiares	140
Lição 4: O espaço escolar como possibilidade de <i>corrigir o incorrigível</i> ... mas sem poder fazê-lo	153
Lição 5: As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura	170
Lição 6: A inversão epistemológica da anormalidade.....	180
Lição 7: Tecnologias <i>ciborguianas</i> em questão	187
7 AS IMAGENS QUE OLHAMOS E OS OLHOS QUE NOS VÊEM: o que dizem os sujeitos surdos quando assistem aos filmes	202
7.1 Iniciando a conversa	204
7.2 Os personagens surdos narrando os filmes em exibição.....	215
8 CENAS FINAIS	241
I Sobre os "textos cinematográficos"	242
II Sobre os "textos surdos"	246
9 REFERÊNCIAS	249
10 FILMOGRAFIA.....	258

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: <i>Tecnificação</i>	28
FIGURA 2: <i>Vida</i>	29
FIGURA 3: <i>Não sabemos para onde vamos, mas sabemos de onde viemos.</i>	30
FIGURA 4: <i>Ciência sem fronteira</i>	36
FIGURA 5: <i>Homem... racional, livre, supremo</i>	37
FIGURA 6: Fotografia de uma sessão de ensino da fala para surdos (início do século XIX).	55
FIGURA 7: Gravura retratando Serafin Balestra, diretor do Instituto de Come (Itália), no século XIX.....	55
FIGURA 8: Fotografia de uma sessão de terapia da fala, usando o auxílio de um computador para controlar as emissões vocais (século XX).	55
FIGURA 9: Fotografia da capa do vídeo de <i>Amy</i> (1981, USA), filme utilizado nesta tese	55
FIGURA 10: Gravura do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris)	68
FIGURA 11: Jardins do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris)	69
FIGURA 12: Sala de aula do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris)	69
FIGURA 13: Refeitório do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris)	69
FIGURA 14: Dormitório do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris)	69
FIGURA 15: Jacob-Rodrigues Péreire exercitando a fala de uma criança surda.....	76
FIGURA 16: Cartaz do Cinematógrafo Lumière, litografia em cores de 110X75 cm, feita por Henry Brispot em 1895.	82
FIGURA 17: Fotograma de <i>L'arrivée du train em gare de la Ciotat</i> , dos irmãos Lumière (1895, França).....	84
FIGURA 18: Cena dramática do cinema mudo.....	86
FIGURA 19: <i>Chéri Bibi</i> (1937, França).	101
FIGURA 20: <i>L'enfant Sauvage</i> (1969, França).....	102
FIGURA 21: <i>The Miracle Worker</i> (1962 USA).	103

FIGURA 22: <i>Tristana</i> (1970, Espanha, França, Itália).....	103
FIGURA 23: <i>L'âme Soeur</i> (1985, Suíça).	104
FIGURA 24: <i>Love Is Never Silent</i>	105
FIGURA 25: <i>Amy</i> (1981, USA)	112
FIGURA 26: <i>Tin Man</i> (s.d., USA)	113
FIGURA 27: <i>Filhos do Silêncio</i> (1986, USA).	115
FIGURA 28: <i>Lágrimas do Silêncio</i> (1988, USA).....	116
FIGURA 29: <i>Gestos de Amor</i> (1993, Itália).....	117
FIGURA 30: <i>Mr. Holland – adorável professor</i> (1995, USA).....	119
FIGURA 31: <i>A Música e o Silêncio</i> (1999, Alemanha).....	120
FIGURA 32: <i>Som e Fúria</i> (2001, USA).	121
FIGURA 33: Xuxa e Sasha.....	208
FIGURA 34: Representação gráfica de um surdo: Isadora (abril/2002).	212
FIGURA 35: Representação gráfica de um surdo: Henrique (abril/2002).	214
FIGURA 36: Representação gráfica de um surdo: Elisa (abril/2002).	215

APRESENTAÇÃO

A apresentação de um trabalho – ou as primeiras palavras de qualquer texto – carrega consigo a responsabilidade de despertar o interesse em seus leitores/as e, com clareza e objetividade, deve dizer o propósito do autor ou autora. Por isso reservo este espaço para dizer do que se trata esta pesquisa, que métodos e autores utilizo, que objetivos visio alcançar e a partir de que lugar eu falo.

Minha formação docente se deu basicamente em uma direção: a educação de surdos. Sou graduada há 9 anos em Educação Especial – habilitação em “*deficientes*” da audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria. Nessa universidade também conclui um curso de especialização na mesma área. Entre os anos de 1993 e 1995, trabalhei na FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) com um grupo de adolescentes em situação de abandono ou risco. Dessa experiência, surgiu o interesse pelo curso de Mestrado, realizado entre 1995 e 1997, no qual desenvolvi uma pesquisa com crianças e jovens surdos/as que vivem em instituições de abrigo da FEBEM de Porto Alegre, em casas específicas para o atendimento a *alteridade deficiente*. No caso desta pesquisa, as crianças e jovens surdos/as residiam em casas-lares comuns, junto com crianças e jovens ditos normais. Entretanto, no passado, não havia distinção entre as alteridades deficientes, sendo o espaço destinado ao atendimento dessa população comum a todos: cegos, surdos, deficientes mentais, autistas e outros residiam no mesmo

prédio, sendo, na maioria das vezes, separados dos demais – uma espécie de dupla exclusão e reclusão.²

A alteridade deficiente foi destacada em itálico no parágrafo acima propositadamente, para assinalar uma das questões mais polêmicas na educação de surdos: a nomeação dos sujeitos surdos como “especiais” ou “deficientes”. A educação de surdos, não só no Brasil como na maior parte do mundo, tem sido pensada dentro do discurso da educação especial: nesse campo do conhecimento a surdez se constitui em uma falta, uma anomalia a ser normalizada em práticas educacionais clínico-terapêuticas que visam ao ensino-aprendizado da língua oral ou, na melhor das hipóteses, da língua escrita do país. No início dos anos 90, quando estava fazendo a graduação, já havia uma discussão nesse sentido, enfocando as decisões sobre a língua a ser usada na educação dos/as surdos/as, bem como a idéia de que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deveria constar na grade curricular de formação docente na área.

Em 1995, quando foi inaugurado o escritório da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) em Porto Alegre, comecei meu envolvimento com a entidade representativa da comunidade surda no Brasil. Trabalhei diretamente na FENEIS junto ao setor educacional, cujo objetivo central sempre foi o de debater a educação de surdos, rompendo com os modelos de educação vigentes.

A luta pela oficialização da LIBRAS no Rio Grande do Sul já acontecia há alguns anos, vindo a ser oficializada através da lei nº 11.045, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 31 de dezembro de 1999. Em decorrência das lutas empreendidas pela comunidade surda e da oficialização da LIBRAS, um tempo de “formações” surge a nossa frente. Sendo a língua de sinais reconhecida oficialmente, os órgãos públicos estaduais (escolas, hospitais, postos de saúde e outros) incorporam o discurso da aceitação e respeito à diversidade surda. Os cursos de LIBRAS se multiplicam e com eles a necessária formação de instrutores/as surdos/as³. Os/as

² THOMA, Adriana S. *Imagário Social e Educação do Surdo Institucionalizado*. Porto Alegre: (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS, 1997.

³ Os primeiros instrutores e instrutoras surdos/as a atuarem no ensino da LIBRAS no RS foram formados pela sede da FENEIS no Rio de Janeiro. Em 1996, a FENEIS, em parceria com o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), formou o primeiro grupo de intérpretes de LIBRAS gaúcho, num total de 20. Rapidamente o número desses profissionais se tornou precário e, em 1999, a FENEIS, através de recursos do FAT (Fundo de

surdos/as passam a ingressar nas universidades com mais frequência do que antes e, em grupo, organizam um movimento de reivindicações pelo direito aos intérpretes de língua de sinais em sala de aula.

Na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), onde trabalho desde 1997, os/as surdos/as começam a buscar o ensino superior, resultado da expansão educacional agora “melhorada” através do direito lingüístico dos surdos apontado nos decretos e leis que se ampliam. A cidade de Santa Cruz do Sul não dispunha, até o ano de 2000, de intérpretes de LIBRAS formados, embora a cidade seja pólo de atendimento educacional aos surdos/as da região do Vale do Rio Taquari. Do último curso de formação de intérpretes, apenas uma professora ouvinte de Santa Cruz do Sul foi egressa. Diante da demanda que se nos apresentava, optei por participar desse curso, vindo a legitimar uma prática que já fazia parte da minha atuação profissional, pois muitos/as professores/as de surdos/as, mesmo com conhecimentos básicos nessa língua, desempenham o papel de intérpretes entre surdos e ouvintes.

A LIBRAS, assim como qualquer língua, possui gírias criadas por seus usuários. Uma delas é: “Intérprete porcaria, melhor do que nada”. Obviamente que as exigências na qualificação profissional dos/as intérpretes de língua de sinais acabam fazendo parte do processo em busca de uma melhor escolarização dos surdos e surdas, mas a gíria surda expressa a condição de sujeitos visuais dos/as surdos/as, ao mesmo tempo em que marca o descontentamento frente às práticas exclusivamente oralistas a que muitos estiveram submetidos na infância, na adolescência ou mesmo na vida adulta.

Em paralelo à realização do curso de ILS (Intérprete de Língua de Sinais), escrevia a proposta desta tese e, de lá para cá - percorridos cerca de 2 anos - a comunidade surda não cessou sua luta pelo reconhecimento e respeito à surdez como diferença. Ampliam-se as pesquisas que buscam deslocar a surdez do discurso da Educação Especial e trazê-la para o campo da *Pedagogia da Diferença*, entendendo os/as surdos/as como sujeitos multifacetados e não como uma identidade homogênea – questão que será aprofundada ao longo deste trabalho.

Amparo ao Trabalhador) formou mais uma turma de instrutores. Em 2000, mais uma turma de instrutores e outra de intérpretes, objetivando atingir, particularmente, o interior do Estado.

Em praticamente todos os tempos e espaços de minha formação profissional, filmes sobre surdez e surdos/as estiveram presentes, sendo utilizados como recursos para “ilustrar” nossas aulas e para nos ensinar a trabalhar com estes sujeitos. Aprendendo a lição em minha prática docente, inúmeras vezes também adotei o uso de filmes como um recurso didático, mas a medida que comecei a me interessar e estudar os artefatos culturais como produtos com grande potencial pedagógico, passei a rever a forma como os vinha utilizando e a colocar sob suspeita as histórias que contam sobre as alteridades. Em geral, tanto durante a minha formação como na minha prática profissional, assistíamos ao filme e, em seguida, fazíamos um debate sobre ele. Nos debates, inúmeras vezes éramos tentados/os a ler os filmes a partir daquilo que considerávamos correto ou incorreto, atribuindo valor positivo ou negativo às produções. De um tempo para cá, os filmes não me tem sido mais úteis para ilustrar a teoria vista e, a cada vez que faço uso dessa materialidade, proponho antes uma discussão sobre pedagogia cultural, tentando incentivar uma discussão sobre o que está sendo representado e produzido como verdade acerca dos sujeitos “especiais”.

A produção escrita da pesquisa, materializada nas páginas desta tese, marca mais uma seção de minha trajetória acadêmica e profissional – trajetória que esteve, de uma forma ou de outra, sempre interessada em entender as representações, os discursos, as práticas sociais e institucionais das quais os surdos e as surdas participam. Porém, mesmo tendo dedicado meus estudos ao tema da surdez, minha formação não ocorreu de forma linear ou fragmentada, do tipo especialista com domínio sobre tudo ou quase tudo de uma determinada área. Ao contrário, se deu através de um processo rico e dinâmico, possibilitado pelo encontro com outros profissionais que pensam e fazem a educação em nosso Estado, pelo trânsito em diferentes disciplinas durante o curso de Mestrado e de Doutorado, pelas trocas teóricas e afetivas com os colegas nuppesianos e pela abertura e flexibilidade do meu orientador e amigo Carlos Skliar.

A coluna vertebral que sustenta este trabalho é constituída pela busca de respostas e entendimentos (ainda que provisórios) sobre as relações políticas e culturais das quais os/as surdos/as participam e que, em geral, são marcadas por discursos e representações de anormalidade, patologia, falta e negatividade à condição do sujeito surdo. Na última década, a defesa em prol do chamado movimento inclusivista cresceu significativamente, propondo o acolhimento e a tolerância à diferença. Para se efetivarem as participações de todos e de todas no ciclo social, as medidas adotadas

partem da elaboração de leis de reserva de mercado, do direito à escola comum e ao trabalho formal, de decretos de acessibilidade de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior, entre outras, a fim de que tenhamos uma sociedade que, embora plural, cultive e produza a cultura da paz. Sem tomar partido contrário ou favorável – pois isto supõe que possa haver uma verdade, como tanto afirmou a ciência moderna – , concordo com Skliar (2001) quando este diz que uma política de inclusão não acontece somente a partir de mudanças textuais e/ou legais. Esse nível de mudança (textual e/ou legal) pode ser mais bem entendido como ponto de chegada, não de partida. Da mesma forma, considerar que uma mudança educacional deve iniciar através de uma transformação dos códigos pedagógicos (currículo escolar, programas de formação de professores, didática, entre outros) é subordinar o significado de educação ao de *laboratório pedagógico*. O problema dos sentidos das mudanças em educação é justamente o de propor que o início do processo se dá a partir das mudanças textuais e/ou legais, assim como a partir das mudanças de códigos, para somente então se pensar em mudanças no nível das representações e das identidades. Nas palavras de Skliar, “o quadro deveria ser invertido, quer dizer, a/s mudança/s em educação começa/m com a/s mudança/s nas identidades e nas representações e pode/m, ou não, alterar profundamente o texto e os códigos educativos” (SKLIAR, 2001, p. 13). Acreditar que mudanças de textos e de códigos alterem naturalmente as representações e as identidades tem sido o problema das reformas educacionais das últimas décadas. Entretanto, pensarmos que as mudanças nas representações e nas identidades sejam a resposta ou o caminho para chegarmos ao “paraíso”, a um lugar tranquilo “onde finalmente repousar” é uma das armadilhas em que podemos cair, uma vez que a complexidade está aí, propondo-nos pensar apenas provisoriamente.

Com base nesse entendimento, me propus a desenvolver uma pesquisa que focalizasse as representações e os discursos sobre os/as surdos/as e a surdez presentes em textos cinematográficos, analisando os efeitos dessas representações e desses discursos na construção das subjetividades e identidades surdas. A sustentação teórica do trabalho está em Foucault – particularmente na arqueologia desenvolvida na obra *A arqueologia do saber* (1969) e na genealogia desenvolvida em *A ordem do discurso* (1970) – e nos Estudos Culturais – mais especificamente nos Estudos Culturais Britânicos, com os entendimentos de representação desenvolvidos por Stuart Hall (1997b) – e se insere, ainda, nos chamados Estudos Surdos, iniciados na UFRGS em

1997 pelo grupo de pesquisadores e pesquisadoras do NUPPES, cujos projetos têm se voltado para a ruptura com os tradicionais discursos sobre a surdez e os sujeitos surdos, que os inscrevem a partir da anormalidade deficiente, de um sujeito que não ouve e que necessita ser incluído na sociedade ouvinte da maioria.

Entendendo que os artefatos culturais – entre eles o cinema – são, na atualidade, lugares privilegiados na construção das identidades individuais e sociais e com grande poder de guiar nossos comportamentos e ações, iniciei uma busca empírica em diferentes produtos como os jornais e a televisão, nos quais os/as surdos/as e a surdez estivessem representados. Na proposta desta tese, julguei ter fôlego para analisar o (já imenso) arsenal de materiais recolhido durante os três anos correspondentes ao final do curso de Mestrado e metade do curso de Doutorado. Mas, na companhia de meus e minhas colegas do grupo de orientação, optei por deixar de lado, ainda que momentaneamente, os materiais de que dispunha (recortes de jornais, propagandas e entrevistas sobre ou com a surdez), ficando com o cinema (ou com o filme) como objeto a ser descrito, analisado e teorizado.⁴

Assim, o presente estudo investiga como ocorrem a invenção e produção do outro surdo através dos discursos e representações que circulam em filmes que tratam

⁴ Na ocasião da defesa da proposta, em 15 de setembro de 2000, apresentei ao professor Alfredo Veiga-Neto e às professoras Rosa Maria Bueno Fischer e Regina de Souza – criteriosamente escolhidos para olhar e avaliar minhas intenções – uma proposta que, inicialmente, se propunha a analisar as representações e os discursos presentes nos materiais selecionados para, em seguida, investigar como esses produtos são percebidos, avaliados e como produzem subjetividades e identidades naqueles e naquelas sobre os quais falam. Fui, então, convidada a repensar o tempo e a viabilidade prática e teórica daquele projeto. Em continuidade ao trabalho, a professora Regina apontou a necessidade de delimitar melhor as ferramentas teóricas e a metodologia a serem utilizadas na análise dos discursos e das representações sobre a surdez e os/as surdos/as. A professora Rosa, considerando que a pesquisa tratava-se de “um desafio interessante e produtivo” por pretender tratar de dois “textos” (o texto de um grupo diretamente relacionado ao tema principal – mídia e surdez – e o próprio texto dos meios de comunicação), fez uma análise extensa do trabalho e apontou vários encaminhamentos, entre eles a necessidade de um investimento maior no estudo do entendimento de poder em Foucault, já que “o problema relativo aos modos de interpelação da mídia é fundamental no trabalho, e ele tem diretamente a ver com estratégias de poder, estratégias de construção de linguagem e, evidentemente, com produção e constituição de subjetividades”. Por último, o professor Alfredo fez recomendações quanto à necessidade de diminuir o *corpus* de pesquisa, a fim de tornar o trabalho viável em um tempo razoavelmente menor e, assim como a professora Regina e a professora Rosa, considerou necessária uma delimitação melhor do tipo de análise a ser feita. No tempo em que estive voltada para a análise dos materiais, nos encontros com o grupo de estudantes surdos/as e durante a escrita desta tese, a colaboração deste/as professor/as foi de extrema relevância, pois a partir da leitura crítica e das sugestões que fizeram pude rever as intenções apresentadas no projeto e redimensionar a pesquisa.

do tema ou nos quais os surdos ou a surdez estejam presentes. A relação cinema/educação trazida aqui não inaugura uma percepção de que há um estatuto pedagógico nesse produto cultural, pois isto já tem sido apontado por vários pesquisadores e pesquisadoras, embora muitos estudos fiquem centrados apenas em análises de conteúdo. Esses estudos, inúmeras vezes podem ser lidos como “demonizadores” dos artefatos da cultura, no sentido de que as análises feitas se encarregam de validar ou criticar os discursos dos materiais ou, ainda, buscam revelar o que está por trás do texto. Uma análise como a que pretendo não se interessa por desvendar sentidos ocultos, uma vez que seu objeto de análise são os textos mesmos e entende que não há nada a ser trazido da escuridão, quando utilizamos o referencial foucaultiano ou mesmo dos Estudos Culturais.

Objetivo, isso sim, entender os filmes na sua produtividade e descrever como a linguagem do cinema colabora na construção de discursos e representações sobre os surdos e a surdez, talvez inaugurando (ou ao menos incentivando) novas produções sobre como são interpelados⁵ determinados segmentos específicos da população – no caso desta pesquisa, os surdos e surdas universitários – pelos discursos e representações que falam sobre eles e elas e como esses discursos e representações colaboram para a construção de subjetividades e identidades sociais.

A pesquisa está dividida em dois momentos. Inicialmente faço uma análise dos filmes escolhidos, fazendo o que Fischer (1997) propõe ao se trabalhar com esse tipo de materialidade, ou seja, “desmanchando” cada um dos produtos, procedendo a um trabalho de decupagem.⁶ Em um segundo momento, através da apresentação e discussão dos filmes com um grupo de surdos/as universitários, no qual busco entender como as subjetividades e identidades surdas são constituídas pelos discursos e representações presentes nas narrativas cinematográficas. Esse segundo momento da pesquisa desemboca em um outro pólo de análise no qual as representações circulam:

⁵ Interpelar é o processo que “ocorre quando um enunciado penetra na dobra do sujeito e se conecta produtivamente com outros discursos que ali já estavam” (Veiga-Neto, 2000, p.58). Segundo Silva (2000, p. 72), interpelação foi um “termo utilizado por Louis Althusser, em conexão com sua definição do conceito de ideologia (...). Para esse autor, a ideologia não pode ser separada do ato em que os indivíduos reconhecem-se como sujeitos no exato momento em que são interpelados – ou convocados – como tais”.

⁶ Termo utilizado por Fischer (1997, p. 70) para se referir à forma como os materiais televisivos devem ser analisados a partir de uma perspectiva foucaultiana. Decupagem “consiste em delimitar cada seqüência do programa e depois reconstruir o roteiro, reproduzir as falas, definir a sintaxe dos cortes, da sonorização, enfim, da edição”.

um pólo ainda pouco explorado, que pretende entender como ocorre o jogo de flutuações das representações nas falas dos sujeitos envolvidos. Ao trazer os sujeitos surdos/as para o centro da pesquisa, investigando como ocorrem os processos de subjetivação através dos discursos cinematográficos, e como cada um vai se constituindo enquanto sujeito, a experiência de si (FOUCAULT, 1990) aparece como uma questão relevante nas análises.

Sobre o lugar de onde fala o sujeito ao propor um tipo de investigação como esta, Fischer (1997, p. 64) coloca que:

Ao contemplar essa tensão entre o eu e o outro dos discursos, amplia-se a compreensão do sujeito individual e invade-se o espaço mais amplo daquilo que o autor [Foucault] chamou a dispersão do sujeito. (...) na análise dos discursos, Foucault multiplica o sujeito. A pergunta "quem fala?", por exemplo, desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador, qual sua competência, seu lugar institucional, suas relações com outros lugares de poder? Perguntar "de onde se fala?" é outro modo de multiplicar o sujeito, de descrever as diferentes "posições" daquele que enuncia.

Enquanto mesmidade⁷/ouvinte, sou também constituída por muitos desses discursos: foi através deles que aprendi sobre como educar os/as surdos/as e que fui autorizada a dizer sobre eles/as. Mas foi (e continua sendo) no convívio com a comunidade surda e no aprofundamento teórico junto ao grupo de colegas do NUPPES, bem como pela participação em seminários e pela descoberta de novas possibilidades, que rompi (e permaneço fazendo rupturas) com as gastas idéias totalitárias que colocam os/as surdos/as e a surdez no discurso da normalização e da deficiência, discursos esses tão bem arranjados ao longo da história oficial que os tem narrado.

As dimensões nas quais posso me situar (profissional, pessoal, afetiva e acadêmica) estarão presentes em toda e qualquer análise que venha a fazer. Desejo, entretanto, que diante da pluralidade e fragmentação que possa ter este texto, as idéias permaneçam coerentes quanto à intencionalidade do que pretendo realizar enquanto

⁷ Mesmidade não significa uma igualdade empírica e localizável no próprio corpo, ou um traço de semelhança que distribui, por exemplo, os sujeitos em ouvintes ou surdos. "A mesmidade é um estado/processo do próprio no olhar para o(s) outro(s)." (SKLIAR, 2002b, p. 7). Assim, quando utilizo a expressão "mesmidade surda", refiro-me a condição de sujeitos que, diante da impureza, hibridez e mesclagem de suas identidades, assumem olhares para o Outro surdo que variam segundo como cada um constitui sua história como sujeito surdo. Refiro-me a mesmidade surda como uma marca de exclusão, constituída pela vontade moderna de enquadramento dos sujeitos, mas nunca em referência a uma suposta totalidade das identidades dos sujeitos surdos.

pesquisa – tarefa nem sempre fácil frente a tantas interpretações que poderiam ser feitas, utilizando os mesmos materiais e referenciais teóricos.

Lanço-me, agora, à difícil tarefa de fazê-los/as apreciar, degustar, criticar, concordar ou discordar destes escritos que, mesmo tendo saído de meu punho, são frutos de uma vasta rede de relações da qual faço parte. Na Introdução a seguir, inicio fazendo uma reflexão sobre o mundo contemporâneo e sua complexidade e apresento o problema e os objetivos desta pesquisa. Na Parte I “CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO”, reservo a segunda seção para pensar as ferramentas teóricas e metodológicas de que dispomos a partir de Foucault e dos Estudos Culturais. Na Parte II “O *LOCUS* DAS REPRESENTAÇÕES E DOS DISCURSOS”, apresento a normalidade e a anormalidade como o *locus* a partir do qual podemos pensar a alteridade surda (terceira seção), bem como apresento a pedagogia cultural do cinema como um território a partir do qual os significados da surdez e dos sujeitos surdos são disponibilizados pela cultura (quarta seção). Na terceira e última parte deste estudo, “OS TEXTOS CINEMATOGRAFICOS E OS TEXTOS SURDOS”, nas seções 5, 6 e 7, apresentarei a discussão sobre os resultados alcançados pela investigação realizada a partir dos textos cinematográficos e dos textos surdos, tentando mostrar o jogo da flutuação das representações e dos discursos na invenção/nomeação/descrição e exclusão da alteridade surda. Finalmente, nas “Cenas Finais”, sintetizo as questões abordadas ao longo das seções precedentes.

1 INTRODUÇÃO

I Tempos e Espaços: uma leitura do passado e do presente

Refletir sobre o mundo contemporâneo talvez seja uma boa alternativa para iniciar a discussão que trago a este trabalho. Afinal, como falar sobre temas como representação, discurso, produção de sentidos, de subjetividades e de identidades fora deste contexto e de suas complexidades? Faço esta opção.

Se procedêssemos a uma varredura em nossos *winchesters* em busca de arquivos nos quais descrevemos nossas experiências de infância, talvez encontrássemos neles um mundo bastante distinto do que vivemos hoje. Nossa relação com a informação se dava basicamente na escola, e os veículos de comunicação não chegavam tão longe nem eram tão rápidos como agora; o mundo, entretanto, já acenava para as mudanças que estavam por vir.

Não sei ao certo quando tivemos nosso primeiro televisor em cores, mas lembro que na chácara de meus avós, para onde íamos todos os finais de semana, durante muitos anos assistíamos a uma tela em preto e branco em horários selecionados. O que consumíamos em maior quantidade eram as músicas regionalistas tocadas nas rádios AM locais que meu avô escutava. Lembro que havia um programa através do qual as pessoas das zonas rurais se comunicavam entre si e com parentes e amigos, pois as linhas telefônicas não chegavam a mais de 10 km da cidade. As mensagens eram levadas até a rádio por alguém que ia para a cidade, para de lá serem transmitidas aos seus destinatários. Essa era uma prática social e cultural dos pequenos proprietários

rurais. Talvez aquele rádio ainda exista, guardado em algum canto da casa de meu avô, mas não é mais usado por ninguém: meus avós já faleceram e os filhos e filhas raramente vão até lá. Nós, os netos e netas, quando queremos nos comunicar com nossos pais, telefonamos de aparelhos celulares e, entre nós (os mais “jovens”), trocamos e-mails.

Alguns daqueles e daquelas que nasceram e viveram sua infância e adolescência no mesmo período que eu devem se lembrar das memoráveis histórias de Monteiro Lobato representadas no *Sítio do Picapau Amarelo*,⁸ veiculado nos anos 70 e 80 pela emissora da Rede Globo aqui no Brasil. Ou da estréia do *Xou da Xuxa* – denominada “Rainha dos baixinhos” –, um evento que mobilizou muitas crianças que, com o consentimento de seus pais e mães, faltaram à escola para assistir à sua estréia na TV.

O *Sítio do Picapau* está de volta, em uma versão atualizada e compatível com nossos tempos. No Sítio de Dona Benta agora tem computador e telefone. Pedrinho e Narizinho pesquisam na *web* assuntos que antes eram explicados por Dona Benta, Tia Anastácia ou pelo Visconde de Sabugosa. A Xuxa? Continua mais “Rainha” do que nunca, reinando para um número cada vez maior de súditos. Seus baixinhos cresceram e para eles o Planeta foi criado em 1997. Mas a infância não foi abandonada: sua princesa já nasceu e com ela novos investimentos, como as músicas *Só para baixinhos* e os filmes de sua própria produtora que já nascem com garantia de sucesso, emplacando e lotando as salas de cinema desde o dia da estréia. Minha filha a adora e com ela passa boa parte do tempo em que estou voltada para o trabalho, para os estudos e para a escrita desta tese. Não demorará muito e ela começará a pedir a sandália, a boneca, o *shampoo*, o perfume, o batom, os novos CDs e filmes da Xuxa. Se não ganhar, ficará de fora do circuito de consumo “necessário” a sua infância.

Meu primeiro contato com o cinema foi no final da década de 70, quando tinha por volta de 10 anos. Fomos assistir a um clássico do cinema que estava sendo

⁸ O *Sítio do Picapau Amarelo* surgiu na TV Tupi em julho de 1951, baseado nas obras de Monteiro Lobato, publicadas em 1920, *A menina do nariz arrebitado* e *Reinações de Narizinho*. De 1951 até 1964, o programa foi apresentado ao vivo pela TV Tupi, num total de 360 episódios. Entre março de 1968 e maio de 1969, o programa foi exibido pela TV Bandeirantes e em março de 1977, a Rede Globo começou a apresentar o *Sítio*, ficando no ar até novembro de 1986. No dia 12 de outubro de 2001, a Rede Globo estréia uma nova versão do programa, em homenagem ao dia da criança, permanecendo no ar até o presente momento.

reapresentado: *Marcelino, Pão e Vinho* (*Marcelino, Pan y Vino*, 1955).⁹ Lembro ter ficado impressionada com as cenas projetadas em uma tela tão grande e com a “realidade” que o filme parecia ter.

Na adolescência, quando já não queríamos passar nossos finais de semana “para fora” com a família, o programa de domingo à noite era ir ao cinema com a turma de amigos e amigas. Não importava qual o filme que iríamos assistir, pois às vezes nem mesmo consultávamos o jornal para saber. Ir ao cinema era uma “prática social” da juventude desde a década de 40, como analisa Turner (1997). Uma prática compartilhada pela cultura “adolescêntrica” daquela cidade do interior e de muitas outras. Durante alguns anos, ir ao cinema foi considerada uma atividade básica na agenda com os amigos e amigas e o pretexto para muitos encontros. Obviamente, jamais saímos de uma sessão sem que fizéssemos nossos comentários sobre o filme, sem que por ele fôssemos atingidos. Muitos filmes nos seduziram, lançaram modas e seus temas musicais foram consumidos através das novelas, das rádios, em discos de vinil ou em fitas cassete e mais tarde em CDs. Alguns filmes foram assistidos mais de uma vez, indo novamente às salas de cinema, revendo-os pela televisão ou alugando as fitas para serem revistos no videocassete.

Nas primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira tinha o cinema como uma forma cultural significativa, uma forma de lazer que se espalhou rapidamente. Louro (2000), lembra que, nas décadas de 40 e 50, o cinema era um “evento social” compartilhado por um bom número de pessoas que vivia nas cidades, podendo ser visto como uma forma de pedagogia cultural.¹⁰ “Em pouco tempo, o cinema transformou-se

⁹ Grande sucesso de público dos anos 50, trata-se de um filme de cunho religioso. O protagonista da história é um órfão criado num convento. Secretamente o menino tira pão e vinho da cozinha do estabelecimento para oferecer a Jesus Cristo, com quem mantém encontros diários. A trama é descoberta quando o frade cozinheiro percebe a falta dos alimentos. Nesse momento, acontece um milagre. Com: Pablito Calvo e Rafael Rivelles. Direção de Ladislao Vajda. Fonte: <http://www.infoagnusdei.hpg.ig.com.br/filmesreligiosos3.htm>

¹⁰ Para Shirley Steinberg e Henry Giroux, na perspectiva dos Estudos Culturais, *Pedagogia Cultural* pode ser entendida como qualquer instituição ou dispositivo cultural que, assim como a escola, esteja envolvido no processo de transmissão de atitudes e valores, sendo este envolvimento imbricado em relações de poder. “O termo “pedagogia cultural” refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc.” (STEINBERG, Shirley *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações* In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. (orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 1997. p. 101-102.)

numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, de sexo, de etnia e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas”. (LOURO, 2000, p.423).

Há 20, 30 anos (talvez mais), filmes de ficção já previam um futuro no qual poderíamos nos teletransportar de um lugar a outro: entre eles, *Perdidos no Espaço* e o famoso seriado *Jornada nas Estrelas*¹¹, que viria se tornar filme longa metragem anos mais tarde. Outros gêneros, como o desenho animado, também já representavam robôs e vidas em outras galáxias, como *Os Jetsons*, que há vários anos é disponibilizado pelos canais abertos de televisão ou a cabo para a infância brasileira. A ciência já investia na ida do homem à Lua e já se pensava na vinda de seres de outros planetas para a Terra. Quando *E.T.* (1982) estreou no cinema, foi o maior sucesso de bilheteria de até então, vindo somente a perder em bilheteria para *Ghost* (1990). Passados 20 anos, *E.T.* está de volta, sendo reeditado pelo famoso diretor hollywoodiano Steven Spielberg, que pode agora fazer uso de novas técnicas para atualização no filme. A ciência avançava e o cinema a representava, muitas vezes se antecipando a ela.

Quando nos anos 70 Baudrillard¹² escrevia sobre a evolução do nosso tempo, certamente ele não pôde imaginar o alcance a que chegaria a ciência. Em *A ilusão vital* (2001), ele escreve: “Nós nos movemos para um mundo onde tudo o que existe apenas como idéia, sonho, fantasia ou utopia será erradicado, porque tudo isso será imediatamente realizado, operacionalizado” (BAUDRILLARD, 2001, p. 73). Mas a possibilidade de realizar tudo ou quase tudo que é pensado não é um processo de mão única, pois, a cada nova invenção, o sujeito é também inventado:

¹¹ Na conhecida abertura do seriado, uma voz ao fundo referia-se a *Jornada nas Estrelas* como “as viagens da nave estelar Enterprise, em sua missão de cinco anos, de descobrir novos mundos, novas civilizações, audaciosamente indo onde nenhum homem jamais esteve”.

¹² “Jean Baudrillard foi sem dúvida o teórico mais provocante da cultura da mídia na década de 1970 e início da década de 1980. Seus estudos de simulação, implosão, hiper-realidade e tecnologias utilizadas pela mídia demarcaram os novos caminhos da teoria social contemporânea e desafiaram as ortodoxias reinantes. Sua afirmação de radical ruptura com as sociedades modernas valeram-lhe o epíteto de profeta da pós-modernidade nos círculos teóricos de vanguarda em todo o mundo. Baudrillard proclamava o desaparecimento do sujeito, da economia política, do significado, da verdade e do social nas formações sociais contemporâneas. Esse processo de drástica mudança e mutação exigia teorias e conceitos inteiramente novos para descrever os processos sociais em rápido desenvolvimento e as novidades no momento atual” (KELLNER, 2001, p. 377). Para uma maior discussão sobre Baudrillard, ver também Kellner, 1995.

É certo que, graças ao progresso da análise e da técnica, realmente descobrimos o mundo em toda a sua complexidade – seus átomos, partículas, moléculas, vírus. Mas a ciência nunca postulou, nem mesmo como ficção científica, que as coisas nos descubrem ao mesmo tempo em que as descobrimos, segundo uma reversibilidade inexorável. Sempre pensamos que as coisas estavam esperando passivamente para serem descobertas, mais ou menos da mesma forma como se imagina que a América estava esperando Colombo. Mas não é assim. No momento em que o sujeito descobre o objeto – seja um “índio” ou um vírus – o objeto faz uma descoberta reversível, mas nunca inocente, do sujeito. Mais do que isso – trata-se realmente de uma espécie de invenção do sujeito pelo objeto inventado (BAUDRILLARD, 2001, p. 82).

Refletir sobre o impacto da tecnologia na vida humana provavelmente o tenha deixado perplexo e, quem sabe, o levado de volta a suas raízes, abandonando o que mais tarde fora retomado por autores como William Gibson. Nos anos 80, Gibson escreve *Neuromancer* (1984), um romance que recebeu vários prêmios de ficção científica, retratando um novo tipo de sociedade tecnológica em que acontece a fusão dos seres humanos e das máquinas e uma drástica mudança dos sujeitos, construindo-se “uma nova mitologia e uma nova visão científica da era tecnológica” (KELLNER, 2001, p.379).

A cultura contemporânea da mídia passou a fazer parte de nossas vidas cotidianas, conquistando nossa atenção ou voltando para elas nossas atividades. Para alguns, isto leva a estagnação da potencialidade e da criatividade humana: o bombardeio de informações que nos chegam é tão intenso e são tantas as assimilações que temos a fazer que pouco resta de nosso tempo para produzir algo novo. São tantos dados a serem abstraídos que nossas ações são facilmente naturalizadas e já não importa pensar sobre como as coisas são possíveis. Sentados/as em frente ao computador- denominado por Pierre Levy de “inteligência coletiva” – nos comunicamos e transitamos por todo o planeta, esquecendo-nos de que isso era impensável há poucas décadas, a não ser em filmes de ficção.

Fala-se em globalização e na derrubada de fronteiras, o que permite transitarmos em qualquer parte da aldeia global em minutos. Companhias telefônicas, canais de TV a cabo e a internet, bem como outros veículos de comunicação de massa mais populares como o rádio, agilizam nosso contato com habitantes de todo o planeta. Porém, o mundo contemporâneo é, ao mesmo tempo, um tempo de hibridismos culturais e de desorientação, onde a afirmação das diferenças marca este mundo cada vez mais globalizado, destruindo os projetos da modernidade de acordo com os quais “o homem

ocidental tem desejado construir um mundo organizado a sua imagem e semelhança, na medida do seu saber, do seu poder e da sua vontade, por meio da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora” (LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 8-9).



FIGURA 1: Tecnificação
In: RODRIGUES (1996)

Já está longe o tempo em que ler, escrever e possuir alguns conhecimentos matemáticos seria o suficiente para a conquista e sustentação de um lugar na esfera do trabalho. Analfabetismo funcional surge, em paralelo a tantos outros conceitos, como mais uma preocupação de pesquisadores/as e educadores/as. A lógica do trabalho, nesse contexto, é a lógica da especialização (os *experts*, como se referia Foucault em suas aulas no *College de France* em 1975), uma vez que a cada um compete ter conhecimentos sobre algo em particular e, associado a outros, compõe a rede de relações sociais.

Sem voltar muito no tempo, alguns/mas de nós podem se lembrar de famílias vivendo em pequenas propriedades rurais onde o sustento provinha da plantação do arroz, do feijão, da cana-de-açúcar e do milho. Onde se tinha a horta, o pomar, a criação de animais e seus derivados para sustentar uma família inteira. O que hoje assistimos em locais como o que trabalho, no interior do estado, é a diminuição cada vez maior de formas de vida como esta. Os produtores rurais cada vez mais encaminham seus filhos e filhas para estudar nas cidades próximas, onde o acesso ao ensino superior é visto como uma possibilidade de deixar a vida dura do campo para trás.

Nos cenários urbanos (e rurais), a vida se mescla e ocorrem processos de hibridização cada vez mais constantes. Os tempo e espaços em que viveram nossos antepassados – e em que muitos de nós vivemos nossas infâncias – parecem cada vez mais distantes.

Hoje, tudo na sociedade é controlado eletronicamente: em bancos, lojas, restaurantes e tantos outros lugares públicos, câmaras de vídeo controlam e vigiam nossas ações, como o olho do Grande Irmão.¹³ Atrás de tanta tecnologia que agiliza nossas vidas e ao mesmo tempo modela nossos comportamentos, seres humanos são responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção desse funcionamento. A cada um cabe optar por uma área ou conhecimento específico, especializando-se nele e possibilitando o ciclo social no qual precisamos definir nosso lugar. Quem não participa desse ciclo – porque não produz e não consome – torna-se um excluído social.



FIGURA 2: Vida.
In: RODRIGUES (1996).

Nessa era da tecnologia, os meios de comunicação e informação foram idealizados para promover a democratização social, mas acabam, muitas vezes, funcionando para a elitização e distinção entre os sujeitos. Para quem tem acesso a tantas informações, ainda é possível estar incluído, embora as fronteiras entre inclusão e exclusão estejam cada vez mais borradas. Nesse contexto, os desconectados aparecem como mais uma nova categoria de deficientes/anormais.

O reflexo desse nosso tempo no campo educacional, político e teórico acentua-se com o interesse por temas que tratam de entender como a diferença é produzida e representada politicamente, e de identificar etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos, buscando dar lugar a multiplicidade de vozes presentes no contexto atual. Discute-se como tradicionalmente os discursos sobre as alteridades têm aparecido, tentando-se entender a imagem do outro como “a imagem que nos olha e que nos interpela” (LARROSA e LARA, 1998, p.8). Esses estudos, entretanto, não surgem

¹³ Diversos canais de televisão têm apresentado programas denominados “*reality shows*”, nos quais um grupo de pessoas fica confinado em uma casa, sendo vigiado por câmaras durante todo o tempo. O mais conhecido aqui no Brasil, inspirado em um programa holandês similar, é o *Big Brother Brasil* (BBB), da Rede Globo.

como uma forma de concessão ou resultado da derrubada de relações de poder fortemente arranjadas historicamente, mas como resultado da luta por uma política de representação de grupos minoritários que buscam seu reconhecimento e sua efetiva participação social.

Sintetizando o que foi dito até aqui: esse tempo e espaço, em que se situam grandes conflitos culturais e se travam grandes lutas por representações culturais e pela tolerância à diferença, são o cenário no qual proponho inserir a presente investigação. Estudar as representações e discursos sobre os/as surdos/as e a surdez em filmes pode ser um caminho para se entender como se produz a alteridade, a identidade e a diferença surda, pois “a representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação”. (SILVA, 1999, p. 68).

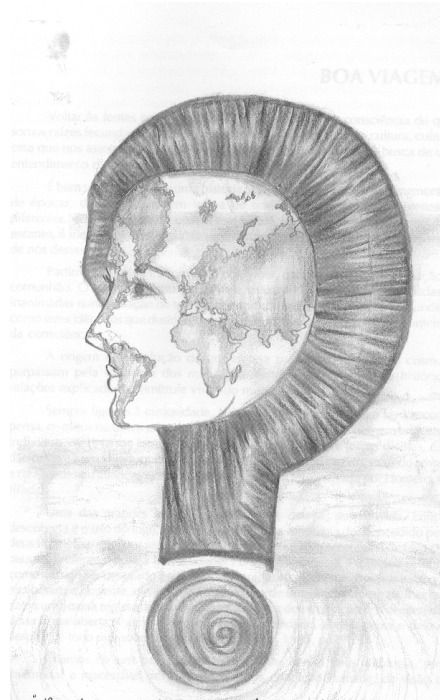


FIGURA 3: Não sabemos para onde vamos, mas sabemos de onde viemos.
In: RODRIGUES (1996).

II Em que consiste esta pesquisa? o problema e os objetivos

Quem somos “nós” e quem são os “outros”? Esta tem sido a pauta de várias investigações interessadas em entender como a alteridade é produzida, inventada, narrada e consumida. Que linguagens são utilizadas na produção da alteridade? Como ela opera na inclusão e na exclusão das diferenças? O outro negro, homossexual, muçulmano, umbandista, estrangeiro, deficiente... participa do “circuito da cultura”, mas quem o representa e como ele é representado? Com que linguagens as representações são produzidas? Essas e outras questões aparecem no cenário de hoje numa tentativa de responder à complexidade das relações sociais e humanas resultantes do projeto da modernidade.

Marre (s.d, p.17), quando fala sobre a relevância de um problema de pesquisa e da construção teórica, diz que:

a relevância depende muito da capacidade de o autor sugerir a adequação da sua problemática construtiva às necessidades do ambiente social. (...) toda a investigação empírica é um acontecimento histórico que vai ocorrer e que supõe uma soma de conhecimentos já adquiridos por pesquisas teóricas e empíricas anteriores. A proposta se relaciona e se situa em relação a esses conhecimentos anteriores. Será que ela os aperfeiçoa, torna-os mais operacionais, ou será que inova?

Os Estudos Culturais, ao tratarem da cultura sob pontos de vista antropológicos e sociais, estão interessados nas investigações sobre a produção dos sujeitos sociais. O mesmo poderíamos dizer de Foucault: interessado em entender a genealogia dos saberes – sendo esses sempre derivados da vontade de poder –, Foucault descreve a norma e a anormalidade, mostrando-nos como essas foram inventadas pela modernidade para produzir, categorizar e normalizar os sujeitos.

Através das culturas é que determinados traços, sujeitos ou grupos são valorizados positiva ou negativamente. São as culturas “masculinas” (ou machistas) que apresentam as mulheres como inferiores; são as culturas “brancas” que silenciam as vozes negras ou pardas; são os ocidentais que julgam e negam o oriente; são os normais que delimitam os anormais. Na cultura estão presentes as representações socialmente aceitas e valorizadas, as quais são tomadas como formas de moldar os sujeitos e normalizar as identidades. E quem não deseja a normalidade, num contexto em que os artefatos culturais investem, cada vez mais, em produtos atrativos que nos convidam a ser e agir de acordo com a norma neles representada? No entanto, os Estudos Culturais fazem uma crítica ao império cultural e à desvalorização das baixas-culturas (leia-se a “cultura dos outros”). Na cultura estão os modelos desejáveis de identidade, havendo uma espécie de prática pedagógica baseada nos artefatos culturais que vão constituindo nossos modos de ser. A pedagogia cultural, da qual o cinema participa, pode ser tão ou mais poderosa que a pedagogia escolar. E nós não estamos habituados a pensar nela, pois nossos aparatos não nos permitiam ver a cultura com um estatuto pedagógico.

No campo dos Estudos Culturais, têm sido realizados vários estudos sobre as formas utilizadas pelos artefatos culturais para moldar os sujeitos e construir identidades. Alguns deles apresentam a mídia, a música popular, o cinema e outros como detentores de um poder vertical capaz de induzir os indivíduos a identificarem-se com os discursos e as representações sociais e políticas dominantes. Mas, utilizando-nos

do sentido atribuído por Foucault ao poder, esses artefatos podem ser entendidos como um “terreno” que participa dos jogos e relações de poder que circulam no âmbito da sociedade.

Os Estudos Culturais, por estarem preocupados com as diversas formas pelas quais somos interpelados e constituídos pelo currículo cultural das mídias e das distintas manifestações culturais presentes no âmbito social, vêm ao encontro da análise que quero fazer dos textos cinematográficos. Os estudos que investigam as mídias como artefatos culturais que nos educam e nos moldam partem do pressuposto de que a educação deve ser entendida, essencialmente, como a formação de valores, mentalidades e atitudes. Se assim o for, então podemos afirmar que o cinema, a televisão, os jornais, a música, a internet possuem um estatuto nitidamente pedagógico.

O “estatuto pedagógico” ou “o dispositivo pedagógico” da mídia e dos artefatos da indústria cultural, de um modo geral, tem sido tema de reflexões e pesquisas, entre nós, da professora Rosa Maria Bueno Fischer¹⁴. Em um de seus textos, ela diz:

as diversas modalidades enunciativas (tipos e gêneros específicos de enunciação audiovisual) dos diferentes meios e os produtos de comunicação e informação – televisão, jornal, revistas, peças publicitárias –, parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica. (FISCHER, 1997, p.61)

Na apresentação desta tese, disse que os filmes têm sido largamente utilizados na formação docente daqueles e daquelas que trabalham ou trabalharão com surdos/as. No entanto, aqui interessa não só discutir o resultado da utilização de filmes nessa formação, como também analisar como o cinema (ou os filmes) atua enquanto um artefato cultural nitidamente educador na produção de subjetividades e identidades sociais tanto de pessoas ouvintes como dos próprios sujeitos surdos. O problema central desta pesquisa é, então, tentar entender o jogo de flutuações das representações e discursos sobre a surdez e os/as surdos/as quando somos interpelados por textos cinematográficos que abordam o tema da surdez.

Ao pensar sobre a relação cinema e educação de surdos, surgem inúmeras indagações, entre as quais: Que discursos e representações marcam os textos

¹⁴ Ver FISCHER (1996; 1997; 1998; 2001). Durante o curso de Doutorado, participei de disciplinas e seminários sobre o tema, os/as quais me possibilitaram escrever a seção 4.2 dessa Tese, intitulada “O cinema como dispositivo pedagógico”.

cinematográficos que falam sobre os surdos e a surdez? Quais as condições de emergência desses discursos e representações? O que dizem os/as surdos/as sobre eles? De que forma esses discursos e representações constroem as identidades e subjetividades surdas? Como os surdos/as vêem o uso dos textos cinematográficos para ensinar sobre a cultura, a língua e a identidade surda?

Tenho em mente que os filmes interpelam os/as ouvintes que entram no “mundo surdo” de distintas formas, pois as interpelações variam, entre outros fatores, de acordo com a imersão de cada um na comunidade surda e as representações que dela fazemos. São igualmente importantes de serem vistos os discursos que circulam sobre a surdez e os/as surdos/as, bem como a forma com que estes chegam até nós e são assumidos como verdades, segundo a ordem do discurso tratada por Foucault. Considerando os pressupostos dos Estudos Culturais, faço uma análise descritiva de cada um dos filmes selecionados, sem pretender esgotar as possibilidades de leituras que deles podem ser feitas. As unidades de análise por mim elencadas na sexta seção, através do que me “saltou aos olhos”, pretendem dar conta de entender uma discursividade construída sobre os surdos e a surdez em textos cinematográficos das últimas três décadas, nos quais estes estão presentes.

Para dar continuidade em direção ao ponto em que desejo chegar – investigando como esses textos interpelam e constituem subjetividades e identidades daqueles sobre os quais estão falando –, vou me valer da aproximação dos Estudos Culturais ao pensamento de Foucault proposta por Veiga-Neto. Para este autor:

os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância. O mesmo acontece com Foucault: muito embora seja bastante comum buscar na perspectiva foucaultiana as ferramentas para tão somente descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, justamente ao fazer isso fica-se diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio. Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições (VEIGA NETO, 2000, p. 48).

Os Estudos Culturais interessam-se, particularmente, pelas conexões entre identidade cultural e representação, afirmando que não há identidade fora da representação. A “política de identidade” reúne duas questões centrais do entendimento de *representação*: representação como “delegação” e representação como “descrição”.

No primeiro caso, trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário

delegar a um número reduzido de representantes a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro. Essa idéia de representação constitui justamente a base dos regimes políticos caracterizados como “democracia representativa”. No segundo caso, pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. As duas dimensões da representação estão, é claro, indissolivelmente ligadas. (SILVA, 1999, p. 33)

Ainda segundo o mesmo autor, a delegação de alguns para falar e agir em nome do outro faz com que o processo de apresentação e descrição do outro seja dirigido por quem possui essa delegação, pois “quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro” (SILVA, 1999, p.33-34).

No segundo momento, entrego a palavra aos/as surdos/as para extrair de seus enunciados os sentidos que dão aos discursos e representações presentes nos filmes. Nesse processo, os discursos e representações dos filmes interpelam os sujeitos surdos e entram em conexão, de forma produtiva, com outros que ali já estavam. Na sétima seção, então, vou analisar os efeitos (sociais e subjetivos) dos discursos e representações nos próprios sujeitos surdos, assistindo e ouvindo o que dizem sobre as produções assistidas. Apesar do crescimento do acesso dos surdos a artefatos culturais como o cinema, a quantidade de informações que recebem são ainda muito limitadas, pois “os meios de divulgação e exibição evoluem, as formas de mostrar os surdos se refinam e complexificam, [mas] a religiosidade e patologização permanecem nas atitudes e procedimentos, o controle das representações continua sob o governo de ouvintes” (LULKIN, 2000, p.101).

Esta pesquisa assume, assim, o compromisso de ampliar a discussão política da *surdez como diferença*, partindo de um entendimento não essencialista da surdez e dos surdos. Na terceira seção, a seguir, veremos, então, como se deu a construção dos conceitos de normalidade e anormalidade segundo Foucault, que, através de sua arqueologia e genealogia, nos mostrou como essas questões foram inventadas na modernidade. Os sujeitos surdos têm sido narrados a partir dos significados da anormalidade, como uma alteridade deficiente, para a qual devem ser pensadas práticas de normalização e assujeitamento.

PARTE I
CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

2 A ESPACIALIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA

Nesta seção, situo o marco teórico a partir do qual a pesquisa foi conduzida, apostando na aproximação dos Estudos Culturais ao pensamento de Foucault, como já foi anunciado acima. Não se trata de uma invenção pessoal, pois essa aproximação já vem sendo feita por alguns pesquisadores e pesquisadoras, os/as quais apontam, com suas análises teóricas, para uma outra forma de se fazer pesquisa, uma forma que mostra a impossibilidade de generalizações ou totalidades de qualquer ordem e rompe com o pensamento Iluminista que guiou a ciência moderna.

Revisando o que caracteriza o pensamento moderno, encontraremos uma história que fala sobre a modernidade associada aos movimentos artísticos na segunda metade do século XIX, quando os artistas começam a romper com os métodos clássicos e tradicionais de expressão baseados no realismo e no naturalismo.

**FIGURA 4: *Ciência sem fronteira*
In: RODRIGUES (1996)**



Nas artes, na literatura e na filosofia, o modernismo significa a “novidade”, uma ruptura com o tradicional e um envolvimento com o progresso, com o constante desenvolvimento e “envolve uma mudança que passa a dar importância aos fluxos de consciência, à consciência vivida e ao tempo interno, a um sentimento e uma memória baseados no processo narrativo” (SILVERMAN *apud* PETERS, 2000, p. 13).

Na filosofia, com Francis Bacon na Inglaterra e René Descartes na França, o modernismo pôde ser visto como “um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico” (PETERS, 2000, p. 13).

Os pensadores modernos vêem o que está fora das categorias ou comportamentos colocados, por exemplo, para o homem e a mulher, para a criança, o adulto ou o idoso, para os brancos e para os negros – entre tantos outros – como algo inexistente. As divisões binárias são uma herança dos gregos, que desenvolveram a separação entre cidadãos e não-cidadãos, a partir de uma estrutura política de inclusão e exclusão em que não existe um terceiro termo. A tradição ocidental herdou essas questões da tradição grega e as tomou como norma.

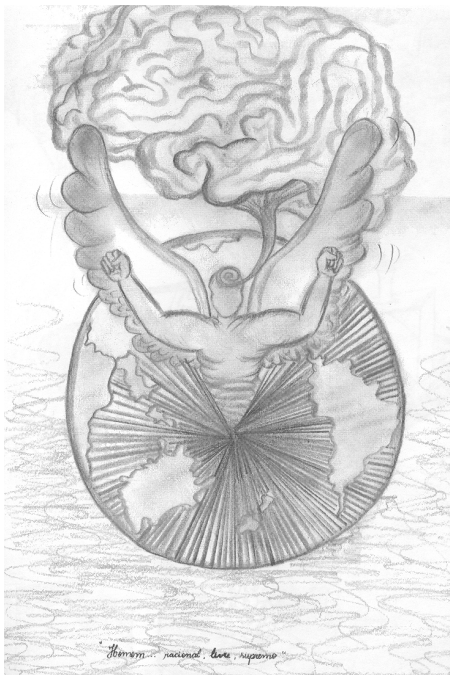


FIGURA 5: *Homem... racional, livre, supremo*
In: RODRIGUES (1996)

A ciência moderna acreditava na existência de um Sujeito transcendental, um Sujeito cuja racionalidade “é algo como um reflexo de uma Razão também transcendental e totalizante” (VEIGA-NETO, 1996, p. 23). O correto uso da Razão é o que levaria os sujeitos a desenvolverem um estado de consciência sobre o mundo, sendo esse descrito e representado através da linguagem. À ciência caberia mostrar como é, na verdade, o mundo e promover o desenvolvimento da consciência do sujeito soberano, assim como desenvolver o progresso e a história do mundo. O pensamento moderno caracteriza-se, assim, pela aceitação dessas noções, sem delas desconfiar ou sem problematizá-las.

Alguns autores, ainda, apontam a modernidade como um tempo do “ocularcentrismo”. Um tempo em que a visão está no centro de tudo e em que se busca trazer à luz o que está na escuridão.¹⁵

¹⁵ Para uma maior discussão sobre o “olhar” e o significado da visão na modernidade, ver Veiga-Neto. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

Quanto aos efeitos práticos nas vidas dos sujeitos, poderíamos dizer que sociedade moderna – ou a sociedade da norma – para alterar as ações alheias, utiliza dispositivos e tecnologias de assujeitamento e de normalização. O sujeito moderno está inserido nas práticas de vigilância e controle: por isso tem um nome, uma data de nascimento, um registro. Ele passa de anônimo para nomeado e são as práticas de escolarização que criam sujeitos, porque libertam os indivíduos do olhar do pastor, colocando a vigilância dentro de cada um. O sujeito moderno torna-se um duplo, sendo ao mesmo tempo ovelha e pastor de si mesmo. A educação é o processo através do qual se dispensa o olhar vigilante do pastor e os indivíduos – quando deixam de ser vigiados – passam a vigiar a si próprios, tornando-se sujeitos. O “olhar vigilante” está, portanto, no centro do homem moderno.

Nessa pesquisa, analisando as práticas discursivas e não-discursivas representadas no discurso cinematográfico sobre os/as surdos/as e a surdez, estou voltando o olhar para as práticas modernas de assujeitamento e normalização. E faço isso situando as análises não no espaço da modernidade, mas em teorias que se situam em espaços teóricos da pós-modernidade.

Retomemos os termos: afinal, o que é o pós-moderno, o pós-modernismo e a pós-modernidade? Relacionada à concepção de *modernismo* apresentada no início desta seção, o *pós-modernismo* se refere às transformações nas artes, ocorridas em relação ao modernismo ou depois dele. Do ponto de vista histórico ou filosófico, a pós-modernidade é um período em que ocorre uma transformação dos valores e práticas da *modernidade*, embora muitos autores falem da impossibilidade de se definir o pós-moderno, preferindo dizer o que ele não é: assim, o pós-moderno não leva em conta as metanarrativas¹⁶, não acredita nas totalidades e na continuidade de história; mas também não é um anti-modernismo. Apenas fala de coisas diferentes da modernidade.

Para a filosofia política, o pós-modernismo

busca denunciar como, nas modernas democracias liberais, a construção da identidade política e a operacionalização dos valores

¹⁶ Para tornar administráveis os objetos sobre os quais falam, as metanarrativas da modernidade constituem-se em aparatos de conhecimentos e saberes que tem como objetivo regular, controlar e subjugar os sujeitos para que se tornem “parte integrante de um *corpus* governável porque disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e de agir.” (COSTA, 2001, p. 42).

básicos ocorrem por meio de binários conceituais, tais como nós-eles, responsável/irresponsável, racional/irracional, legítimo/ilegítimo, normal/anormal. Os pós-modernistas chamam a atenção para as formas pelas quais a fronteira entre esses termos é socialmente reproduzida e policiada (LILLY *apud* PETERS, 2000, p. 16).

Situar este trabalho no pensamento pós-moderno significa, então, dizer que aqui não se busca nem se pretende encontrar respostas adequadas ou verdadeiras acerca de como os sujeitos surdos e a surdez devem ser representados ou que enunciados e discursos são mais legítimos ao nomeá-los. As metanarrativas da modernidade só interessam aqui para entendermos como as práticas e discursos continuam nomeando, classificando, dividindo, incluindo ou excluindo os atores sociais.

2.1 Foucault e os Estudos Culturais

O paradigma da modernidade começa a entrar em crise com o questionamento de pensadores tais como Foucault, que acreditam que “a verdade é deste mundo” e que o mundo é construído discursivamente, abandonando as metanarrativas iluministas. Entretanto, Foucault parece nunca ter se interessado em se enquadrar dentro dos paradigmas científicos, o que nos leva a falar sobre uma perspectiva foucaultiana, um pensamento da liberdade, que nos abre a possibilidade de pensar por todos os lados, de ir em busca do que fora desprezado pela ciência, de duvidar das verdades inventadas sobre o mundo. Com ele, podemos pensar sobre o pensamento, deixando de lado as verdades transcendentais da modernidade, ficando um pouco mais livres das amarras que nos prendiam e nos levavam a ver a ciência como um meio de alcançar respostas mais corretas para nossas visões e ações sobre o mundo.

Para Foucault, “a verdade é desse mundo”, sendo uma questão histórica, constituída social e politicamente. Para ele, o que está em questão são as condições de possibilidade através das quais alguns saberes entram em circulação: Kant ofereceu um modelo de mundo; Foucault analisa este modelo. Os Estudos Culturais, por sua vez, também não parecem estar em busca de “ajustes” melhores na cultura para que esta não exclua, separe ou negue determinadas condições de sujeitos sociais. Assim, ambos – Foucault e os Estudos Culturais – servem ao propósito que aqui me coloco: entender como a surdez e os/as sujeitos surdos/as participam do circuito da cultura e nele são

representados, bem como os enunciados que circulam e constituem um discurso sobre a surdez e os/as surdos/as.

O sujeito e o poder são entendidos por Veiga-Neto como questões que podem estar articuladas entre o pensamento de Foucault e o campo dos Estudos Culturais, pois ambas as perspectivas rejeitam o sujeito transcendental proposto pelo Iluminismo. Quanto ao poder, entretanto, Foucault o entende como “uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheia” (VEIGA-NETO, 2000, p.62), enquanto que ao menos uma parte dos Estudos Culturais permanece na matriz de pensamento da teoria crítica, que o coloca (o poder) como algo que “se possui a fim de submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p.62).

Na modernidade, o poder é visto como algo que alguns possuem e exercem sobre outros; o poder está centralizado, nos atinge, se irradia sobre nós. Em Foucault, o poder age em nossos corpos, mas não é imposto. Ele age sutilmente e, para que seja colocado em ação, o faz através do saber. O poder é insidioso; ele captura a ação do outro e só se exerce em pessoas livres. Saber e poder estão indissociáveis em Foucault, pois quando os saberes são postos em circulação, eles entram em consentimento com o poder. O poder pode ser entendido como uma ação sobre as ações alheias. Só é possível a atuação do poder se os saberes estão em circulação, por isso as pedagogias são necessárias. E os saberes dependem de valores que já estão embutidos nas classificações binárias que nos dizem o que é o feio e o que é o belo, o que é bom e o que é ruim, o que é normal e o que é anormal.

Foucault é o primeiro autor a separar poder e violência. Violência não é poder exacerbado: uma coesão física, por exemplo, não pode ser vista como uma forma de poder, mas como uma forma de violência. O poder é sutil e só se dá com o consentimento do outro. O poder não encontra a resistência do outro no sentido de não ser aceito ou de ser negado: a resistência se dá através do uso das mesmas estratégias do poder, porém desenvolvendo saberes opostos aos que se deseja resistir.

O poder pastoral, em Foucault, é aquele pelo qual o pastor conhece suas ovelhas. E conhece cada uma delas... No final do século XVII, essa forma de poder entra em declínio, pois se torna muito cara e difícil de se manter. Novas formas de

controle são, então, desenvolvidas em instituições inspiradas pelo sistema panóptico¹⁷ – sistema desenvolvido por Jeremy Bentham e apresentado por Foucault em *Vigiar e punir* (1995). Sabendo que são vigiados, os indivíduos passam a se autovigiar. O sistema panóptico serviu não apenas para ser visto por todos, mas levou à criação de práticas discursivas igualmente importantes no assujeitamento e normalização dos indivíduos. Foucault encontra em Bentham não apenas o discurso jurídico do século XVIII mas, através do estudo de documentos da época, demonstra como a vigilância passa a ser conseguida de forma mais econômica. A visibilidade e a acessibilidade são questões próprias da modernidade. Vivemos cada vez mais vigiados, em uma lógica de controle cada vez mais intensa, que funciona através do desenvolvimento constante de técnicas eletrônicas, como já mencionado na introdução deste trabalho.

O poder se torna mais eficiente à medida que independe do outro, à medida que os sujeitos se autogovernam. Foucault traz isso de Nietzsche, que discute o autogoverno filosoficamente, dizendo que o poder é organizado de forma a dispensar a violência e agir pelo saber e, quando bem organizado, dispensa aqueles que o exercem.¹⁸

Em *A microfísica do poder*, Foucault alerta para a necessidade de se analisar o poder como algo que circula, que só funciona em cadeia, pois o poder

Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza e um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1990, p. 181).

O sujeito só é livre porque é prisioneiro de si mesmo: por isto o poder só se exerce em sujeitos livres, pois quanto mais “livres”, mais “prisioneiros de si mesmos”. Se todos tivessem o autogoverno, o autocontrole, não existiriam os anormais da justiça, da razão, da educação, da medicina etc. Várias são as instituições que funcionam como máquinas de regulação social, entre elas a escola e as distintas formas de pedagogia, como a pedagogia cultural pensada pelos Estudos Culturais.

¹⁷ Pan= todo; ótico= visível → panótico, portanto, significa a possibilidade de ver o todo, como no modelo de prisão desenvolvido por Bentham no século XVIII.

¹⁸ Para a Escola de Frankfurt (Marx, Habermas, Gramsci, Althusser e outros) o poder que interessa é o poder que vêm do Estado. Em Foucault, o poder muda de tamanho; ele é mais profundo, se difunde, é capilar, infiltrado, e o saber é sempre resultante de uma vontade de poder.

Para Foucault, só é possível pensar a constituição dos sujeitos a partir da análise das relações saber-poder que circulam na sociedade, mas a proposta de Veiga-Neto, no entanto, é de que podemos aproximar esse pensamento ao campo dos Estudos Culturais, voltando a atenção para produções mais recentes destes, cujas análises são mais pontuais, particularizadas e não se escoram nas metanarrativas Iluministas, bem como podemos continuar adotando o sentido foucaultiano de poder, sem deixar de reconhecer as imposições verticais de poder ascendente, pois segundo o próprio filósofo: “os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2000, p. 66). Resumidamente, podemos dizer que o poder é uma relação, e ele só se exerce em um clima cultural possível.

Ser sujeito, para Foucault, é estar exposto à ação de uma norma como sujeito de saber ou sujeito de poder, e é depender dessa ação não só nos aspectos externos do comportamento, como nos aspectos que constituem o sujeito como ser pensante e atuante. Para Macherey (1990, p.174), ser sujeito na perspectiva de Foucault significa estar

integrados en un sistema de evaluación global en el que pensamiento y acción figuran en la condición de un grado o de un elemento. También desde este punto de vista, ser sujeto es pues literalmente estar “sometido”, pero no sin embargo en el sentido de la sumisión a un orden exterior que suponga una relación de pura dominación, sino en el sentido de una inserción de los individuos, de todos los individuos sin excepción y sin exclusión en una red homogénea y continua, en un dispositivo normativo que los reproduce y los transforma en sujetos.

O sujeito, na perspectiva dos Estudos Culturais, é o sujeito da cultura. Pela cultura somos constituídos através das diversas formas de interpelação disponíveis nas sociedades contemporâneas. Para nos constituir como sujeitos, as criações culturais surgem dentro de um campo de poder, de lutas e de resistências; os produtos culturais são, assim, manifestações de uma vontade de poder ou, dito de outro modo, é a vontade de poder que cria cultura.

Os Estudos Culturais situam-se no rol das inúmeras tendências intelectuais da Esquerda, tendo surgido no contexto da sociedade inglesa, particularmente na Universidade de Birmingham. Entre suas principais categorias de pesquisa estão a discussão sobre gênero e sexualidade, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, política de identidade, identidade e diferença, alteridade. A relação de tópicos abordados nesse campo teórico, entretanto, é impossível de ser delimitada, assim como não é

possível se fazer um fechamento em torno daquilo que venha a constituir os interesses políticos e teóricos desses estudos. Eles estão envolvidos tanto com uma discussão teórica quanto política e a cultura é tanto o objeto de estudo e o foco no qual se dão às análises, quanto o terreno de intervenção política.

A pergunta lançada por Richard Johnson (1999) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* não possui uma única resposta, pois Estudos Culturais é um campo teórico que adquire diferentes conotações, as quais variam segundo o local de onde emergem. Johnson, entretanto, acredita ser comum aos Estudos Culturais uma abertura e versatilidade teórica, um espírito reflexivo e uma importância dada à crítica, sendo esta entendida como “um conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir” (JOHNSON, 1999, p.10). Revisando a história dos Estudos Culturais, esse autor diz que os primeiros trabalhos realizados nessa perspectiva deram atenção à crítica literária e à disciplina de História, em particular às tradições de História Social desenvolvidas no pós-guerra, voltadas a entender a cultura popular e o fato de a crítica ao marxismo estar presente tanto nos trabalhos de crítica literária quanto nas vertentes históricas.

Em *A cultura da mídia*, Kellner (2001) discorre sobre o modo como as diversas formas culturais veiculadas pela mídia levam os indivíduos a identificarem-se com determinadas posições e representações sociais e políticas. A obra situa-se no campo dos Estudos Culturais e Kellner admite que o público pode resistir aos significados dominantes que nos são disponibilizados, assim como cada um de nós pode fazer uma leitura e uma apropriação dos textos da mídia a partir de nossas próprias culturas, as quais tanto podem fortalecer os significados veiculados como nos permitem inventar outros, moldar nossas identidades e formas de vida. O poder, nesse caso, é tratado da mesma forma que Foucault o trata, ou seja, como algo que é disseminado e está em toda à parte, não estando localizado aqui ou ali.

Os Estudos Culturais é um campo teórico que ainda está se estabelecendo, por isto não possui um caráter disciplinar. Alguns autores têm apontado os Estudos Culturais como um campo teórico com um caráter pós-disciplinar, não no sentido de que seja melhor ou mais avançado, mas simplesmente porque surge fora dos espaços da disciplina moderna.

Autores como Nelson, Treichler e Grossberg (1995) acreditam que, para entender os Estudos Culturais, podemos empregar as estratégias tradicionais pelas quais

as disciplinas delimitam seus territórios e pelas quais os paradigmas teóricos marcam suas diferenças: “reivindicando um domínio particular de objetos, desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas, seguindo uma tradição fundadora e utilizando um léxico particular” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p.8). Porém, os Estudos Culturais não devem ser vistos como uma disciplina tradicional, pois se utilizam de várias outras disciplinas, como a antropologia, a sociologia, a comunicação, a psicanálise, a literatura para definir seus mecanismos e estratégias metodológicas. Por isso, inúmeras vezes são considerados interdisciplinares, embora Turner (citado por NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995) diga que os Estudos Culturais, motivados por uma crítica das disciplinas, têm se mostrado relutantes a se tornar uma delas.

Essa “alquimia” dos Estudos Culturais é derivada da apropriação que eles fazem de outros campos, sempre que estes contribuam para a produção de conhecimentos acerca de projetos particulares. Isto, sem dúvida, nos permite percorrer as disciplinas que narram os sujeitos e os grupos sociais, resgatando delas os sentidos atribuídos aos seus objetos de estudo, sempre que estes nos auxiliem a entender como as identidades são construídas ou forjadas no seio das sociedades.

Os Estudos Culturais podem, assim, ser entendidos a partir de diferentes contextos, como no caso dos Estudos Culturais britânicos, mas não podem ser entendidos como uma teoria unânime em suas características e métodos. Os Estudos Culturais possuem vários desdobramentos, pois são construídos no interior de várias instituições e locais. Por outro lado, também não podem ser entendidos como qualquer coisa, pois há um sentido atribuído à cultura comum a todos eles, assim como um compromisso de entender as práticas culturais aliadas às relações de poder. Há uma tendência a entender cultura tanto a partir de uma visão ampla, antropológica, como a partir de uma visão mais reduzida – porém todos eles negam a distinção entre alta-cultura e baixa-cultura.

As tentativas de definir cultura emergiram, ao longo dos tempos, da necessidade de respostas à mudança histórica; os sentidos atribuídos a ela têm impulsionado a identificação e articulação das relações entre cultura e sociedade. Num sentido amplo, podemos dizer que cultura se refere a uma atividade na qual vários sujeitos participam e através da qual se produzem identidades e sociedades se organizam. As interpretações mais tradicionais entendem que cultura significa o que de melhor tem sido pensado e

dito em uma sociedade (“alta-cultura”). Entretanto, as visões mais recentes entendem que não é possível fazer uma distinção entre alta e baixa-cultura. Cultura, em Ciências Sociais, é entendida agora como o modo de vida de pessoas, de grupos sociais ou de uma nação (visão mais antropológica), ou o modo como são compartilhados os valores por um grupo ou por uma sociedade (ênfase mais sociológica). NELSON, TREICHLER e GROSSBERG (1995, p.14), por sua vez, dizem que, nas tradições dos Estudos Culturais, a cultura “é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto como toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” .

A chamada “virada cultural” coloca a importância do significado na definição de cultura não tanto como um conjunto de coisas (romances, pinturas, novelas, arte em geral), mas como um conjunto de práticas. O entendimento de cultura proposto por Hall (1997b) está preocupado com a produção e o sentido das práticas, com a troca de significados entre os membros de uma sociedade. Em qualquer cultura, entretanto, há uma extensa variedade de significados sobre as coisas, eventos ou pessoas, e várias formas de interpretá-las e significá-las. As interpretações e significados variam, sem dúvida, das nossas posições de sujeitos, das nossas identidades e das hibridizações culturais que nos constituem. O estudo que proponho aqui pode ser localizado tanto numa perspectiva foucaultiana como nos Estudos Culturais justamente por esses serem campos teóricos que fundamentam o entendimento de sujeito, de poder, de subjetivação e de interpelação da cultura.

2.2 Discurso: estrutura e evento

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ater de me haver com o que tem de categórico e decisivo” (...) E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p.7).

Nas primeiras páginas de *A ordem do discurso* (1996), Foucault já apresenta a hipótese de trabalho que percorrerá toda essa obra, organizada a partir do seu pronunciamento no *Collège de France*, na aula inaugural do dia 02 de dezembro de 1970: o discurso adquire distintos significados a partir de quem o pronuncia, de onde é pronunciado e da condição de sujeito necessária àqueles que o pronunciam. Mas, antes de aprofundar as questões do discurso em Foucault, faremos uma breve passagem por outros caminhos e autores/as que se preocuparam com a Análise do Discurso (AD) em campos como a lingüística, a semiologia e a própria filosofia.

A Escola Européia do Discurso, representada, entre outros, por lingüistas como Dominique Maingueneau e Michel Pêcheux, tem buscado apoio e ferramentas de análise em Foucault. As correntes materialistas históricas empreenderam análises sobre a estrutura e o signo, nas quais o discurso era algo a ser desvendado em práticas políticas e no engajamento social. Os estruturalistas empreenderam análises sobre a série e o evento. Foucault parece optar pelo caminho do meio, situando-se nas linhas fronteiriças, nos interstícios entre os gêneros, como lembra François Dosse (1994, p 274), quando diz que Foucault “resiste a toda e qualquer redução, por isso seu pensamento se situa sistematicamente nas linhas fronteiriças, nos interstícios entre os gêneros”.

Anterior a *A ordem do discurso* (1970), Foucault escreveu *A arqueologia do saber* (1969), também voltada para a questão do discurso. *A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber* são as obras metadiscursivas de Foucault. Em *A arqueologia do saber*, o filósofo situa o discurso entre a estrutura e o evento: para ele, o discurso contém as regras da língua e engloba o que é dito. Em *A ordem do discurso*, Foucault escreve: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p 10). E, mais adiante: “O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 1996, p 49).

Entendendo que teoria e prática são indissociáveis, Foucault parte do princípio que as coisas ditas são sempre localizadas na história, em práticas bastante concretas. O discursivo para ele, é tudo aquilo que é efetivamente dito, enquanto que o não-discursivo se refere às regras e às normas do discurso, bem como às instituições e aos aparatos que o legitimam.

Em Foucault, a produção do discurso, em toda a sociedade, é ao mesmo tempo “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p.8-9). E os discursos são controlados e delimitados tanto por procedimentos exteriores como por procedimentos internos.

Os procedimentos exteriores atuam através de três princípios: o *princípio de interdição*; o *princípio da separação e rejeição* e o *princípio da vontade de verdade*. O *princípio de interdição* significa que existe um “tabu do objeto”: não se tem o direito de dizer tudo; há um “ritual da circunstância”, não se podendo falar tudo em qualquer circunstância e, ainda, há um princípio privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, segundo o qual qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Para falar do *princípio da separação e rejeição*, Foucault toma o exemplo da separação entre razão e loucura, dizendo que as instituições e os saberes se refinam, mas a “separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos” (FOUCAULT, 1996, p 13). O *princípio da vontade de verdade* – ou a vontade de oposição entre verdadeiro e falso – é aquele que rege nossa vontade de saber.

A separação entre o legítimo/verdadeiro e o falso/ilegítimo apóia-se sobre um suporte e uma distribuição institucional que tende a exercer uma espécie de pressão e um tipo de coerção dos primeiros sobre os segundos. Assim, o primeiro princípio (a palavra proibida) e o segundo (a segregação da censura) estiveram historicamente sempre voltados para o terceiro (a vontade de verdade). Esses procedimentos externos funcionam como sistemas de exclusão e põem em jogo o poder e o desejo.

Quanto aos procedimentos internos de controle e delimitação do discurso, Foucault coloca: “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle”. Assim, os procedimentos internos funcionam como *princípios de classificação, de ordenação* e de *distribuição*, como se “se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 1996, p 21). Entre os procedimentos internos, encontram-se o *comentário*, o *autor* e o *sujeito*.

O *comentário* é aquilo que é requerido para que novos enunciados sejam construídos. O *comentário* permite a construção de novos discursos, pois “conjura o acaso do discurso, fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo,

mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. (...) O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 25-26).

Em praticamente todas as sociedades há um desnivelamento dos discursos: há os discursos que “se dizem” e que passam; os discursos do cotidiano, do dia-a-dia das pessoas; e há aqueles que “são ditos” e permanecem, como o discurso religioso, o discurso filosófico, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico etc. A relação entre esses diferentes discursos está em constante reformulação e adquire formas variadas e divergentes, na qual o *comentário* participa ativamente.

Para o *sujeito* do discurso é estabelecido um ritual que lhe define a qualificação, os gestos, os comportamentos, as circunstâncias do que lhe é possível pronunciar na ordem do discurso; um ritual que define propriedades particulares e papéis pré-estabelecidos. É por isso que um discurso adquire sentidos muito diferentes segundo os sujeitos que o pronunciam: o discurso médico sobre a surdez, analisado em um contexto espacial e temporal específico, por exemplo, pode adquirir um poder e um estatuto de verdade diante de um discurso pedagógico, como temos freqüentemente visto acontecer. O discurso médico, inclusive, interfere no discurso pedagógico.

Nas páginas 135 e 136 de *A Arqueologia do Saber*, Foucault apresenta alguns conceitos necessários de serem incorporados por todos/as os/as pesquisadores/as que pretendem proceder a análises do discurso, como os entendimentos de enunciados, discurso, formação discursiva e prática discursiva.

O enunciado, diz Foucault,

pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva (FOUCAULT, 1997, p. 135).

A *formação discursiva* é caracterizada “não por princípios de construção, mas por uma dispersão, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência” (FOUCAULT, 1997, p. 135).

A partir dessas definições, o discurso adquire um sentido pleno, sendo:

um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização

poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 1997, p. 135).

Se o discurso é por ele entendido como prática, então o evento passa a ser determinante e a linguagem não pode mais ser entendida como um simples meio de representar o mundo, transmitir idéias ou possibilitar a comunicação entre os sujeitos. A linguagem deve ser vista tanto como um trabalho individual como coletivo, como um acontecimento datado e localizado que se repete a cada ato de fala.

Em *A Arqueologia do Saber* Foucault diz pretender mostrar, por meio de exemplos precisos, que na análise dos discursos podemos ver se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, destacando-se um conjunto de regras próprias da *prática discursiva*. A expressão *prática discursiva* significa que há um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício de uma função enunciativa” (FOUCAULT, 1997, p.136), servindo para mostrar que há uma

tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1997, p.56).

A afirmação de Foucault leva-nos a considerar que os discursos não servem para representar a realidade, nem para mostrar sentidos ocultos na linguagem ou para nos remeter ao objeto: os discursos criam a realidade, transformam constantemente o mundo, são materialidade (com regras, com regularidades).

O suporte formal do discurso não está sendo desprezado ou negado por Foucault, mas para ele torna-se problemático ficar apenas na idéia de que o discurso seja uma mera representação do mundo, pois o discurso constrói regularidades que lhe são próprias. Foucault insiste que há uma *dispersão do sujeito* em todo o enunciado, nos alertando para o fato de que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1996, p.109).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, os discursos são produzidos a partir da atuação dos indivíduos na produção de significados e de relações sociais. Segundo Hall (1997b), os sujeitos são inventados através de vários significados, idéias e versões de mundo que possuem. Os discursos, em geral, são constituídos a partir de inúmeras vozes, que concorrem entre si para construir e posicionar os sujeitos, produzindo diferentes efeitos em cada um de nós. Os discursos constroem significados, valores, crenças e emergem de visões particulares, de modos de agir e de pensar sobre o mundo. E, nesse sentido, os discursos cinematográficos, assim como todos os discursos, são práticas sociais e implicam relações de poder.

Tomando o objeto de análise desta pesquisa, podemos então perguntar: Na ordem do discurso, quem detêm o poder e está autorizado a falar sobre os surdos e a surdez? Que significados adquirem enunciados pronunciados no interior de determinadas práticas discursivas? Essas e outras questões aparecerão no texto à medida que formos procedendo a leitura dos filmes, pois as relações entre discurso e poder são fundamentais para entendermos os significados atribuídos socialmente ao mundo e aos sujeitos.

Para realizarmos análises de discurso, algumas questões metodológicas logo se impõem. Primeiramente, devemos ter claro que a sociedade é constituída por uma variedade de discursos, os quais têm também temporalidades diversas e identidades próprias. Esses discursos interagem entre si, transformando-se e, às vezes, se hierarquizando. Em segundo lugar, devemos reconhecer as condições de existência dos discursos, o que significa entender as condições de existência da pluralidade de discursos e no interior dos discursos (PINTO, 1989).

Assim, devemos fazer um recorte discursivo e organizar o *corpus* a ser analisado: esse *corpus* deve atender às necessidades do problema de pesquisa levantado e contemplar a multiplicidade dos discursos sociais em um momento histórico determinado. A multiplicidade dos discursos, por sua vez, deverá ser capaz de redefinir o próprio problema e suas hipóteses.

Para Foucault, as materialidades interessam a partir das relações de poder que as produzem e não existe nada “fora do texto”. O que existe são práticas discursivas e práticas não-discursivas. E não havendo um sentido fora do discurso, a surdez é vista como um ato não-discursivo, mas que só pode ser entendida em uma prática discursiva. São as práticas discursivas que dão sentido ao mundo e só podemos pensar a partir

delas. Em sua análise do discurso, Foucault mostra-nos que há apenas “*possibilidades de discursos*”, como lembra Fischer (1996, p. 41).

Todo o discurso está relacionado a práticas não-discursivas e situado em uma pluralidade discursiva. As práticas não-discursivas dão sentido anterior ao próprio sentido interno do discurso e o/a analista deve mapear essas condições, apontando os locais, discursivos ou não, que lhe dão suporte. “Tendo um corpo discursivo claramente delineado, o analista está frente a frente a uma série de documentos a analisar – está frente a frente a uma linguagem a ser decifrada, a um conjunto de signos” (PINTO, 1989, p. 61).

A análise dos discursos proposta por Foucault se dá a partir de três princípios: primeiro, entender os seus efeitos; segundo, conjurar os acasos de sua aparição; e, por último, determinar as condições de seu funcionamento – o que significa “impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e, assim, não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1996, p.36). Isso significa que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar – e não só por uma questão lingüística, mas porque as formações discursivas e as formações sociais têm suas normas.

Foucault coloca três desafios àqueles e àquelas que se propõem a proceder à análise de discursos: questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante. Seu método nos coloca algumas exigências, as quais implicam quatro princípios: o *princípio de inversão*, que significa reconhecer que há uma rarefação nos discursos, não os considerando como instâncias fundamentais e criadoras e entendendo-os como acontecimento (*noção de acontecimento x criação*); o *princípio de descontinuidade*, que se liga ao primeiro e entende que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem (*noção de série*); o *princípio de especificidade*, que consiste em não transformar o discurso em um jogo de significações prévias, nem imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que apenas precisamos decifrar (*noção de regularidade*); e o *princípio de exterioridade*, o qual, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, devemos passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (*noção de possibilidade*) (FOUCAULT, 1996, p. 51-53).

A análise do discurso em Foucault se dá a partir de dois conjuntos: o conjunto “crítico” e o conjunto “genealógico”. O *conjunto crítico* trata de pôr em prática o *princípio da inversão* e procura cercar as formas de exclusão, limitação e apropriação do discurso, mostrando “como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (FOUCAULT, 1996, p. 60). O conjunto crítico está ligado aos sistemas de recobrimento dos discursos e procura detectar, destacar os princípios de ordenamento, exclusão, de rarefação do discurso.

O *conjunto genealógico* detém-se nas séries da formação efetiva do discurso e procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, colocando em prática os princípios de descontinuidade (série), especificidade (regularidade) e possibilidade (condição de possibilidade). O conjunto genealógico pretende mostrar “como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 1996, p. 60-61).

Assim, o processo genealógico tenta entender as condições de emergência dos discursos e como o poder atravessa os corpos. A arqueologia registra os discursos que circulam no meio social enquanto que a genealogia das práticas busca entender as condutas, as rotinas e os tempos em que cada uma ocorre.

2.3 A produção discursiva das representações

Nesta seção, veremos como o processo de produção de significados pelo discurso produz a representação e como essa atua politicamente sobre os corpos dos sujeitos. *Representação* tem sido um tema pensado tanto pela Filosofia quanto pela Psicologia Social, mas cada um desses campos a entende de forma distinta. Em análises culturais mais recentes, representação é um termo utilizado para designar a descrição dos diferentes grupos culturais e suas características, através de formas textuais e visuais. Na perspectiva dos Estudos Culturais, segundo Silva (2000, p. 97), “a análise da representação concentra-se em sua expressão material como ‘significante’: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia”.

Os significados culturais organizam e regulam práticas sociais, influenciando nossas formas de entender e agir no mundo. Pelo uso que fazemos das coisas, o que nós pensamos, sentimos e dizemos sobre elas é o que lhes dá significado. Os significados culturais são atribuídos pelos participantes de uma cultura, e aqui entra em cena a discussão sobre o poder. Como já vimos, algumas tendências teóricas incorporaram o poder como sendo localizado (no estado, nos governantes, na classe burguesa, entre outros): assim, alguns significados são atribuídos a partir de julgamentos de valor, fazendo com que as representações sobre alguns grupos e suas culturas sejam “melhores” do que as de outros. Porém, existem o que Hall chama de contra-estratégias nas políticas de representação, mostrando que muitos significados podem ser resistidos e como um determinado regime de representação pode ser desafiado, contestado e transformado.

Costa (2001, p.40), faz uma observação ao entendimento de *representação* nas filosofias clássica e moderna dizendo que este é usado “com o sentido de noções abstratas que se formam como reflexo do real, como correspondência a algo “realmente” existente, como fato de conhecimento sensível ou intelectual, ou como o ato psicológico em que um objeto se faz presente ao espírito ou à imaginação como uma réplica.”

Na perspectiva pós-estruturalista, em autores como Foucault (que utilizava o termo *representação* de uma forma mais estrita, estando preocupado com a produção de saberes e não de significados através do *discurso*, não apenas da língua) *representação* é uma noção que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia.

Para Hall (1997b, p.43), o projeto de Foucault era

analisar “*como os seres humanos se concebiam em nossa cultura*” e como nosso conhecimento acerca do “*social, os significados individuais incorporados e partilhados*” chega a ser produzido nas diferentes épocas. (...) o projeto de Foucault ainda até certo ponto era grato a Saussure e Barthes, enquanto em outros aspectos distanciava-se radicalmente dos mesmos. O trabalho de Foucault fundamentava-se mais na história, era mais atento a especificidades históricas do que a abordagem semiótica.

Assim, Foucault promove um deslocamento da “língua” para o “discurso”, estudando esse (o discurso) como sistema de representação. Para Foucault, fora do discurso nada tem significado. O discurso não se interessa em discutir sobre se as coisas existem ou não, mas serve para entender como os significados são produzidos. Na perspectiva foucaultiana, então, as representações também não devem ser lidas de forma estática, mas numa dinâmica e em um jogo de flutuações constante, pois elas são mutáveis e não fazem uso de categorias avaliativas como “certo”, “errado”, “verdadeiro”, “falso”, “melhor”, “pior”, etc. Os enunciados tidos como verdadeiros nada mais são do que construções discursivas resultantes de relações de poder. Ou, como escreve Costa (2001, p.42):

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos.

Os artefatos da cultura – como as enciclopédias, os livros, os currículos escolares, produtos da indústria cinematográfica e a mídia de um modo geral – são lugares privilegiados através dos quais somos ensinados sobre as “verdades” desse mundo: verdades que narram o “outro” como diferente, inferior, primitivo, exótico, estranho, anormal... tomando como referência a si próprio, como normal, constituindo uma política da representação que inclui e exclui os sujeitos através de discursos “científicos” comprovados. Porém, as narrativas nem sempre são passivamente aceitas e surgem formas de resistências oriundas da mobilização e dos movimentos de grupos “colonizados”.

O significado da surdez, assim como qualquer outro, é produzido social e temporalmente, muito embora alguns significados se cristalizem ao longo dos tempos, como o caso das imagens a seguir, as quais representam a força das práticas de oralização dos sujeitos surdos em diferentes tempos e espaços. Em um exercício de análise das representações e discursos que sustentam essas imagens, podemos perceber que o ofício de educar os sujeitos surdos passa pela necessária aquisição e demonstração da habilidade de fala: fala que está no corpo surdo – escondida, apagada, suprimida – à espera de algum profissional devoto o bastante para fazê-la emergir.



FIGURA 6: Fotografia de uma seção de ensino da fala para surdos (início do século XIX). In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)

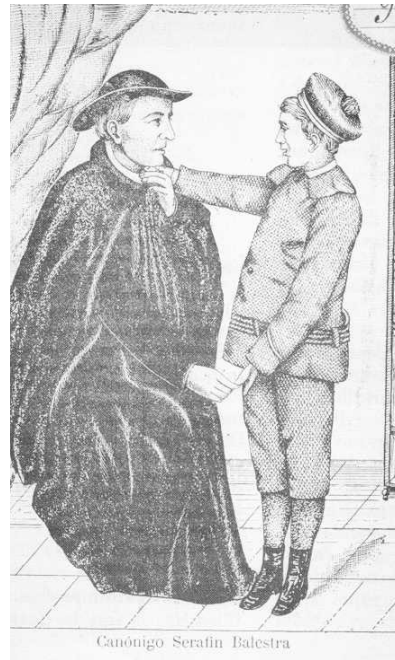


FIGURA 7: Gravura retratando Serafin Balestra, diretor do Instituto de Come (Itália), no século XIX. In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



FIGURA 8: Fotografia de uma seção de terapia da fala, usando o auxílio de um computador para controlar as emissões vocais (século XX). In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



FIGURA 9: Fotografia da capa do vídeo de AMY (1981, USA), filme utilizado nesta Tese

Essas imagens representam a capacidade do surdo/a de falar e perceber a voz de seu interlocutor, mostrando que a surdez é passível de regeneração, desde que haja profissionais devotos de seu tempo para ensinar a arte de falar aos surdos. As fotografias e gravuras focalizam dois corpos frente a frente, cuja comunicação é possível pelo olhar atento dos surdos que miram a boca dos educadores/as falantes. A

recorrência dessas representações é sustentada pela força de um discurso que fala de corpos doentes, mas passíveis de serem curados. De épocas distintas, todas mantêm o olhar patológico sobre o surdo e dão visibilidade ao trabalho educacional que recupera corpos deficientes e os torna dóceis.

A quarta e última sub-seção a seguir tentará explicar, então, como procederei a análise dos discursos e das representações sobre os/as surdos/as e a surdez nos filmes selecionados para a pesquisa, bem como a análise das interpelações que sofrem os próprios sujeitos surdos quando em contato com esses produtos culturais.

2.4 A Análise dos Discursos e das Representações

Para Fischer (1997, p. 64), a análise de um discurso feita com base no pensamento foucaultiano não pode ser entendida como a manifestação de um sujeito, mas como “um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem”.

Quanto às análises das representações e dos discursos feitas pelos Estudos Culturais, podemos dizer que, assim como não é possível tratá-los como um campo delimitado, igualmente não podemos definir uma metodologia distinta, pois a ambigüidade esteve presente desde o início. Assumindo recortes academicamente não usuais, os Estudos Culturais misturam todos os campos ou áreas de pesquisa em configurações totalmente diferentes. Não há uma metodologia própria; portanto, não há território disciplinar nem metodologia específica, o que pode nos levar a alcances inesperados. O campo dos Estudos Culturais também não é um território pacífico, mas polêmico pelas posições teórico-políticas que assume. A cultura pode simplesmente ser entendida como o “jeito” da vida de um grupo e nela há uma rede de representações que moldam todos os aspectos da vida social.

Como dizem Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 09), a metodologia dos Estudos Culturais “pode ser mais bem entendida como uma ‘bricolage’. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva”. Ou, ainda:

A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto. É problemático para os

Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimento e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão freqüentemente inclinados a repudiar. (...) nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 9-10).

Os Estudos Culturais são, em geral, interpretativos e avaliativos em suas metodologias e, como já lembrado várias vezes neste trabalho, rejeitam a associação de cultura exclusivamente à alta-cultura, pois entendem que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais, assim como em relação aos seus contextos sociais e históricos. Os interesses investigativos e políticos dos Estudos Culturais, portanto, estão nas artes, nos grupos culturais, nas instituições, nas linguagens e formas de comunicação humanas.

Outra característica metodológica importante nos Estudos Culturais é que eles não são nunca simplesmente uma atividade teórica: esta é inseparável de uma prática de análise dos objetos culturais. O trabalho intelectual é incompleto quando separado da compreensão das relações de poder e da luta política e cultural e quando afastado dos desafios da história. Douglas Crimp (*apud* NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995) acredita que não podemos analisar os objetos isoladamente nem fora de seu contexto, assim como devemos “formular nossas demandas ativistas, não em relação à ‘verdade’ da imagem, mas em relação às condições de sua construção e a seus efeitos sociais”.

Os Estudos Culturais contemporâneos desejam realizar análises conjunturais que estejam imersas em seu meio, sendo descritivas, históricas e contextualizadas. Esses estudos também enfatizam a importância de análises qualitativas quando tentamos apreender as relações entre a estrutura social e as ações humanas, pois acredita que as relações sociais são influenciadas por relações de poder, as quais devem ser entendidas a partir da análise das interpretações que os sujeitos fazem de suas existências. Também defendem que

toda a investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social. Deste modo, não é adequado descrever o processo de análise como indutivo. Por exemplo, Roman e Apple (1990) sugerem que "as convicções teóricas e políticas prévias" do investigador se "baseiam e são transformadas pelas experiências vividas pelo grupo que investiga" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 61)

Os discursos e representações serão analisados/as e tratados/as nesta tese como formas encontradas para legitimar e sustentar o projeto da modernidade de criação de verdades sobre o mundo e sobre o que é ser humano – verdades que se encarregam de dividir e categorizar os sujeitos em posições binárias de normalidade e anormalidade, de inclusão e exclusão.

A análise e interpretação dos materiais volta-se para a descrição das representações e dos enunciados, dos ditos e não-ditos sobre o objeto em questão. Procedendo a uma análise de discurso, me debruço sobre a materialidade dos filmes, buscando neles a recorrência de enunciados que constituem um discurso sobre a surdez e os/as surdos/as. Operar sobre os documentos, tentando extrair deles esses enunciados, fazendo-os vivos e atuantes na análise dos dados, significa entender que

uma frase, uma afirmação, um conjunto de imagens e sons [as representações, enfim] – todas estas formas de expressão – são atravessados por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de “coisas relacionais” (...) haveria dois modos de fazer isto: associando os ditos a determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção dos discursos; e correlacionando os enunciados a outros, do mesmo campo ou de campos distintos (FISCHER, 1996, p. 51).

Encerrando a primeira parte da tese, vamos passar agora para a segunda, em que discutiremos a questão da normalidade/anormalidade e a surdez enquanto uma identidade construída como anormal. Também faremos uma passagem pelo local onde os discursos e representações sobre os/as surdos/as e a surdez serão buscados/as para a contribuição que desejo dar com esta pesquisa: conheceremos o cinema e o filme, sua linguagem e estatuto pedagógico, entendendo-o, para além de arte e indústria, como um artefato cultural que educa e constrói identidades.

PARTE II
O *LOCUS* DAS REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS

3 NORMALIDADE E ANORMALIDADE: invenções que delimitam os limites da existência humana

O anormal não é de uma natureza diferente da do normal. A norma, o espaço normativo, não conhecem exterior. A norma integra tudo o que desejaria excedê-la – nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro (EWALD, 1993, p.87).

Normalidade e anormalidade são questões centrais a este estudo à medida que as representações e discursos que circulam com maior predominância no circuito cultural são aqueles que dividem os sujeitos em normais e anormais, atribuindo um juízo de valor pelo qual os primeiros estão em vantagem sobre os segundos. Ao passo que faz aparecer alguns sujeitos, inventando e nomeando suas existências, a modernidade assume um maior poder e controle sobre as mentes e os corpos “desajustados” através de práticas discursivas e não-discursivas.

Canguilhem (2002, p. 95) retoma o significado da palavra *norma* apresentado no *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande, dizendo que

é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. (...) esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e “um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota”.

A *norma*, portanto, marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito

delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar.

Foucault, inspirado em Nietzsche, desenvolveu um método arqueológico, escavando nos discursos os sentidos atribuídos na história à normalidade e à anormalidade, e com sua genealogia buscou descobrir a história das formações discursivas sobre o normal e o anormal. Sua leitura genealógica, assim, implica em uma perfuração arqueológica. Foucault desenvolve uma genealogia da anormalidade, descrevendo como se constitui o domínio da anomalia ao longo dos séculos. Para ele, o conceito de anormalidade foi utilizado como forma de normalizar as diferenças. A anormalidade referida nos textos de Foucault é considerada pela junção de três elementos, ou três figuras: os *monstros humanos*, os *incorrigíveis* e os *onanistas*.

O primeiro elemento, o *monstro humano*, é essencialmente uma noção jurídica: o que define o monstro é o fato de que ele viola as leis da sociedade e as leis da natureza, marcadas pela sua existência e sua forma. Ao mesmo tempo, o *monstro humano* era considerado um fenômeno raro, explicado biologicamente pela combinação do homem com outras espécies, gêneros, reinos etc. Juridicamente, o *monstro humano* encontra-se presente em toda a problemática da anormalidade, guiando as técnicas médicas e judiciárias do final do século XVIII e durante todo o século XIX. O *monstro humano* é evidenciado na transgressão das definições e classificações da existência humana, pois não se encontra em nenhum dos pólos aceitos: ele é uma espécie de fusão resultante, entre outras, do cruzamento entre o homem e uma espécie animal (como o conhecido Minotauro da mitologia grega), ou uma mistura de dois sexos (como os hermafroditas). Essas transgressões levaram o poder judiciário a indagar sobre como considerar a “existência” do *monstro humano*: em relação aos irmãos siameses, por exemplo, deve se considerar a existência de dois indivíduos? Devem ter dois nomes, dois batismo, ou apenas um?

O segundo elemento que faz parte da genealogia da anormalidade desenvolvida por Foucault é o *indivíduo a corrigir*, um elemento bastante específico do século XVIII e do século XIX na Idade Clássica. O quadro de referência, como diz Foucault, do “*monstro humano*” é a natureza e a sociedade; para o *indivíduo a corrigir*, esse quadro passa a ser a família em si mesma, em seu exercício de poder interno e na gestação de sua economia, a família e seu entorno. Comparado ao *monstro humano*, o *indivíduo a*

corrigir é um elemento que aparece com bem mais freqüência, sendo por isso mais difícil de ser determinado.

Nos séculos XVI e XVII, começam a se desenvolver instituições voltadas à correção, a normalização desses indivíduos, tais como os presídios e manicômios. Essas instituições serviram para isolar a sociedade dos indesejáveis e serviram de modelo para diversas práticas posteriores. Todas as técnicas de correção e de reparação desenvolvidas serviram de modelo para as instituições específicas para anormais desenvolvidas no século XIX, entre as quais estão as instituições para os deficientes.¹⁹ Porém, mesmo diante dos grandes investimentos voltados a corrigir o incorrigível, os propósitos institucionais fracassaram. E isso porque o *indivíduo a corrigir* é definido, justamente, por ser incorrigível. A alteridade deficiente é uma das alteridades que mais sofreu intervenções e para a qual foram criados espaços de reclusão e investidos esforços de correção/normalização desde vários séculos. Inúmeras vezes confundidos com loucos, os sujeitos deficientes foram narrados e inventados para sustentar a normalidade dos não-deficientes.

O terceiro elemento que configura a anormalidade apontada por Foucault é o *onanista* (ou o *masturbador*). Esta é uma figura nova no século XIX, impensada nos séculos precedentes, e seu campo de aparição é a família. Seu espaço de referência também é mais estreito que os anteriores: é o quarto, a cama, o corpo; é a vigilância constante dos pais ou irmãos e irmãs e do saber médico sobre os indivíduos e seus corpos. O masturbador não é um indivíduo excepcional como o monstro, nem freqüente como o *indivíduo a corrigir*. Ele é um elemento quase universal: apesar de um segredo velado sobre o qual não se fala, a masturbação é partilhada por todos.

Essas três figuras, evidenciadas em suas particularidades no século XVIII por Foucault, passam a comunicar-se entre si desde a segunda metade desse mesmo século, e o anormal do século XIX torna-se descendente desses três indivíduos, herdando - nas práticas médicas, judiciárias e institucionais - a monstruosidade, a incorrigibilidade e os efeitos da prática da masturbação. Essas três figuras são distintas e nitidamente

¹⁹ Um dos filmes analisados neste trabalho (*Amy*) representa a forma como os asilos para deficientes foram organizados e funcionaram até mais da metade do século atual. Essa representação e os discursos que circulavam nas práticas institucionais de isolamento dos corpos anormais serão mais detalhados nas seções 6 e 7.

separadas até o final do século XVIII e início do século XIX, mas se sobrepõem daí em diante e possibilitam o surgimento daquilo que Foucault denominou *tecnologia da anormalidade*.

Foi através da estatística, enquanto uma invenção da modernidade, que a normalidade e anormalidade foram distribuídas e separadas. Para Foucault, a explicação estatística serviu para satisfazer a biólogos, médicos e outros *experts* encarregados de classificar os sujeitos, mas não deu conta de explicar como a normalidade foi inventada e produzida. O saber estatístico foi inventado pela necessidade de poder, sendo um conhecimento que surgiu com a finalidade de “conhecer”, classificar e distribuir os sujeitos.

O termo *estatística* surgiu no séc. XVIII, embora não sejam unânimes as teorias que falam sobre o seu surgimento. Para alguns, foi o professor Godofredo Achenwall (1719-1772) quem usou pela primeira vez o termo *estatística* - *statistik* (do grego *statizein*). Mas há também quem diga que *estatística* tem origem na palavra *estado* (do latim *status*), uma vez que este foi um termo largamente utilizado por políticos e pelo Estado.²⁰

Porém, mesmo antes do surgimento do termo *estatística*, a distribuição e classificação dos cidadãos já era uma prática adotada pelos romanos. A Bíblia relata como os romanos asseguravam o recenseamento dos cidadãos, mostrando que a estatística só veio a nomear e legitimar uma prática bastante antiga. Nas antigas civilizações, por exemplo, era comum serem feitos levantamentos para quantificar a produção anual do trigo e de outros produtos e, com base nesses levantamentos, estabelecer os impostos a serem pagos.

A estatística pode ser vista a partir de três fases distintas. Na primeira, que se estende até o início do século XVII, ela servia par assuntos de Estado e se limitava a uma simples técnica de contagem (traduzindo numericamente fatos ou fenômenos observados): esta era a fase da *Estatística Descritiva*. Na segunda fase, denominada *Estatística Analítica*, a estatística passa a servir como base para a análise dos fenômenos observados. A terceira fase, denominada *Estatística Aplicada*, surge ao longo dos séc. XVIII e XIX e se estende até hoje. Essa fase surge com o desenvolvimento da

²⁰ Fonte: <http://www.fortunecity.com/skyscraper/deschutes/745/id20.htm>

estatística, através da sua associação ao cálculo das probabilidades. Também o uso da estatística na realização de trabalhos de pesquisa científica nos campos da Botânica, Biologia, Meteorologia, Astronomia entre outras, possibilitou o seu desenvolvimento. Assim, a estatística deixa de ser mera técnica de contagem de fenômenos para se transformar num poderoso instrumento científico a serviço dos diferentes ramos do saber.

Em Skliar (2002)²¹, encontramos uma referência ao francês Adolphe Quetelet como sendo quem contribuiu para a generalização das noções de norma e de normal. Formulando o conceito de *homem médio*, Quetelet acreditava que a média dos atributos humanos, avaliados a partir da estatística, determinava o que estava dentro da norma dos indivíduos de um determinado país. Com Quetelet, surge a ciência biométrica, voltada a analisar as variações de altura e peso, entre outras características físicas humanas. A biometria estabelece, através de um polígono de frequência e de comprovações matemáticas, as características *normais* dos homens, assim como aquelas que estão em desvio dessa norma.

Para Canguilhem,

Normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. (...) Tanto a reforma hospitalar, como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização. (CANGUILHEM, 2002, p. 209-210)

Na perspectiva de Foucault, a norma é “uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma idéia quer a de um objecto” (EWALD, 1993, p.108).

Na sociedade moderna há um saturamento de normas, das quais se lança mão para excluir quem está fora do centro dessas normas, ao mesmo tempo em que se pretende trazer para o centro quem está fora dele. Eu, Adriana, estou entre aqueles e aquelas que ouvem, vêem, falam... portanto, dentro da “normalidade”. Quando eu “me olho”, eu faço isso a partir de categorias externas que me dizem se eu tenho mais ou

²¹ Essa obra foi consultada quando ainda estava no prelo, por isso não citarei as páginas dos trechos citados. A referência ao final da tese encontra-se na versão publicada em espanhol em julho de 2002.

menos frequência nas curvas estatísticas de inteligência, visão, audição etc. É a normalidade instituída pela sociedade moderna que permite que eu me situe no mundo.

Toda a sociedade requer medidas comuns, e o melhor exemplo é a linguagem. A modernidade da norma se dá através da articulação de regimes de saber e dispositivos materiais para as práticas de medida, que incluem ou excluem os indivíduos. A norma é a forma contemporânea de regulação social e os artefatos culturais (como as mídias e o cinema), de um modo geral, funcionam como agentes de normalização. As identidades socialmente aceitas e valorizadas são também as representadas positivamente por esses artefatos e servem como modelo para regular nossos comportamentos e ações. A indústria norte-americana, em particular, disponibiliza e “democratiza” sua cultura, impondo-se sobre as culturas locais. Os Estados Unidos da América entram na vida de pessoas do mundo todo, tendo seus costumes e gostos consumidos para além de suas fronteiras.

Temos hoje um conjunto de normas pedagógicas, psicológicas, sexuais etc, que são vistas como naturais e que se impõem na descrição e nomeação dos corpos e mentes anormais/deficientes. Porém, nesse conjunto de normas, identidades como as de raça, gênero, etnia, nacionalidade e outras acabam muitas vezes sendo suprimidas, pois o foco de atenção é o corpo que não ouve, não pensa ou não escuta de acordo com o esperado pela norma.

Os corpos deficientes, como hoje são denominados, nem sempre estiveram na classificação de anormais, embora desde sempre esses corpos estejam presentes entre as existências humanas. Foi através de um conjunto de práticas, de discursos e de representações – que pretendiam dar às noções de raça, gênero, sexualidade e outras uma condição de anormalidade – que a alteridade deficiente foi inventada, narrada e construída como “fonte de todo o mal” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000). Vejamos mais detalhadamente as práticas de normalização presentes no âmbito da educação de deficientes – a Educação Especial – através dos saberes, poderes e práticas institucionais a seguir.

3.1 A normalização dos corpos anormais

A modernidade, como já vimos, tratou de fazer uma divisão em categorias binárias opostas, fortalecendo e legitimando seu discurso sobre os normais e anormais.

Ao estudar, analisar e descrever exaustivamente os diferentes grupos humanos, criou poderes e justificou as práticas de normalização sobre os corpos anormais.

Abordando a ciência psiquiátrica, destinada à recuperação da loucura, como uma das categorias anormais que mais sofreu intervenção no século XX, Álvarez-Uría (1996, p. 119) considera que a terapia para os anormais se expandiu nos países industrializados após a Segunda Guerra Mundial, servindo de reforço para o *Homo Psicologicus* – o protótipo da existência humana neste século.

No Brasil, por volta de 1930, iniciam-se os primeiros protestos de médicos contra a situação dos loucos do Hospital da Santa Casa de Misericórdia da cidade do Rio de Janeiro (MACHADO, 1978). O louco da época era considerado um doente mental, um anormal, um medicalizável, segundo um modelo elaborado por Pinel e Esquirol. Entre os internos de vários hospitais psiquiátricos, estavam os deficientes mentais, físicos e sensoriais. Os protestos dos médicos eram resultado da maneira como o hospital estava organizado para o atendimento aos loucos, pois ali não havia um tratamento físico ou moral condizente com a doença dos internos: no hospital não havia separação dos sujeitos conforme o tipo de loucura, pessoal especializado para o atendimento a esses doentes/deficientes, nem condições de higiene adequadas.

Porém, havia uma distinção entre o louco pobre e o louco rico, sendo este último atendido dentro da própria família. Para os médicos, a loucura não deveria ser tratada nem com liberdade nem com repressão, mas com disciplina. E a disciplina necessária era impossível no hospital geral; sendo possível no hospício, que deveria ser isolado, tranquilo, silencioso, com separação por gênero e espécie de alienação mental, condições que possibilitavam que o louco fosse medicalizado.

Em 1855 é inaugurado, no Rio de Janeiro, o primeiro hospital do Brasil para doentes mentais – o Hospício de Pedro II, fato que marca o início da psiquiatria no país. Assim, o louco, por ser foco de perigo, é excluído da cidade e é constituído o espaço próprio para que possa atingir sua loucura e recuperá-lo para a vida urbana. O hospício é o resultado da incorporação da sociedade pela medicina, que controla populações e indivíduos.

Nesse espaço de medicalização, várias instituições foram criadas. Os hospitais psiquiátricos surgem 100 anos antes das instituições para pessoas deficientes. As primeiras instituições para atender as pessoas deficientes no Brasil atendiam as pessoas

cegas e as pessoas surdas. A primeira instituição criada no país foi o Instituto Benjamin Constant, em 1854, destinado ao atendimento de crianças cegas, seguido do Instituto Nacional para Surdos, criado em 1857.

Estas instituições, assim como as que lhes deram origem, se mantiveram com o firme propósito de normalizar as diferenças. *Normalizar*, segundo Silva (2000, p.83), significa: “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. À identidade selecionada como norma são atribuídas todas as características positivas possíveis, sendo as demais identidades avaliadas de forma negativa e inferior. No campo da identidade e da diferença, a normalização é um processo sutil de manifestação do poder sobre os corpos anormais.

Resumidamente, podemos dizer que *normalizar* nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência. Ou, como diz Ewald (1993, p.103-104):

Normalizar é instituir a linguagem que lhes permitirá entenderem-se e formar sociedade. Aliás, a acto essencial da normalização é provocar o acordo acerca desse código, fazer com que se torne comum a todos, como o que isso subentende do ponto de vista das maneiras de pensar e dos valores. (...) A normalização é, portanto, a instituição de uma língua comum, língua perfeita da comunicação pura que a sociedade industrial exigiria. (...) A normalização é uma maneira de organizar esta solidariedade que faz de cada indivíduo o espelho e a medida do outro (EWALD, 1993, p. 103-104).

À medida que as sociedades humanas instituem uma linguagem comum, permitem aos indivíduos delimitar quem são os normais e os anormais. Essa delimitação, entretanto, varia de uma época e de um espaço a outro. Entre aqueles que são surdos, por exemplo, a idéia de normalidade nem sempre coincide com os entendimentos disponíveis na maioria dos textos e saberes que narram os surdos e surdas. Para nós, ouvintes, a surdez é, em geral, vista como uma anomalia, uma falta biológica. Esse pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da educação dos surdos ao longo dos séculos. A *norma* nega, suprime as identidades incômodas, as identidades deficientes, incompletas, patológicas e negativas, em que corpos surdos se encontram.

Relacionando a anormalidade e as instituições de educação especial, Álvarez-Uría (1996, p. 105) acredita que

En la definición de la normalidad los exámenes periciales sobre los denominados niños anormales y, correlativamente, las instituciones de

educación especial, han jugado un importante papel de bisagra. Históricamente la infancia anormal aparece como el eslabón perdido entre las grandes patologías del siglo XIX y la actual extensión del psico-control. Aún más (...), la educación especial, que comenzó ocupando en un primer momento una posición secundaria y marginal en relación a la pedagogía de la infancia, terminó por triunfar y por transformar en profundidad todo el ámbito de la pedagogía escolar.

A educação especial surge para atender aqueles e aquelas com deficiências mentais, físicas ou sensoriais visíveis, mas à medida que acontecem rupturas nos discursos da área, outros sujeitos são incorporados às chamadas necessidades educativas especiais – como hoje são conhecidas – assim como se modificam os tratamentos dados a esses sujeitos. Muitos asilos para deficientes, como eram denominados os primeiros espaços de reclusão, foram pensados como alternativa para isolar esses indivíduos da sociedade, mas foi justamente nesses espaços que as comunidades surdas, por exemplo, desenvolveram a cultura e a identidade surda, ou, ao menos, um senso de igualdade pela diferença que veio a contribuir enormemente para o fortalecimento da organização desses grupos que presenciamos hoje.

Nos dias de hoje, persistem espaços de reclusão como os hospícios e casas-lares para crianças e jovens com algum tipo de doença mental ou de deficiências de um modo geral. Nesses espaços, muitas vezes, deficiências de qualquer ordem são associadas à deficiência mental ou dito de outro modo, como se uma perda motora, física ou sensorial estivesse diretamente associada à incapacidade de aprender da mesma forma que os “normais”. Entretanto, a medicalização da sociedade, como estudou Foucault, vai além dos espaços hospitalares, atingindo as prisões, os quartéis e as escolas.



FIGURA 10: Gravura do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris). In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



FIGURA 11: ↑
Jardins do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris).
In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)

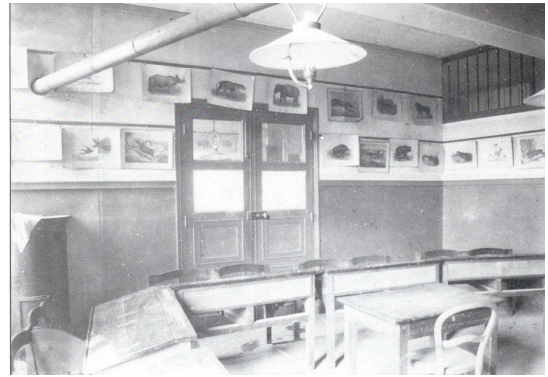


FIGURA 12: ↑
Sala de aula do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris).
In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



FIGURA 13: ↑
Refeitório do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris).
In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



←
FIGURA 14:
Dormitório do INJS (Instituto dos Jovens Surdos de Paris).
In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)

No campo da Educação Especial, se mantém a tradição Iluminista de separação e divisão dos sujeitos em pólos contrários, pois entende que as identidades são normais ou anormais, que os sujeitos são completos ou incompletos e, com base nesse raciocínio, desenvolve seus discursos, representações e formas institucionais de atendimento a esta camada da população. Nesse campo do conhecimento também se mantém uma forma de entendimento que fala sobre os surdos, os cegos, os paraplégicos, os deficientes mentais ou com alguma síndrome, como se estes fizessem parte de grupos homogêneos, nos quais o que vale a pena considerar é a falta existente nesses corpos. Como consequência disso, investe-se cada vez mais em práticas de normalização aliadas agora a áreas tecnológicas e suas promessas de cura definitiva.

A Educação Especial, assim, pode ser equiparada a um “campo minado” em que devemos tomar bastante cuidado a cada passo que damos, sob pena de explodirmos uma discussão que oscila entre o politicamente correto e o politicamente incorreto. Para cada palavra pronunciada ao nomear os sujeitos há uma gama de adeptos ou de profissionais que a ela se opõem: para muitos está correto denominar os sujeitos da educação especial simplesmente como deficientes; para outros, a palavra deficiente trata-se de um adjetivo que marca a inferioridade dos sujeitos e não abre espaço para se falar sobre as suas potencialidades; para outros, ainda, o correto seria denomina-los “sujeitos com necessidades educativas especiais”, o que, porém, abre um leque muito grande de possibilidades e leva ao inchamento das classes e escolas especiais.

Poderíamos ir adiante na busca pelos eufemismos que denominam os sujeitos da educação especial, mas importa aqui chamar a atenção para o quão complexo tem sido pensar em práticas oposicionais dentro desse campo, uma vez que, independente do nome que devemos utilizar para nos referir aos cegos, aos surdos, aos deficientes mentais, aos deficientes físicos (a quem falta algo) ou mesmo aos superdotados (como a categoria da educação especial que foge da normalidade por ter inteligência em excesso), todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão.

Os discursos são historicizados, como nos alerta Foucault e, por isso mesmo, não encontraremos uma resposta verdadeira ou mais apropriada para nomear os sujeitos da Educação Especial, a não ser em contextos históricos específicos. O discurso sobre os sujeitos da educação especial, assim como qualquer outro, é marcado por descontinuidades e rupturas, mas o que temos presenciado, na quase totalidade dos

discursos que os nomeiam, é uma espécie de domínio, de colonização e de fixação de seus corpos que resultam em práticas de normalização cada vez mais refinadas.

A Educação Especial, nesse sentido, pode ser vista, antes de qualquer coisa, como um conjunto de técnicas e de dispositivos de recuperação do corpo que não ouve, não vê, não pensa ou não interage segundo a norma estabelecida. Como um campo marcadamente normalizador, a educação especial não só absorve os sujeitos com “deficiências” ou com “necessidades especiais” em suas práticas institucionais de educação e reabilitação, senão que toma conta do universo da vida desses sujeitos: dita normas de comportamento e práticas que devem ser assumidas pela família e pela sociedade em geral.

Mas as práticas de colonização dos sujeitos da Educação Especial, no entanto, têm nos mostrado que as representações sobre suas mentes e corpos nem sempre são aceitas como legítimas por aqueles a quem se referem: há, cada vez mais, manifestações de grupos organizados de pessoas com “deficiências” que lutam por uma maior espaço de participação nas esferas trabalhistas, nas universidades e na sociedade como um todo, nos mostrando contra-estratégias nas políticas de representação.

Na atualidade, o discurso da inclusão social e educacional dos anormais deficientes aparece com força total, mas é preciso que o analisemos mais profundamente. Ao mesmo tempo em que o politicamente aceito é a participação de todos/as, respeitando-se as diferenças individuais, os anormais deficientes continuam vivendo sob fortes práticas segregacionistas. Para a suposta inclusão dos “deficientes” no mercado de trabalho, por exemplo, a educação está, na maioria das vezes, voltada a prepará-los para postos de trabalho específicos. Por outro lado, há os que defendem que a tecnologia pode “igualar os homens” promovendo o investimento em artefatos que levem à “normalização” o mais possível do corpo deficiente, como é o caso das cirurgias e implantes de córneas para cegos e cocleares para os surdos, ou os membros mecânicos implantados em pessoas com deficiências físicas ou paralisadas.

A distribuição dos sujeitos em grupos totalitários (homens ou mulheres; crianças, jovens ou velhos; brancos, pretos, amarelos ou vermelhos; deficientes ou não deficientes; anormais ou anormais etc) proposta pela modernidade vem sendo questionada e a multiplicidade de fatores que constituem as identidades passa a ser

considerada. Assim, os anormais deficientes dispõem da possibilidade de não serem mais pensados somente a partir do seu significante biológico que institui a falta.²²

Avançando um pouco mais nessa discussão, Skliar (1999) propõe que a deficiência, de um modo geral, deva passar de um simples entendimento biológico e ser problematizada epistemologicamente. Isso significa inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual, ou seja, significa

compreender o *discurso da deficiência*, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros (SKLIAR, 1999, p.18).

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, um campo denominado Disability Studies tem empreendido estudos que levam em conta a produção dos processos sociais, culturais, históricos e econômicos através dos quais as “deficiências” têm sido inventadas, narradas e controladas. Por isso, esse campo não deve ser simplesmente traduzido como “Estudo das Discapacidades”, senão como um campo que visa desconstruir os saberes e poderes que têm constituído o outro deficiente como anormal, patológico, inferior e como um corpo colonizado.

Os Disability Studies se propõem, segundo Mitchell e Snyder (1997), compreender como produzimos as *disabilitys* e como estas são utilizadas pela cultura, aproximando-se do campo dos Estudos Culturais, quando estes se interessam por entender como a diferença é produzida, narrada e consumida através dos artefatos culturais que as representam. Porém, os Disability Studies “não rejeitam nem reprimem as incertezas e limitações das condições biológicas”, mas “expõem os investimentos que dão prazer e que sustentam os discursos que produzem, expandem e tediosamente

²² Essa discussão, no campo da educação especial, ainda é bastante limitada, mas algumas pesquisas na área da educação de surdos em particular têm estado voltadas para o estudo das identidades, entendendo os/as surdos/as como sujeitos multifacetados, nos quais a perda auditiva é um dos recortes que os coloca como excluídos/as. Na contramão, aparecem versões mais aceitas e divulgadas pelos discursos oficiais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial (1994) vigente hoje no Brasil, que classifica os “deficientes auditivos” somente a partir dos traços biológicos faltantes: [a surdez] “É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada (...) e surdez severa/profunda (...). Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem [oral]”.

detalham catálogos taxonômicos das trajetórias patológicas da *disabilitys*” (MITCHELL e SNYDER, 1997, p. 19).

Assim como os Estudos Culturais, os Disability Studies se constituem um território irregular por onde transitam vários olhares em diferentes tradições – entre elas, a pós-estruturalista, como a proposta nesta tese –, mas que têm em comum o interesse por investigações associadas a atividades políticas e culturais, sendo, ao mesmo tempo, um território de investigação e de militância política. Os Disability Studies são um território crítico cujas raízes metodológicas podem também ser encontradas no pensamento de Foucault, pois questiona os investimentos disciplinares e normalizadores para as *disabilitys*, optando por problematizar esses investimentos, em vez de tomá-los como naturais.

Assim, este trabalho encontra também nos Disability Studies um espaço produtivo para pensar as representações e discursos sobre a alteridade surda, pois a análise dos discursos e representações que podem ser feitas dos textos cinematográficos nada mais são do que o resultado da forma como as sociedades e os grupos culturais vêm construindo noções acerca da normalidade e anormalidade. A surdez está situada no discurso da anormalidade e revisar como ela foi descrita para ser apreendida e controlada é necessário para que possamos dar continuidade ao investimento proposto nesta tese.

3.2 Sobre a configuração do campo da anormalidade surda

Victimas de prejuízos inexplicáveis, considerados monstros, perseguidos como malditos pelo céu, condenados à morte em Sparta, privados dos direitos cívicos em Roma, atirados aos haréns do Oriente, para ignóbeis serviços; vegetaram os infortunados até depois do período medieval. (VIEIRA, 1884)²³

A epígrafe acima, extraída do *Parecer do Dr. Menezes Vieira sobre a Educação dos surdos-mudos* e publicada pela Revista Espaço, do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1996, sintetiza o pensamento corrente na época em que foi escrita. O

²³ Trecho extraído do texto “Educação de surdos-mudos”, do livro: *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*, de 1884.

texto do Dr. Menezes Vieira, médico e professor a serviço do Instituto na época de sua fundação, retrata alguns tempos e espaços em que os surdos foram narrados e as práticas a que foram submetidos.

A alteridade surda, como toda a alteridade deficiente, foi inventada e excluída de diferentes formas ao longo dos tempos. Na quase totalidade dos textos oficiais que narram a história da educação dos surdos, aparece o ponto de vista dos não-surdos. Assim, poucos são os registros históricos contados a partir dos surdos e as narrativas tendem a falar de corpos incompletos, de identidades anormais e de histórias construídas em mundos silenciosos.

Os registros de que dispomos (SKLIAR, 1997; SÁ, 1999; LULKIN, 2000, entre vários outros) falam na educação de surdos iniciando com as primeiras tentativas de educar crianças surdas de famílias nobres, para que essas pudessem se tornar legítimas herdeiras. Em geral, os filhos “defeituosos” de famílias nobres eram retirados da visão pública pela vergonha que lhes causavam, pois eram considerados resultado das depravações ou pecados cometidos por seus pais. As primeiras tentativas educacionais com crianças surdas na Espanha, assim como na França, ocorreram de forma individual, frente à necessidade de tornar legítimo herdeiro o “anormal” destituído dessa condição por um defeito que deveria ser corrigido.

No séc. VI, o direito romano, através do Código Justiniano, classifica os surdos-mudos em 5 categorias: surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida (LULKIN, 2000, p.48). A partir dessa divisão, era determinado o tipo de intervenção que deveria ocorrer sobre o corpo surdo, as quais variavam desde a total tutela até o pleno gozo de seus direitos, quando a condição patológica fosse superada e em nada interferisse no comportamento do sujeito surdo, que deveria ser similar ao dos que ouviam e falavam.

No século XVI, aconteceram as primeiras tentativas de educar os surdos, quando Girolamo Cardano (1501-1578) aboliu o conceito de que o surdo não pode ser ensinado.²⁴ Na segunda metade deste mesmo século, D. Pedro Ponce de Leão, na

²⁴ O método oral consiste em treinar as crianças surdas para que estas conseguissem imitar a articulação dos sons. Essa imitação era conseguida através da percepção vibratória dos sons pelas crianças, em exercícios fono-articulatórios intensos. Em vários dos filmes selecionados para este trabalho, o método oral é representado, demonstrando o quanto permaneceu vivo ao longo dos tempos.

Espanha, inicia um trabalho voltado a desenvolver a fala (oral) nos então denominados surdos-mudos. No século XVIII, na Alemanha, Samuel Heinick foi considerado o maior educador de surdos, seguindo o método de oralização proposto por Conrado Amam. Em 1750, Heinick funda a primeira escola pública baseada no método oral. Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée instrui duas crianças surdas e, em 1760, transforma sua casa na primeira escola pública para surdos de Paris, utilizando uma abordagem gestualista. No final de século XVIII, aparecem as primeiras escolas para surdos da Rússia. O médico Jean-Marie Gaspard Itard é o primeiro a fazer treinamento auditivo com os hipoacústicos, em 1802, e o método oral passa a ser difundido e aceito. Alexander Graham Bell, gênio da tecnologia e da telefonia, passa a defender o método oral puro na educação dos surdos. Em 1817, nos Estados Unidos, é fundada a primeira escola para surdos norte-americanos, em Connecticut, baseada no ensino através da língua de sinais. Entre 1821 e 1885, aparecem as primeiras escolas para surdos na latino-americanas.

A educação dos surdos no Brasil foi fortemente influenciada por um professor surdo francês, que veio ao país em 1857 a convite de D. Pedro II. Eduard Huet cria, neste mesmo ano, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – INSM, começa suas atividades em uma sala do Colégio Wassiman (centro da cidade do Rio de Janeiro), atendendo duas crianças surdas. O atendimento deste Instituto priorizou a educação oralista durante um longo período, por acreditar que era inútil tentar ensinar os surdos a escrever, já que o analfabetismo era (e ainda é) condição da maioria da população brasileira. Por isso, a fala era o único modo pelo qual os surdos/as poderiam integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho. Hoje, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) é uma instituição pertencente ao governo federal e, desde 1996, com a Lei 9394/96, há uma forte tendência de o Instituto passar de Centro Educacional a Centro de Pesquisa, uma vez que se pretende que os surdos/as sejam, aos poucos, inseridos no ensino regular. Entretanto, a proposta de educação inclusiva presente nessa Lei parece desconsiderar o fato de que cada uma das categorias pertencentes à chamada Educação Especial exige um tipo de estrutura. No caso dos surdos, sabemos que a única forma viável de integração é através da contratação de intérpretes para cada sala de aula onde houver um estudante surdo, implicando, portanto, em despesas para com recursos humanos.



FIGURA 15: Jacob-Rodrigues Péréire exercitando a fala de uma criança surda.
In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)

Paralelo ao investimento na regeneração do corpo surdo/anormal, houve o aumento da visibilidade da surdez através do desenvolvimento da língua de sinais entre os surdos, a qual deveria ser eliminada pelo treinamento da fala. Essa educação constantemente foi marcada por debates e conflitos quanto à melhor forma de educar esses sujeitos, sendo a questão lingüística a mais discutida. Desde o século XVI a ênfase na questão lingüística já aparecia.

A história da educação de surdos, como qualquer outra, é narrada de forma circular, com rupturas e descontinuidades: como mostram grande parte dos registros históricos, no século XVII aparecem tentativas de educação gestualista; no século XIX se institui, pelos educadores ouvintes, durante o Congresso de Milão de 1880, que essa educação deveria se dar através do método oral puro e, no século atual, após a verificação do fracasso das propostas oralistas, volta-se a pensar no resgate dos sinais como forma de comunicação e mediação na educação de surdos.

As práticas de normalização sobre os corpos surdos surgem ao final do século XVIII, inscritas em um movimento geral de medicalização daquelas condições vistas como “doenças”. A surdez deixa de ser considerada irreversível sendo, portanto, passível de tratamento e de cura (MIRZOEFF *apud* LULKIN, 2000). É nesse momento, então, que se originam as práticas de treinamento fonoarticulatório que se estendem até

o presente século. Na educação das pessoas surdas, em muitos casos, foram feitos investimentos no sentido de equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora para o treino dos restos auditivos que possibilitem aos surdos/as viver na oralidade.

Para Lulkin (2000), o pensamento moderno do século XIX entendia a surdez como uma condição de natureza animal e, portanto, o surdo era visto como prejudicado mentalmente, inferior e passível de uma educação limitada. França e Inglaterra, entretanto, não compartilhavam das mesmas idéias em relação aos surdos: na Inglaterra, a gestualidade era considerada um desvio e a virilidade do povo inglês era aclamada; já na França, a gestualidade era apreciada pela Academia. Para as artes visuais a gestualidade era vista como imagem de evolução, cultura e refinamento. Mas ao final do século XIX, as instituições que permitiam o uso da gestualidade como forma de expressão e comunicação dos surdos, passam a proibi-la, assim como a presença de professores surdos adultos. Cria-se um projeto de erradicação da língua de sinais e de seus remanescentes culturais na educação, justificado biologicamente pelo inspetor-geral dos serviços administrativos do Ministério do Interior da França:

Todo mundo sabe que os surdos-mudos são seres inferiores sob todos os aspectos (...). Pois o surdo, semelhante ao *homo aladus*, o homem sem palavra dos tempos pré-históricos, mais para trás ainda já que ele não escuta, passa entre seus semelhantes, para ele percebido como sombras, sem escutá-los, sem compreendê-los: tudo que é humano lhe permanece estranho. (...) deve haver uma pré-disposição especial: a hereditariedade, disso não há dúvida, domina e dirige toda biologia. Não se trata de estabelecer uma comparação entre os criminosos e os surdos-mudos, mas, com efeito, em todos os casos dessa ordem, a degenerescência hereditária é o fator dominante (GRÉMION *apud* LULKIN, 2000, p.70).

Porém, muitos surdos e surdas desejam o nascimento de filhos na mesma condição, provavelmente pelo fato de poderem educá-los em sua própria língua e perpetuá-la, assim como pela possibilidade de transmitirem a(s) chamada(s) cultura(s) surda(s) a eles/as.²⁵

²⁵ Ao mesmo tempo em que para as pessoas ouvintes a surdez pode ser considerada uma "degenerescência", para os surdos/as ocorre o contrário. Em filmes analisados nesta tese (*Filhos do Silêncio*, *A Música e o Silêncio* e *Som e Fúria*), os conflitos decorrentes da relação pais surdos/filhos ouvintes são abordados. Em *Filhos do Silêncio*, por exemplo, a protagonista surda declara sua vontade de ter filhos "como ela" (surdos). A seção 6 deste trabalho abordará com mais detalhes essa questão.

O entendimento inglês da surdez e da gestualidade como algo negativo que deveria ser excluído na atualidade parece ter tomado outro rumo. Em um jornal da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS, junho/agosto de 1998), aparece a princesa Diana na capa com as mãos para cima, aplaudindo em sinais. No texto da capa lê-se: “A princesa Diana era amiga dos surdos e sabia falar Língua de Sinais Britânica (BSL- British Sign Language). Durante dez anos ela apoiou a Associação Britânica dos Surdos e hoje, na Inglaterra, a Língua de Sinais é cada vez mais respeitada”.²⁶

Em 1989, existiam apenas 10 professores surdos na Inglaterra. Os surdos daquele país creditam ao apoio da princesa o aumento de professores surdos, que hoje são mais de 1000, bem como a formação de mais de 200 intérpretes de BSL em nível superior e o atendimento a cerca de 20.000 crianças surdas em idade escolar que recebem aulas de BSL.

Nos Estados Unidos, no ano de 1851, 16% dos professores de escolas públicas norte-americanas para surdos eram surdos; em 1858, 40,8%; em 1870, 42,5%. As primeiras escolas para surdos na América Latina são fundadas entre 1821 e 1885 (REIS e RAMOS *apud* SÁ, 1999, p.73).

Quando falamos na integração escolar de outros grupos, como por exemplo no caso dos cegos, as exigências são mais de cunho material (compra de impressoras braille e outras) ou, para os deficientes físicos, a construção de acessos (rampas, elevadores, ônibus etc) e a derrubada das barreiras arquitetônicas. Com os surdos, entretanto, ainda se espera que muitos possam fazer leitura labial e se comunicar através da fala. Temos nos perguntado se não seria, neste sentido, a proposta de inclusão para os surdos um retorno ao oralismo..

²⁶ No mesmo exemplar é relatado o enterro da Princesa, o qual foi assistido por milhões de pessoas pela televisão e legendado ao vivo. Entre os convidados para a cerimônia estavam dez pessoas surdas. Desde 1983, quando Diana se casou com o príncipe Charles, tornou-se patronesse da *British Deaf Association* (BDF). O mais antigo caso de surdez na família real britânica data de 1273, com o nascimento da princesa Katherine, filha do rei Henrique VIII, falecida aos quatro anos de idade. Na família real, Diana soube que a princesa Alice, bisavó de seus filhos William e Harry, era surda, assim como a rainha consorte Alexandria (tia de Alice). A rainha Vitória dominava a Língua de Sinais e, em dois anos, Diana também aprendeu a língua dos surdos britânicos através de aulas particulares. Algumas semanas antes do seu acidente fatal, a princesa conheceu Karin Al Fayed, surdo de 14 anos, irmão de seu namorado Dodi Al Fayed, com o qual utilizou a Língua de Sinais pela última vez na vida.

Atualmente, é comum a discussão sobre a educação de surdos a partir de dois modelos de representação: o clínico-terapêutico e o sócio-antropológico. A visão clínico-terapêutica da surdez entende o surdo como um deficiente auditivo que precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes. E isto só pode ocorrer com o mascaramento da falta da audição, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com a sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para eles/as. Aos profissionais que trabalham nessa linha, tem-se denominado oralistas, audiologistas ou audistas.

Segundo Lane (1992, p.82):

Os audistas pretendem que os surdos sejam considerados, constitucionalmente, deficientes; eles têm não só como objetivos a validação do modelo de enfermidade de toda a surdez e, conseqüentemente do papel importante dos ouvintes no determinar das vidas dos surdos civilizados, face a sérias dúvidas e pobres resultados, como também pretendem acabar com a reivindicação da comunidade surda respeitante a uma lingüística legítima e o reconhecimento da sua comunidade como sendo uma minoria cultural com o direito a determinar o seu próprio presente e futuro.

A visão sócio-antropológica, por sua vez, diz respeito a uma outra forma, oposta, de entendimento da surdez e das pessoas surdas, que acredita que os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque têm em comum o fato de que não ouvem, mas por serem sujeitos visuais, o que, num sentido ontológico, “permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas, e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos” (SKLIAR, 1999, p.24).

Nessa perspectiva, estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição do uso de sinais pelos surdos no século passado e em grande parte deste, a comunidade surda surgiu e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo. É a partir dessa visão que se começa a pensar em uma educação bilíngüe, que leve em conta a necessidade de apresentar a criança surda o mais cedo possível para a comunidade de seus pares, permitindo a ela que encontre modelos com os quais se identifique, deixando de lado a idéia da falta e da deficiência e pondo em pauta aquilo que faz com que os surdos sejam diferentes lingüística e socialmente.

Porém, é preciso que avancemos ainda mais nas formas como os surdos são inventados e representados e busquemos novas maneiras de entender a surdez e os surdos a partir da *diferença*, a qual se constitui segundo relações hierárquicas e assimétricas de poder e não mais da *diversidade*, que se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana (SCOTT *apud* SKLIAR, 1999, p.22), pois esse entendimento permite a invenção de totalidades fixas, inalteradas.

Esboçando, ainda que parcialmente, tempos e espaços nos quais os surdos/as foram narrados, passaremos, a partir de agora, a focalizar o discurso cinematográfico como o local onde serão buscados e narrados os surdos nesta tese: daqui a diante, mergulharemos no discurso do cinema como um espaço privilegiado na cultura contemporânea para a constituição de identidades sociais para, em seguida, passar à análise da materialidade discursiva sobre os surdos e a surdez presente em filmes, bem como às interpelações surdas quando em contato com essa materialidade.

4 CULTURA, CINEMA E EDUCAÇÃO

“Nossa natureza está em movimento; o inteiro repouso é a morte” (Blaise Pascal).

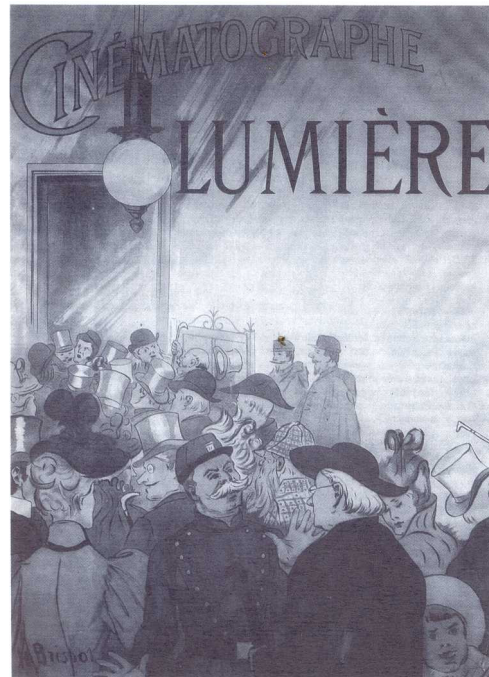
Nesta seção, abordaremos a relação entre cultura, cinema e educação: relação cada vez mais presente no campo dos Estudos Culturais e que tem nos levado a pensar sobre os artefatos culturais não mais como simples produtos disponibilizados para o nosso consumo, mas como produtos que atuam em nossas vidas, direcionam nossas ações, produzem nossas vontades e nos seduzem de forma intensa.

Iniciemos falando sobre o filme. Para entender um pouco sobre a semiótica dos filmes – uma semiótica polimorfa e polissêmica –, fui em busca de materiais sobre a constituição da linguagem cinematográfica e sobre o processo de criação dos filmes. Os textos que procurava foram encontrados em livros sobre cinema, em enciclopédias e através de pesquisas na internet. Foi então que descobri que o filme se constitui basicamente de uma história contada em imagens. Mas para que hoje os diretores possam contar suas histórias, ficou para trás uma outra, a história do cinema, na qual se desenvolveram técnicas e métodos distintos sobre como narrar fatos reais ou fictícios.

O cinema comemorou seus 100 anos de existência em 1995, estando agora com 107 de idade, mas sua história parece ter início muito antes da invenção do cinematógrafo,²⁷ pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, em 1895.

Embora os textos que tratem da história do cinema creditem aos irmãos Lumière a sua invenção, podemos encontrar as raízes da arte cinematográfica ainda mais atrás, pois há muito tempo os homens já sonhavam com a possibilidade de reproduzir o movimento sob a forma de imagens, pintadas ou fotografadas. O desejo de representar o movimento pode ser encontrado já na câmara escura de Leonardo da Vinci ou mesmo no mito da caverna de Platão.

Não seria, portanto, absolutamente perturbador acreditar que o primeiro cineasta tenha sido um homem primitivo que, vivendo em alguma caverna, representava aspectos da existência humana e da natureza através de desenhos e pinturas nas paredes. Machado (1997, p. 13) se questiona: “Por que o homem pré-histórico se aventurava nos fundos mais inóspitos e perigosos de cavernas escuras quando pretendia pintar?” E ele mesmo responde: “nossos antepassados iam às cavernas para fazer sessões de ‘cinema’ e assistir a elas”. Era como se eles tivessem instrumentos apenas para desenhar e pintar, mas suas mentes já fossem de cineastas.



**FIGURA 16: Cartaz do Cinematógrafo Lumière, litografia em cores de 110X75 cm, feita por Henry Brispot em 1895.
In: GUNNING (1995)**

²⁷ O *cinematógrafo* dos irmãos Lumière é um aparelho que se fundamenta no tempo de duração de impressões luminosas. Desenvolvido a partir do *cronofotógrafo*, inventado em 1893 por Marey, o cinematógrafo é composto em dois aparelhos, um para cena e outro para a projeção. Com o tempo, o cinematógrafo se aperfeiçoou e hoje existem diversos tipos desse aparelho, podendo ser em cores, sonoros e outros. (In: PAPE – Programa Auxiliar de Pesquisa- Volume III, p. 756). Através do cinematógrafo, considerado um ancestral da filmadora, as imagens começam a ser exibidas em movimento e o cinema é inventado.

Na China, por volta de 5.000 a.C., encontramos um dos mais antigos precursores do cinema, o jogo de sombras do teatro de marionetes oriental. No século XV, na chamada câmara escura e, no século XVII, na lanterna mágica, residem os fundamentos da ciência ótica, a qual tornou possível o desenvolvimento da técnica cinematográfica. Mais adiante, no século XIX, foram construídos vários aparelhos baseados na persistência retiniana,²⁸ os quais tentavam captar e reproduzir a imagem do movimento. O avanço decisivo em direção ao cinematógrafo foi a invenção da fotografia, desenvolvida simultaneamente por Louis-Jacques M. N. P. Daguerre (1787-1851) e Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833).

De fato, a única questão que podemos inferir com certa tranquilidade é que o cinema, assim como a maioria das grandes invenções, surgiu mais ou menos ao acaso – com base em tentativas e erros –, apoiado em suportes técnicos desde a Antiguidade. As pesquisas científicas que se desenvolvem no século XIX em busca do desenvolvimento de máquinas capazes de proceder a uma análise/síntese do movimento exploraram a persistência da retina, essa capacidade que têm os olhos de reter por algum tempo a imagem que é neles projetada.

Muitos são os autores que investiram esforços na tentativa de recompor a história do cinema, mas quanto mais se aprofundavam nesta história, mais eram remetidos para trás, até os tempos primitivos, mostrando-nos que o cinema não surge do nada, como que ao acaso, no século passado: assim, qualquer marco cronológico pode ser arriscado e de inteira responsabilidade do historiador, pois o desejo de reproduzir os movimentos são tão antigos quanto a civilização possa ser. Questionar a quem interessa localizar no século passado a história do cinema talvez seja necessário na mesma medida em que hoje questionamos a história da educação dos surdos contada a partir dos que ouvem (Wrigley, 1996).

Arlindo Machado lembra que Léo Sauvage demonstra, em *L'affaire Lumière*, que

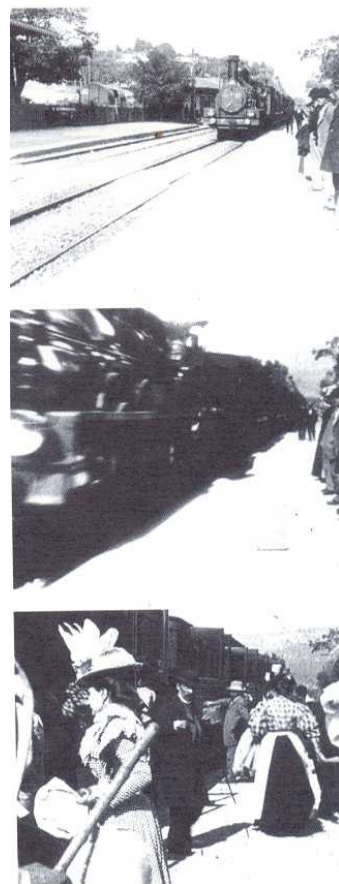
²⁸ Qualquer imagem gerada no processo de visão persiste na retina por volta de um décimo de segundo. A persistência retiniana é essa fração de segundo em que a imagem permanece na retina. Quem descobriu essa capacidade ótica foi Joseph-Antoine Plateau, um estudioso belga, em 1824. Plateau, resgatando conhecimentos nas áreas da ótica e da fisiologia do olho, relacionou a persistência da retina com a síntese do movimento e, assim, desenvolveu um dispositivo de sintetização do movimento que deu origem ao cinematógrafo dos irmãos Lumière.

as histórias do cinema pecam porque são em geral escritas por grupos (ou por indivíduos sob sua influência) interessados em promover aspectos sociopolíticos particulares (...), quando não se fazem veículos de propaganda nacional-chauvinista, privilegiando os “seus” inventores. (...) tais histórias do cinema são sempre a história de sua positividade técnica, a história das teorias científicas da percepção e dos aparelhos destinados a operar a análise/síntese do movimento, cegas entretanto a toda uma acumulação subterrânea, uma vontade milenar de intervir no imaginário (MACHADO, 1997, p. 15).

Na história *oficial* do cinema, parece ficar reprimido o mundo dos sonhos e das fantasias que acompanha os homens há séculos, e muito mais poderia ser tratado como a história técnica do cinema e sua constituição como a grande indústria que é hoje. Se o cinematógrafo chegou a ser concretizado, isto ocorreu graças ao interesse de curiosos, ilusionistas e pessoas em busca de bons negócios.

A crítica de Arlindo Machado reside no apelo que fazem muitos trabalhos que tratam da história do cinema apenas ao registro *oficial* de nascimento do *cinematógrafo* – registro que data de 28 de dezembro de 1895, quando aconteceu a primeira exibição pública e paga do filme *A chegada do trem na estação de Ciotat*, dos irmãos Lumière, no subsolo do Grand Café, no Boulevard des Capucines, em Paris. Essa primeira exibição foi vista com espanto pelos espectadores presentes: o público ficou assustado por pensar que o trem iria atravessar a tela, invadir a sala e vir em sua direção, tal o realismo com que as imagens foram recebidas.

FIGURA 17: Fotograma de *L'arrivée du train em gare de la Ciotat*, dos irmãos Lumière (1895, França) In: GUNNING (1995)



Hoje, a cena seria vista por nós como algo muito simples: um trem que aparece ao longe e entra em uma estação, vindo na direção da câmara. Na mesma época, são exibidas duas outras produções dos irmãos Lumière: *A saída dos operários da usina* e *O almoço do bebê*. Essas primeiras exibições – com duração entre 1 e 2 minutos, mudas

e feitas em preto e branco – representavam cenas do cotidiano da época, bem como apresentações de circo, teatro e outras, captadas ao ar livre por uma câmara fixa.

O norte-americano Edwin Porter (1869-1941) foi quem desenvolveu os princípios de narração e da montagem artística utilizadas pela primeira vez no filme *Vida de um bombeiro americano* (1902), sendo por isto considerado o precursor da ficção no cinema. Aos poucos, o cinema deixou de ser uma curiosidade técnica e se transformou em arte. Em 1903, um ano depois, Porter produz *O Grande roubo do trem*, filme que marca o início do cinema como indústria. Mas a idéia de dar enredo aos filmes começou a ser concretizada antes de Porter, quando o francês Georges Méliès (1861-1938) fez o filme *Viagem à lua* (1902), de Julio Verne, e nele introduziu efeitos especiais, cenários e figurinos. Também foi Méliès quem produziu os primeiros filmes em cores.

David Griffith (1875-1948), outro norte-americano, introduziu o corte e a montagem, possibilitando ao filme contar ações paralelas intercalando as imagens, dando início ao que hoje conhecemos como linguagem cinematográfica. Adaptando a literatura ao cinema, Griffith também inovou ao deslocar a câmara e filmar closes em *Nascimento de uma Nação* (1915), o primeiro longa-metragem norte-americano. A partir de Griffith, surgiu um modelo de cinema narrativo que dura até hoje, com técnicas cada vez mais aperfeiçoadas.

Os primeiros filmes eram denominados *flicks* (ligeiros) e tinham capacidade de projetar 16 fotos por segundo, criando um movimento mais rápido do que o real. Com o aperfeiçoamento da técnica, as câmaras passaram a projetar 24 fotos por segundo, dando uma ilusão perfeita do movimento real. Milhares de fotogramas, diferentes uns dos outros, são necessários para compor uma película cinematográfica. Esses fotogramas, quando projetados em uma tela branca, são capazes de nos levar a um mundo aparentemente real, nos convidando a visitar outros espaços e tempos enquanto assistimos a um filme.

Outra questão interessante de ser aqui apontada é que até 1927 os filmes eram mudos. Nas salas de cinema, havia pianistas que executavam um fundo musical enquanto as cenas eram projetadas nas telas. O primeiro filme sonoro foi feito por Alan Crosland nos Estados Unidos (*O cantor de Jazz*). O som captado é transformado em

sinais luminosos²⁹ e gravado em uma faixa do filme – chamada trilha sonora – junto com a imagem. A trilha sonora é novamente transformada em som no momento da projeção.



FIGURA 18: Cena dramática do cinema mudo. In: Enciclopédia do estudante. vol 4 (1974)

Charles Chaplin, conhecido por seus filmes mudos, pode ser considerado também como aquele que oferecera aos surdos/as uma possibilidade de interação com os filmes similar àquela interação conseguida pelas pessoas ouvintes ao assistirem os filmes. Hoje a trilha sonora é um dos elementos que contribui para dar sentido ao filme e, na seção 6, tentaremos demonstrar até que ponto a sonoridade repercute na forma como os filmes interpelam os/as surdos/as.

Resumidamente, podemos dizer que as fases do filme se constituem da *produção*, ou seja, do momento que vai desde a idéia que deu origem ao filme, passando pelo argumento e roteiro, planejamento, orçamento, filmagem, edição e finalização; da *distribuição*, fase em que a indústria cinematográfica comercializa os filmes; e da *exibição*, quando os filmes são oferecidos ao público para consumo em salas de cinema, através da locação ou compra dos filmes em fitas de vídeo ou DVD, ou através da exibição das produções em canais de televisão abertos ou fechados.

Muita coisa mudou desde que essas primeiras exibições foram disponibilizadas para o público e, de lá para cá, o cinema vem desenvolvendo técnicas cada vez mais

²⁹ No filme *Gestos de Amor*, utilizado neste trabalho, a tia ouvinte de Fausto explica para ele o que é o som através de um equipamento que transforma som em luz. Essa técnica, aliás, foi muito utilizada para dar o sentido de som às pessoas surdas dentro de práticas educacionais em que primava a sonoridade.

rebuscadas. Muitos daqueles que contribuíram para o nascimento e aperfeiçoamento do cinema, como os irmãos Lumière, Méliès, Griffith e tantos outros, assim como industriais ansiosos por tirar proveito comercial dessa invenção tão sedutora, impactante e misteriosa, estavam bastante interessados na síntese e nos efeitos causados pela projeção dos filmes, pois assim se poderia concretizar uma nova forma de espetáculo, de arte e de indústria: um espetáculo, uma arte e uma indústria com poder de penetrar na alma dos espectadores e mexer com nossos anseios e fantasias mais íntimos, *interpelando-nos como sujeitos*.

4.1 O cinema como artefato cultural

Os filmes populares têm uma vida que vai além da exibição nas salas de projeção ou de suas reexibições na televisão. Astros e estrelas, gêneros e os principais filmes tornam-se parte de nossa cultura pessoal, de nossa identidade. O cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria (TURNER, 1997, p.13).

O cinema, desde a primeira exibição em 1895, não cessou de se desenvolver. No início, o cinema reunia vários tipos de espetáculos, baseados nas formas tidas como populares de cultura: circo, espetáculos de mágica, feiras de atrações e aberrações (*Freakshows*) entre outras. A considerada “alta-cultura” da época era baseada no princípio do riso e do prazer corporal, enquanto que as formas de expressão das camadas menos favorecidas economicamente – a “baixa-cultura” – eram baseadas nas coisas mais rotineiras da vida humana, tais como beber, comer, defecar e fornicar, expressões que Baktin (In: MACHADO, 1997) denominou de “realismo grotesco”, pois eram repletas de gestos e expressões grotescas.

Os primeiros filmes tinham pouco tempo de duração e muitas vezes eram exibidos nos intervalos de apresentações de circo, em feiras ou carroças que apresentavam espetáculos ao vivo. Apesar de ser a forma inicial de apresentação do cinema, ela se manteve viva em zonas rurais, em pequenas cidades do interior e em países economicamente pobres até os anos 60. Nos países industrializados e nos centros urbanos, entretanto, quase desde o princípio os filmes foram exibidos em casas de espetáculo, aonde os freqüentadores/as iam também para beber, comer e dançar. Na

Inglaterra, esses locais eram conhecidos como *music-halls*; na França, denominavam-se *Café-concerts*; e nos Estados Unidos *smoking concerts*. Os filmes eram, assim, uma atração a mais oferecida pelas casas de espetáculos do final do século XIX e início do anterior, mas não eram a única nem a principal atração desses locais.

Até os anos 20, o cinema era visto como algo de “baixo-nível”. Em 1907, em Nova York, um grupo de norte-americanos classificou o cinema como imoral. Na exibição dos primeiros filmes, havia uma grande circulação da prostituição, o que levou a sociedade da época a ver o cinema como algo imoral e feito para uma parcela também imoral da sociedade. Feito através de uma linguagem mímica, o cinema era voltado ao consumo de operários, imigrantes e outros, já demonstrando ser capaz de trabalhar a serviço de uma normalização, através de narrativas contadas a partir do ponto de vista dos colonizadores.

A curta duração dos filmes era um dos fatores que contribuía para que não fosse possível se pensar em espaços exclusivos para a sua apresentação. Os preços cobrados para assisti-los correspondiam aos cobrados pelas casas de espetáculos, as quais eram freqüentadas, principalmente nos Estados Unidos, por operários e imigrantes que viam no filme uma possibilidade de entretenimento, já que desconheciam a língua e estavam impossibilitados de entender as peças teatrais e outras que se baseavam na palavra falada. Também não se tinha desenvolvido a linguagem cinematográfica a ponto de fazer do filme uma arte autônoma, por isso as apresentações eram acompanhadas de um explicador que ficava ao lado do pano branco onde as imagens eram projetadas, apontando e descrevendo as cenas. Ainda assim, o filme estava mais acessível aos imigrantes e operários do que as demais artes populares.

Entre a primeira exibição dos irmãos Lumière, em 1885, até os anos 20, os filmes registravam as situações grotescas lembradas acima, além de contos de fadas e pornografias. Os filmes eram classificados como “paisagens”, “notícias”, “incidentes”, “teasers” (eufemismo para pornografia), entre outros. Mas a partir da década de 20, com Griffith já tendo dado início ao desenvolvimento da linguagem cinematográfica, os estúdios começam a ser montados e a produção dos filmes aumenta a cada dia. Quando chegam os anos 40, o filme já havia conquistado um outro lugar na sociedade, deixando para trás sua representação de imoralidade e se tornando uma prática social, principalmente da juventude da época.

Toda a vez em que um novo veículo surgiu, houve uma tendência em se acreditar que os precedentes tendiam a desaparecer. Quando os aparelhos de televisão surgiram, questionou-se o desaparecimento do rádio; quando o vídeo apareceu, se acreditou que o cinema acabaria e, com o surgimento da internet, se levantou a hipótese de que todas as formas anteriores de veiculação de informações e de entretenimento eletrônico desapareceriam. Mas a história tem nos mostrado que não é bem assim. Embora esteja comprovado que ir ao cinema nas décadas de 40 até por volta dos anos 80 era uma prática social – que residia no evento de ir ao cinema não interessando que filme estava sendo exibido – muito mais significativa e intensa do que hoje, o cinema não acabou, mas foi atualizado de distintas formas para conseguir sobreviver em um mundo que disponibiliza cada vez mais entretenimento, ainda que as exigências cotidianas não nos deixem muito tempo livre para usufruí-las.

Wenders (*apud* MACHADO, 1997, p. 203), anos atrás, questionou: “O cinema é uma linguagem em vias de desaparecimento, uma arte que está morrendo?”. Sua pergunta residia no confronto que ele supunha existir entre o cinema e a televisão. A pergunta de Wenders – com um certo tom apocalíptico –, quando feita para cineastas, encontrou dois que rejeitaram a sua colocação: Michelangelo Antonioni e Jean-Luc Godard – justamente aqueles que levaram adiante o diálogo entre o cinema e outros meios eletrônicos, fazendo uso desses na reinvenção do cinema com a incorporação da eletrônica, tão utilizada nos dias de hoje.

Com a atualização constante do cinema e com técnicas cada vez mais elaboradas, os custos da produção de um filme aumentaram muito nos últimos anos, ao contrário do que acontece com a maioria dos meios eletrônicos, que diminuem seus custos e se tornam mais acessíveis com o tempo. A película fotoquímica com que alguns filmes já começam a ser feitos tem sido apontada como a responsável por esse aumento, embora também se diga que a indústria parou de investir no aperfeiçoamento dos processos técnicos do cinema, já que investir na produção de um filme tornou-se um negócio muito arriscado. Empresas que antes investiam basicamente na produção de película fotográfica e cinematográfica, hoje se dedicam à pesquisa de suportes eletromagnéticos, como disquetes, fitas de vídeo e DVDs, câmara digital e outros, já se protegendo de uma possível virada no mercado audiovisual.

Outra questão que abala a produção do cinema hoje diz respeito ao consumo privado das produções realizadas. As populações urbanas, com o aumento da violência

nas ruas e com um substancial aumento das opções caseiras de lazer, têm se confinado em suas casas cada vez mais. Houve uma perda significativa do hábito de sair de casa para ir ao teatro, ao cinema, a shows e outros espetáculos públicos, enquanto que aumentou o consumo privado de produtos como CDs, fitas de vídeo, livros, internet e outros gêneros de produtos voltados para formas de vida privada.

As populações urbanas das últimas décadas, nascidas na era da televisão e de outros artefatos culturais eletrônicos, não se parecem em quase nada com aquela das décadas de 40 e 50 apontadas por Turner (1997), para as quais o ato de ir ao cinema era rotineiro, até porque existiam muitas salas de exibição próximas às suas casas. Para as populações urbanas de agora, ir ao cinema se tornou um acontecimento, uma aventura ou uma fuga da rotina. Obviamente que a mudança do comportamento das pessoas em relação ao cinema não aconteceu senão como reflexo de uma mudança também nos valores e formas de vida atuais. A vida intensa em que vivemos agora reserva pouco espaço nas nossas agendas para irmos ao cinema, resultando em um cenário urbano cada vez mais privado – embora também estejamos cada vez mais vigiados, como aponte no início desta tese.

A variedade de filmes disponíveis em salas de cinema, em vídeo-locadoras, em canais de TV a cabo ou em canais abertos de televisão faz parte da vida de uma grande parte da população que tem acesso a eles. Diferentes histórias são narradas nos filmes, diferentes sujeitos e culturas são por eles contemplados, mas um modelo hegemônico de normalização parece estar presente. Quem escreve os roteiros, quem os produz, quem neles atua e quem os dirige? Estas são questões importantes, em termos culturais, de serem feitas pelos estudos que desejam entender o predomínio de discursos, o jogo de representações ou as relações de poder que circulam pelo e no cinema.

Como um grande artefato cultural na sociedade contemporânea, o cinema pode ser considerado um terreno através do qual lutas políticas e se travam. É do olhar do *mesmo* que muitas histórias são contadas, e não do olhar do ‘outro’ sobre si mesmo. É do ponto de vista do colonizador que se relatam as grandes descobertas; é da perspectiva da normalidade que as histórias sobre o anormal são contadas.

Apesar de ser considerado a *sétima arte*, o cinema é produzido por grandes empresas com interesses comerciais e cada filme é pensado como um produto a ser consumido em larga escala. A cultura do cinema e a cultura industrial e comercial

andam juntas e ampliam seu alcance a cada dia, colaborando na construção de identidades e de subjetividades ajustadas à normalidade de nossa época.

Existe hoje um elo comercial muito forte entre o cinema e o vídeo. A maioria dos filmes – senão a sua totalidade – está disponível em fitas de vídeo tão logo o filme tenha estreado, pois, como veremos a seguir, disso também depende a sobrevivência das grandes indústrias. Desde que surgiu, na década de 80, o vídeo rapidamente se tornou uma nova prática social de larga extensão. Muitas pessoas passaram a preferir assistir aos filmes em suas próprias casas, junto à família, aos amigos/as ou mesmo sozinho, em vez de ir às salas de cinema. Mas alguns textos sobre a relação entre o cinema e o vídeo dizem que o filme perde em qualidade quando passado para a TV ou disponibilizado em fitas de vídeo. Já fomos ainda mais longe, pois hoje muitos filmes também já estão disponíveis em aparelhos de DVD, os quais (assim como o videocassete) tendem a ser popularizados em pouco tempo.

O cinema, enquanto um artefato cultural, também tem sofrido uma mudança quanto à leitura que dele fazemos hoje. No passado, em seus primeiros tempos, acreditava-se que a câmara era capaz de flagrar o mundo em sua objetividade, registrando o mundo como ele é. Na tela pequena da televisão, quando assistimos aos filmes através de canais abertos ou fechados ou em fitas de vídeo, torna-se visível que o que a câmara capta do mundo “real” é apenas a matéria-prima com a qual se produziram os filmes.

Em 24 de abril de 2002, o GNT (Globo Network, canal a cabo) exibiu o documentário *O Monstro que veio Hollywood*, produzido pela PBS, rede pública de TV dos EUA. No documentário foram ouvidos produtores, escritores, diretores, atores, analistas e críticos falando sobre a engrenagem do cinema e a perspectiva de seu futuro.

Hollywood é hoje uma cidade empresarial, bem diferente que há 10 ou 15 anos, quando não era mais do que uma cidade pequena nos EUA. Transformou-se em uma cidade que atrai milhares de empresas interessadas em produzir filmes. A indústria cinematográfica nos EUA é hoje considerada um balcão de negócios: associado à exibição dos filmes em salas de cinema, o filme é consumido através de inúmeros outros produtos distribuídos. Só assim o investimento feito na sua produção terá garantia de retorno. O filme de agora não pode ser apenas um “filme”, mas deve ser uma superprodução, um espetáculo através do qual produtos são vendidos. Mesmo entre os norte-americanos, as superproduções atuais são avaliadas como tendo enredos

repetitivos, os quais chegam a custar até 100 milhões de dólares (ou mais) e não arrecadar nem o equivalente ao que foi investido. Para o crítico de cinema Richard Natale, filmes como *Casablanca* levavam o público a se envolver de tal forma com eles, que as pessoas que estavam na platéia se emocionavam, riam ou choravam, mas raramente saíam das salas de exibição sem terem experimentado uma sensação de envolvimento com a história.

Tubarão, produzido há 25 anos, foi o primeiro filme a ser distribuído com mil cópias e com o apoio da mídia, sendo considerado também aquele que mudou os parâmetros de distribuição e de promoção de Hollywood. *Tubarão* foi um divisor de águas do cinema: pela primeira vez Hollywood divulgou um filme em massa, através da televisão, e fez um lançamento simultâneo em várias partes do mundo. *Tubarão* pode ser considerado “o monstro que comeu Hollywood” e que mudou a cultura da produção cinematográfica hollywoodiana.

Lucros correlatos, brinquedos, bonecos e outros artigos foram o resultado de *Guerras nas Estrelas*, produzido dois anos antes de *Tubarão*. Após *Tubarão*, os filmes começaram a ser produzidos em série, como *Rocky*, *Sexta-Feira Treze* e *Rambo*. Também foi a partir de *Tubarão* que os filmes passaram a ser distribuídos em fitas de vídeo, com o advento do videocassete, pela Blockbuster, registrando um crescimento anual da renda da indústria cinematográfica em torno de 12,5%. Grandes bancos e companhias passaram a investir em Hollywood com a certeza de que os resultados de seus investimentos gerariam grandes lucros. Nos anos 90, as grandes companhias organizaram as indústrias cinematográficas hollywoodianas para que estas se assemelhassem a seus outros investimentos. As grandes indústrias podem criar desde a trilha sonora até o parque temático, como no caso de *O Parque dos Dinossauros*, em que os espectadores podem vivenciar o filme tridimensionalmente. Como uma indústria que não tem limites, os estúdios querem criar franquias e novos negócios a partir de um único filme.

No documentário, Howard Stringer, da Sony Corp. dos EUA, diz que “– *O filme é fundamentalmente a parte simbólica de um produto que uma companhia de mídia desenvolve. Ele é que impulsiona o produto. É a parte mais visível, evidente, perigosa e excitante. Quando o mundo perceber este conteúdo, os filmes se espalharão ainda mais. Quando o mundo digital chegar, os filmes poderão ser disseminados via satélite para*

lares e cinemas da Mongólia e outros lugares longínquos. O filme impulsiona todo o resto”.

O marketing é um recurso essencial. Assim que decidem começar um filme e comunicam essa visão a alguém, os cineastas já estão num processo de venda. Aqueles que não entendem isso não sabem fazer negócios. Se gasta muito em marketing para que se tenha um sucesso de bilheteria, pois esse é um dos critérios de um grande negócio. Os estúdios estão tão sofisticados, produzem *trailers* tão incríveis e promovem tanto o filme, que criam uma enorme agitação para vê-lo. Da estréia depende todo o futuro de um filme: ou ele lota as salas de cinema e consegue vender seus produtos correlatos, ser consumido através das vídeo-locadoras e canais de televisão, ou os investimentos – que podem ser de vários anos– tendem a gerar prejuízo.

No ramo do cinema, a única forma de garantir ganhos é apostar no que já deu certo. Anos atrás a execução de um filme dependia apenas da opinião de três ou quatro pessoas que liam o roteiro e avaliavam se valia a pena fazer o filme ou não. Hoje, o processo de decisão reúne de 30 a 40 pessoas: um grupo discute os aspectos de marketing (quanto o McDonald’s ou o Burger King financiarão); outros discutem a parte de produtos, como brinquedos e outros artigos; outros debatem o quando os financiadores estrangeiros deverão investir; e todos discutem o aspecto empresarial do filme. Raramente se discute sobre o roteiro, o elenco ou se o filme conta alguma história que tenha sentido.

As superproduções dependem de sons e efeitos especiais, além de imagens computadorizadas para poder atrair um público maior, como as crianças – que são hoje a maioria do público. Os filmes de Hollywood não são feitos apenas para os EUA, mas precisam ser um sucesso entre os norte-americanos para que tenha sucesso em outros países. Mais e mais os filmes são feitos para agradar aos países estrangeiros, por isso têm cada vez menos diálogos e mais imagens, tornando-se fáceis de serem traduzidos para outras línguas. Também os astros do cinema são fundamentais para o sucesso. Para alguns críticos, diretores e escritores, a grande mentira do cinema é que o conteúdo é tudo. O conteúdo não vale nada. O que realmente impulsiona o negócio são os astros. Para se ter um filme de sucesso, é preciso que ele conte com um grande astro. Os estúdios estão também deixando de lado o público adulto. O endereçamento dos filmes, o público alvo está cada vez mais específico: antes, o público-alvo ficava na faixa de 12

a 24 anos; agora são adolescentes na faixa dos 12 aos 19 anos, pois esse é um público propenso a assistir a um filme várias vezes.

Cada vez mais o cinema tem se tornado um negócio arriscado, uma vez que a arrecadação dos filmes, através das bilheterias, em geral, não cobre nem mesmo os gastos de produção. Vender apenas o filme não trará o retorno que os filmes costumavam dar antigamente. Hoje, o negócio tem que ser bem maior: DVDs, videogames, brinquedos e outros produtos.

Uma das expectativas de mudança tanto na sustentação financeira da indústria cinematográfica quanto em relação ao público-alvo dos filmes para torná-lo mais diferenciado é a banda larga da rede mundial de computadores. Isso diminuiria a distância entre astros e o público. O processo de filmagem é basicamente o mesmo de 1920 a 1998, mas de uma hora para outra, a tecnologia, através da câmera digital, está começando a produzir novos filmes para um consumo mais democratizado através da sua distribuição via internet em alta velocidade (banda larga). Em pouco tempo, prevê-se que os filmes poderão ser assistidos em um ônibus, em um carro ou no trem, ou poderemos ver o filme na tela de um computador. Talvez até em um relógio de pulso. Aparelhos sem fio nos permitirão sentar em qualquer lugar e assistir a um filme ou jogar um videogame. O filme está no centro de tudo isso, é o que junta tudo.

Há, também, aqueles que acreditam que sempre haverá cinemas, mas talvez eles sejam digitais e os filmes eletrônicos. Não importa se iremos ao cinema ou se o filme será injetado em nossos olhos por eletrodos, tudo sempre começará com alguém que quer contar uma história para outras pessoas e nem a tecnologia ou as finanças serão capazes que mudar isso. Mas as indústrias cinematográficas têm agora o desafio de continuar produzindo filmes que fascinem o público e que sejam consumidos, junto com outros produtos, em quantidade suficiente para que possam sobreviver.

4.2 O cinema como dispositivo pedagógico

Falar de cinema equivale a falar do olhar, do duplo olhar, daquele do criador sobre sua história, sua ficção, e do olhar do espectador sobre a obra proposta, sempre através do prisma deformado da câmera (Guy JOUANNET, 1990).

No início desta seção, vimos que a invenção de Plateau baseada na persistência retiniana foi o que deu origem ao cinematógrafo e, com ele, ao cinema, o qual veio a ser

considerado tanto como arte quanto como indústria. Mas a sintetização do movimento, segundo Machado (1997), não tem nada a ver com o fenômeno estudado por Plateau: na verdade, a persistência retiniana se constitui um obstáculo para a formação de imagens animadas, pois superpõe as imagens na retina, misturando-as entre si. O que possibilitou ao cinema se desenvolver como um aparato técnico foi a existência de um “intervalo negro” entre a projeção de um fotograma e outro. Assim, a persistência retiniana explica apenas uma coisa no cinema: o fato de que não podemos perceber o intervalo negro. A síntese do movimento é explicada, na verdade, não por um fenômeno ótico ou fisiológico, mas por um fenômeno psíquico, que foi descoberto em 1912 por Wertheimer, denominado fenômeno *phi*. O que acontece, então, é uma produção de psiquismo e não uma ilusão do olho.

Para Machado (1997), compreender o cinema como um fenômeno cultural consiste não em decidir se o movimento que o cinema manipula é verdadeiro ou falso, mas

avaliar o que de fato ocorre quando um fenômeno “natural” é decomposto em instantes sucessivos para ser depois recomposto na sala escura. Que espécie de metamorfose atravessa o material entre esses dois momentos, convertendo a realidade estilhaçada em fantasmas que retornam para atormentar os vivos? Se a percepção do movimento é uma síntese que se dá no espírito e não no mecanismo do olho, o cinema deve ser entendido também como um processo psíquico, um dispositivo projetivo que se completa na máquina interior (MACHADO, 1997, p. 22-23).

Abordar o cinema como um “*dispositivo pedagógico*”, como proponho neste item, ou como “*dispositivo projetivo que se completa na máquina interior*”, como coloca Machado na citação acima, nos coloca frente ao/s entendimento/s de dispositivo. Dispositivo, como encontramos no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, pode ser entendido, enquanto substantivo, como “regra, preceito, prescrição; artigo de lei; mecanismo disposto para se obter certo fim; conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim” (dispositivo de segurança, dispositivo de combate ao câncer etc). No caso deste texto, utilizarei *dispositivo* conforme o uso que dele faz Foucault. Nos termos de Foucault, dispositivo se refere às práticas discursivas e não-discursivas, pensadas em sua conexão com as relações de poder. Em suas palavras, “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, discursos científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito” são

alguns elementos que constituem um dispositivo (FOUCAULT *apud* SILVA, 2000, p. 43-44).³⁰ Assim, o cinema, enquanto *dispositivo pedagógico*, se refere ao conjunto de práticas discursivas e não-discursivas (a linguagem cinematográfica, as salas de cinema, a indústria que o produz, a arte que o constitui...). É o conjunto desses ditos e não-ditos que fazem do cinema uma instância educadora, e somente quando combinados esses elementos exercem sua função pedagógica.

A teorização sobre o dispositivo no campo do cinema foi feita por autores como Baudry (1970) e Aumont (1991). Baudry (In: LOCHARD, 1999) entendia que o cinema se constitui de códigos representacionais compostos por imagens naturalizadas, mas captadas segundo uma perspectiva artificial: ou seja, a câmara filma imagens reais, mas essas imagens são pensadas e produzidas a partir do ponto de vista de quem as produz e dá a elas uma “ilusão realista”. Estando a favor da burguesia, o cinema teria contribuído para a promoção de um certo tipo de cinema denominado “narrativa clássica”, mas alguns desses teóricos se opõem a essa denominação, preferindo chamar esse tipo de cinema de “materialista” e se propondo a desfazer os efeitos de realidade criados pela câmara e pelos olhares de quem os produziu. Jacques Aumont, também citado em Lochard (1999), propôs que a definição inicial de dispositivo cinematográfico apresentada por Baudry fosse considerada ultrapassada, pois este autor fazia referência particularmente à situação do espectador frente ao filme, na sala de cinema. Aumont, então, define o dispositivo cinematográfico como “aquilo que regulamenta a relação do espectador com imagens num certo contexto simbólico”, ampliando consideravelmente a forma anterior de se entender esse dispositivo, que finalmente pode ser entendido como “o conjunto de determinações que englobam e influenciam toda relação individual com as imagens”.

Vamos nos deter, então, um pouco mais no entendimento apresentado por Baudry e pensá-lo na constituição desta tese, particularmente nas leituras que podem ser feitas a partir de lugares distintos: na seção 6, a leitura que faço, enquanto pesquisadora ouvinte, das representações e discursos presentes nos filmes analisados; e, na seção 7, a leitura que faço da “leitura dos/as surdos/as” sobre os filmes em questão. Sendo o dispositivo cinematográfico “o conjunto de determinações que englobam e influenciam toda relação individual com as imagens”, como somos interpelados ao assistir tais

³⁰ FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, v.3, 1994.

filmes? Enquanto um dispositivo *pedagógico*, constituído de ditos e não-ditos, o que essas produções nos ensinam?

Já desde o início tenho apontado que, quando falamos sobre o cinema na vida cotidiana atual, podemos afirmar que este – assim como todos os demais artefatos culturais – desempenha um significativo papel na construção de imagens, idéias, representações, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, interpelando os sujeitos e funcionando como um dispositivo pedagógico que molda identidades. Os diferentes produtos da indústria cultural – como o rádio, a televisão, o cinema e os jornais – fornecem os modelos das identidades sociais de gênero, etnia, idade, normalidade e tantos outros a serem assumidos por cada um de nós. A pedagogia cultural do cinema ocorre, então, através das lições sobre como devemos ser, agir, pensar e nos comportar frente a nós mesmos e aos outros.

Em um texto intitulado *O filme como documento histórico*, do Núcleo de Pesquisa e Produção de Vídeos Históricos do Departamento e Mestrado em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, encontramos o seguinte: “O cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, portanto, uma fonte documental para a ciência histórica por excelência. Nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época”. Isso nos faz crer que as primeiras exibições, mesmo não tendo ainda desenvolvido uma linguagem cinematográfica nos moldes que temos hoje, já registrava modelos de identidade a serem consumidos, assim como a forma como as identidades eram representadas já marcavam suas condições de existência.

A escolha do tema, da história a ser narrada, do desenrolar dos acontecimentos, das imagens, da trilha sonora depende do universo de subjetividades presentes no filme. Embora ele seja realmente exibido, é feito, antes de tudo, para ser visto. Para Mulvey (1989), as convenções da narrativa e as condições de projeção, pretendem oferecer a ilusão de visitar um mundo particular a quem está diante da tela. Fabris (1999), analisando as produções de Hollywood sobre a escola, elegeu o discurso do cinema, por esse estar inscrito como uma prática de significação e como um complexo de linguagens. Para Turner (1997), os significados produzidos pelo cinema são resultado de sistemas como a cinematografia, a edição etc. Com a linguagem do cinema, estamos nos deparando tanto com uma abordagem semiótica como discursiva. Lembrando do que vimos na seção 2, quando tratamos sobre *representação*, podemos dizer que a

abordagem semiótica está voltada para o *como* os filmes, enquanto linguagem, produzem significados e como a abordagem discursiva, por sua vez, preocupa-se com os *efeitos e conseqüências* da representação.

O uso de uma linguagem cinematográfica – composta pela narrativa, pelo enredo, sonorização, montagem, atores e atrizes, tecnologias etc – é também um forte fator na constituição de uma pedagogia pelo cinema. O cinema, para produzir uma vasta gama de sentimentos e idéias, privilegia ora os meios visuais, ora os auditivos, ou a mistura dos dois, e é produzido de acordo com códigos e normas convencionais. O que diferencia as produções são fatores tais como a escola que o produziu – sendo Hollywood a mais democratizada – e o gênero no qual se classifica – drama, romance, suspense, aventura, ação, comédia, terror, documentário, ficção, policial e ainda outros – ou ainda, o diretor e os atores e atrizes que nelas atuam.

O dispositivo pedagógico do cinema também está no sedutor entretenimento a cada dia mais aperfeiçoado, que oferece para nos levar a diferentes espaços e tempos. O cinema utiliza o espetáculo para levar o público a se identificar com certas opiniões, atitudes, discursos e representações, como veremos acontecer na análise de muitos dos textos cinematográficos que vamos analisar nesta tese.

Outra questão fundamental nos estudos sobre a pedagogia do cinema diz respeito ao *modo de endereçamento*. Ellsworth (2001) diz que, nos estudos do cinema, *modo de endereçamento* se refere a “*quem este filme pensa que você é?*”: o *modo de endereçamento* está no texto do filme e age, de alguma forma, sobre os espectadores reais ou imaginados, ou sobre ambos; é um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual, em um entre-espaço que é social, psíquico ou ambos, localizado entre o texto do filme e o uso que o/a espectador/a faz dele. Os filmes, assim como cartas, livros, comerciais e outros artefatos culturais, são endereçados a alguém; eles visam, imaginam, desejam determinados públicos. Mas o/a espectador/a nunca é somente ou totalmente aquilo que o filme pensa que ele/a é, assim como o próprio filme também não é exatamente aquilo que ele pensa que é. Por isso, há várias formas de endereçamento em um filme.

Com a questão “*quem o filme quer que você seja*”, Ellsworth acredita que os modos de endereçamento dos filmes podem contribuir para formar subjetividades e posicionarmos frente a determinados grupos ou sujeitos ou mesmo frente ao mundo. Os/as espectadores/as podem fazer diversas leituras de um mesmo filme, assim como o

filme pode ser lido de diferentes maneiras por diferentes públicos. Por isso, as questões sobre modo de endereçamento não estão totalmente resolvidas, mas são de extrema importância para entendermos tanto a pedagogia do cinema como a educação de um modo geral.

Até aqui, estive falando quase que exclusivamente sobre o cinema, mas sinto ser necessário fazer uma última consideração: os filmes selecionados para este trabalho foram analisados por mim através das várias vezes em que os assisti em fitas de vídeo, embora tenha assistido alguns deles no cinema ou na televisão em outras ocasiões. Também o grupo de surdos/as a quem ofereci os filmes para análise assistiu os mesmos através do videocassete. Ao contrário das salas escuras de cinema, nas quais os olhares são dirigidos para um único ponto luminoso no espaço – a tela onde as imagens são projetadas –, o vídeo é, em geral, assistido em salas iluminadas, onde o ambiente ao redor é um grande concorrente da pequena tela na qual o filme está sendo exibido, pois tende a desviar a atenção do telespectador e a solicitá-lo freqüentemente. As condições em que hoje assistimos aos filmes em fitas de vídeo são similares àquelas das primeiras exibições nos *vaudevilles*, como eram chamadas as casas de espetáculos onde as primeiras exibições foram feitas.

Arlindo Machado lembra que “o espectador de cinema executa um ato deliberado de comprar um ingresso e se introduzir na sala escura com a finalidade exclusiva de assistir a um filme”, enquanto que aquele/a que assiste ao filme através da imagem eletrônica disponível no vídeo é, em geral, “um espectador involuntário, que se encontra ‘de passagem’ no espaço da exibição, que chega depois que o espetáculo já começou e que provavelmente já terá se retirado antes que ele acabe” (MACHADO, 1997, p. 198).

Assim, assistir ao filme através de fitas de vídeo não é o mesmo que assisti-lo no cinema. E este talvez seja um fator que distinguiria os resultados da pesquisa se tivéssemos tido a oportunidade de irmos, efetivamente, a uma sala de cinema para assistir às produções. Além disto, o equipamento de videocassete permite que o filme seja interrompido sempre que o/a espectador/a desejar, enquanto que nas salas de cinema isso não é possível, pois mesmo que aquele/a que estiver assistindo ao filme necessite ou queira se retirar, quando voltar e sentar em seu lugar, o filme terá percorrido um tempo que não será possível de recuperar naquela exibição.

Com o aumento gradativo do hábito de assistir filmes em videocassete, Bellour (*apud* MACHADO, 1997, p. 209) diz que aconteceu uma “pequena virada epistemológica” em relação à forma como os filmes são assistidos. Cada vez mais a recepção de filmes em videocassetes se parece com a leitura de um livro, pois assistir a um filme se tornou um ato solitário que pode ser interrompido para uma pausa ou para continuar assistindo em outro momento, ou seja, “pequenas perversões que fazem do espectador cada vez mais um leitor” (BELLOUR *apud* MACHADO, 1997, p. 209).

Com essas considerações, encerro esta sub-seção convidando a quem a esteja lendo a conhecer uma filmografia que não é nova, mas que foi destacada nesta pesquisa por ter como tema a surdez e/ou os/as surdos/as. A terceira e última parte desta tese será dedicada a oito filmes, seus discursos e representações sobre a surdez e os/as surdos, vislumbrando entendê-los como artefatos culturais que nos ensinam sobre quem são e como vivem esses sujeitos.

4.3 Personagens surdos na história do cinema

Numerosos são os cineastas que utilizam a contribuição de um personagem surdo a fim de trazer uma tensão, uma emoção, alguém que pode tocar a ficção de uma forma mais intensa (JOUANNET, 1990).

A surdez e os/as surdos/as são constantemente lembrados em produtos culturais como novelas, reportagens especiais, entrevistas, jornais, revistas, documentários e outros, mas vou me deter a apresentar aqui alguns filmes nos quais podemos encontrar personagens surdos. Fiz um recorte no tempo para analisar as representações e os discursos propostos por mim neste trabalho – filmes que foram produzidos a partir da década de 70 –, mas quero mostrar como a surdez e os personagens surdos estiveram presentes em praticamente todo o tempo na história do cinema.

Em comemoração ao Bicentenário do Instituto de Jovens Surdos de Paris (INJS), uma exposição retratando a educação de surdos durante os dois séculos de existência do Instituto foi realizada. A exposição ocorreu em Paris de dezembro de 1989 a janeiro de 1990 e, entre os temas retratados, encontramos *Images du sourd dans l'audiovisuel*, apresentada por Guy Jouannet na publicação *Le Pouvoir des Signes*, organizada por Couturier e Karacostas (1990). No texto de Jouannet, encontramos várias referências a personagens surdos no cinema europeu e norte-americano, com destaque aos filmes

produzidos por François Truffaut e as comédias, novelas e seriados de televisão com personagens surdos. Entre os filmes apontados e descritos por Jouannet, estão *Amy* e *Filhos do Silêncio*, selecionados para esta pesquisa. Outros me despertaram uma enorme vontade de assistir, de procurar, de analisar, enfim, pois Jouannet não intenciona ir além do levantamento e apresentação dos filmes em seu texto – embora diga ter tido “vontade de decifrar uma terra virgem onde ninguém tenha ido: descobrir os personagens de surdos nas telas e o olhar que é colocado sobre sua diferença” (JOUANNET, 1990, p. 190)³¹.

No ano de 1937, um cineasta francês produziu um filme que tinha entre os atores um surdo. Em *Chéri Bibi*, Leon Mathot – personagem surdo interpretado pelo surdo Pierre Fresnay – ensina o alfabeto manual e a língua de sinais para seus companheiros e organiza um motim no navio em que estavam sendo levados como condenados para Caiena.



FIGURA 19:
Chéri Bibi (1937, França). In:
COUTURIER e KARACOSTAS
(1990)

François Truffaut (1932 – 1984) foi o primeiro cineasta a representar uma história que, até certo ponto, focalizava a questão da surdez no cinema. Em 1969, na França, Truffaut fez *L'enfant Sauvage* (*O Garoto Selvagem*), contando a história de

³¹ Alguns dos filmes referidos nessa seção são apresentados pelos títulos originais por não terem tradução no Brasil ou porque, pela data em que foram distribuídos, já não se encontram mais à disposição nas videolocadoras (TV3 e Espaço Vídeo), consultadas por serem consideradas a com maior acervo na cidade de Porto Alegre.

Victor, um menino que crescera na selva. Rodado em preto-e-branco, Truffaut recria um episódio verídico: em 1798, na floresta de Aveyron, camponeses encontraram e capturaram um menino de 11, 12 anos que vivia nu e se alimentava de raízes do mato. O filme fala sobre a tentativa do Dr. Itard (interpretado pelo próprio Truffaut) de educar e tornar Victor civilizado. Quando Victor foi encontrado, questionou-se a possibilidade dele ser surdo, pois não respondia aos chamados do Dr. Jean Itard. Mas logo descobriram que Victor podia escutar e os métodos do Dr. Itard foram repensados. O filme foi baseado nas memórias escritas deixadas por Itard em *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1806). *L'enfant Sauvage* foi rodado em parte no Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris, onde as crianças surdas foram vestidas de acordo com a época para participar da história de Victor.



FIGURA 20:
O Garoto Selvagem
(*L'enfant Sauvage*, 1969,
França) de François
Truffaut. In: COUTURIER e
KARACOSTAS (1990)

François Truffaut era ele próprio “parcialmente surdo” e representa sua história em *La Nuit Américaine* (1972, França). Muitos surdos são gratos a Truffaut por tê-los representado na tela grande.

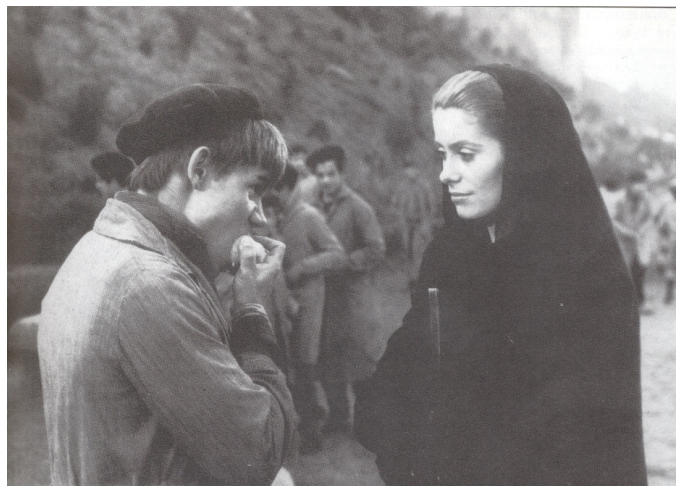
The Miracle Worker (1962, USA), de Arthur Penn, foi baseado na história de Helen Keller, surda-cega que viveu no final do século XIX e foi educada por uma ex-deficiente visual que pôde enxergar após a realização de uma cirurgia. O título original do filme, na verdade, não se refere à Helen Keller, mas rende homenagem a sua professora Annie Sullivan, que conseguiu o milagre de educá-la e tirá-la do isolamento e da escuridão. A aprendizagem é conseguida através do alfabeto digital, utilizado para nomear as coisas e permitir que Helen consiga associar as articulações de mão aos objetos e seus significados. Assim como *L'enfant Sauvage*, *The Miracle Worker*

representa uma criança selvagem, embora Helen se diferencie de Victor por ser uma criança tirana, incapaz de suportar frustrações, tratada com piedade por seus pais e que é recuperada pela dedicação de uma mulher que também já fora “deficiente”. O filme foi realizado com recursos similares ao do teatro, mas a atuação das duas atrizes é considerada tão brilhante a ponto de lhes render os Oscars em 1962. Arthur Penn já havia dirigido as atrizes Patty Duke (a sofrida Helen) e Anne Bancroft (a dedicada professora) na peça de teatro do mesmo nome, apresentada na Broadway em 1959.



FIGURA 21:
Patty Duke e Anne Bancroft
em *The Miracle Worker*
(1962 USA), de Arthur Penn.
In: COUTURIER e
KARACOSTAS (1990)

FIGURA 22:
Tristana (*Tristana* 1970,
Espanha, França, Itália), com
Catherine Deneuve e Jesús
Fernandez.
In: COUTURIER e KARACOSTAS
(1990)



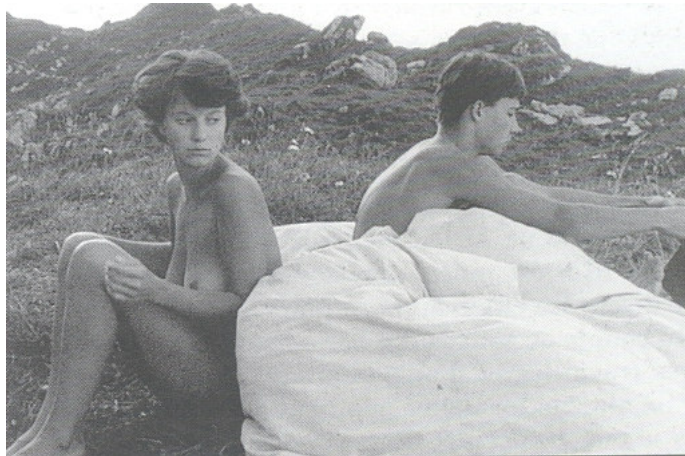
Em *Tristana* (1970) – mesmo título no Brasil –, Buñuel³² retrata Saturno (Jésus Fernández, ator surdo), um surdo que atingiu o limite de idade permitido para ficar na

³² O conhecido diretor de cinema Luis Buñuel (1900-1983), nascido em Calanda, na Espanha, após uma passagem sem sucesso por Hollywood, filmou ao longo de três décadas, em média um filme por ano. Seus filmes representavam a injustiça e a sua indignação com ela, os dogmas religiosos e as hipocrisias sociais. Entre seus trabalhos mais conhecidos estão *A Bela da Tarde* (1967), *O Discreto Charme da Burguesia* (1972) e *Esse Obscuro Objeto do Desejo* (1978).

instituição em que cresceu e foi educado, saindo de lá para morar na casa de um artesão, pai da bela Tristana, vivida por Catherine Deneuve. Na cena inicial do filme aparecem surdos jogando futebol em uma escola de surdos espanhola. Quando Tristana vê Saturno sinalizar, o personagem surdo passa a ter um importante papel na história, sendo alvo de atenção da personagem central.

Também *L'âme Soeur* (1985, Suíça), de Fredi Murer, que recebeu o Leopardo de Ouro (Grande Prêmio) do Festival de Locarno, em 1985, conta com um ator surdo interpretando o personagem surdo: Thomas Nock (surdo) e sua irmã vivem isolados em uma casa nas montanhas e acabam se tornando amantes, numa relação incestuosa, “surda” à realidade exterior e às normas sociais. O filme conta a história de um adolescente surdo revoltado por não se comunicar com sua irmã Belli (Johanna Lier), enfatizando sua repressão e seu isolamento. *L'âme Soeur* se passa em uma bela paisagem rural, ritmada pela passagem das estações para dar idéia do tempo aos espectadores do filme e representa o surdo oprimido, isolado, num discurso patológico, primitivo e inferior sobre os surdos e a surdez.

FIGURA 23: *L'âme Soeur* (1985, Suíça), Com Thomas Nock e Johanna Lier. In: COUTURIER e KARACOSTAS (1990)



L'abbé de L'épée (1982-1985) de Michel Rouvière é um filme particularmente interessante: foi realizado por um surdo e contou com atores também surdos. O filme é uma homenagem que o cineasta desejou fazer para Charles Michel de L'Épée (1712-1789), o primeiro a educar os surdos no século XVIII.

Love Is Never Silent (1985, USA) é um drama que trata das dificuldades que as pessoas surdas podem encontrar no mundo dos ouvintes e, inversamente, aquelas encontradas pelos ouvintes no mundo dos surdos. Conta a história de Margaret Ryder, cujos pais surdos sempre utilizaram a língua de sinais com ela. Margaret cresce e é uma constante intérprete dos pais, o Sr. Ryder, tipógrafo e Sra. Ryder, costureira,

representados por um ator e uma atriz surdos. Margaret é indispensável em casa depois da morte trágica de seu irmão. Ela toma consciência progressivamente de sua diferença em relação às suas colegas e amigas. Os pais surdos desconfiam dos ouvintes e não aceitam quando a filha decide se casar. Marcado por conflitos, o filme foi feito em língua de sinais norte-americana, tendo sido traduzida para o inglês oral.³³



FIGURA 24:
Love Is Never Silent (1985, USA),
de Joseph Sargent, com Marc
Winningham e o ator surdo
Ed Waterstreet.
In: COUTURIER e KARACOSTAS
(1990)

Como vimos, vários desses filmes tiveram em seu elenco atores e atrizes surdos/as, indicando que muitos cineastas não hesitam em trazê-los para seus filmes quando se trata de representar personagens também surdos. A atuação desses atores e atrizes também rendeu vários prêmios pelas academias cinematográficas, afirmando o que Jouannet já dizia na epígrafe que iniciou esta seção. Talvez a mais conhecida entre todos os atores e atrizes surdos/as seja a norte-americana Marlee Matlin, que recebeu o Oscar de melhor atriz por *Filhos do Silêncio* (1986), filme que comentarei a seguir, juntamente com os demais que compõem o corpus de análise desta pesquisa.

³³ Como veremos, esse é também o roteiro de *A Música e o Silêncio* (*Jenseits der Stille*, Alemanha, 1999), que conta a história de Lara, filha ouvinte de pais surdos que dependem dela como elo de comunicação com o mundo do som.

PARTE III
OS TEXTOS CINEMATOGRÁFICOS E
OS TEXTOS SURDOS

5 OS FILMES EM EXIBIÇÃO

Para chegarmos aos filmes que estamos utilizando para analisar as representações e os discursos sobre os/as surdos/as e a surdez, percorremos um caminho pelos espaços e tempos em que esta pesquisa está ancorada: falamos sobre o mundo contemporâneo e seus conflitos; sobre a invenção dos sujeitos normais e anormais e sobre a norma social que rege nossas vidas; e, por último, falamos sobre o cinema enquanto um importante artefato cultural e como um dispositivo pedagógico. Já vimos também que várias foram as formas de nomear a diferença do corpo anormal ao longo dos tempos: monstros, *Freaks of nature* ou deficientes – assim como também foram várias as práticas colocadas em exercício para corrigir os sujeitos anormais. A diferença, assim, foi representada e disponibilizada para a sociedade de distintos modos, entre eles, os *Freakshows*: espetáculos da diferença que aconteciam no século XVIII e XIX e que funcionaram até a metade do século XX. Também vimos que na atualidade a sociedade eletronicamente vigiada constitui-se em uma versão atualizada desses espetáculos, mostrando as aberrações da nossa sociedade hoje, vigiando os cotidianos humanos, falando e fazendo falar as identidades.³⁴

³⁴ Wainer (2000) realizou um estudo no qual aponta as mídias – às quais eu acrescentaria o cinema – como herdeiras dos *Freakshows*, que aconteceram até a década de 40, época imediatamente anterior ao surgimento da televisão. O que regia os *Freakshows* era o interesse pelo novo, pela diferença, com um exagero das características através de um discurso espetacularizado que constitui a anormalidade. Hoje, as mídias atuais (e o cinema em particular) atualizam esse interesse. Invadindo nossas casas de modo virtual, os meios eletrônicos mantêm

Pensar a programação dos filmes a serem exibidos nesse estudo foi uma tarefa um tanto árdua, no sentido de que uma seleção sempre envolve tanto critérios objetivos como subjetivos. De qualquer forma, tive de fazê-la. Assim, reservo essa seção para divulgar a programação e para convidá-los/as a assistirem os filmes comigo.

Na seleção dos filmes desta pesquisa, os critérios adotados dizem respeito ao *tema* por eles tratado: todos têm a surdez e os/as surdos/as como tópico central, embora alguns tenham a educação, a música ou o amor como questões centrais igualmente relevantes. O *gênero* também aparece como critério de seleção (com exceção de um documentário, os demais são classificados como dramas), assim como a *procedência* (a maioria provêm dos Estados Unidos e são de escola Hollywoodiana) e os *atores e atrizes*. As dispersões podem, assim, estar presentes nas análises, mas o que interessa olhar são as representações de surdez e de surdos que esses materiais disponibilizam.

Os filmes hollywoodianos são a maioria nesta tese. Porém, falarmos em filmes hollywoodianos não significa que estejamos diante de produções exclusivamente feitas nos Estados Unidos. O cinema hollywoodiano tem um caráter internacional, passivo ou ativo: passivo, à medida que recebe atores e atrizes do mundo todo, e ativo por financiar e dirigir a realização de filmes feitos por diretores estrangeiros fora dos Estados Unidos (PARAIRE, 1994). Com isto, Hollywood controla várias produções à distância, em especial na Austrália e na Inglaterra. Uma questão importante que se apresenta em decorrência dessa expansão do filme hollywoodiano para além do território estadunidense tem a ver com a discussão acerca da origem do filme. As situações mais fáceis de resolver, obviamente, são aquelas em que o filme foi produzido, dirigido e distribuído por Hollywood.

Entre os filmes dessa Tese, *Gestos de Amor* é uma produção italiana e se distingue dos demais filmes produzidos pela indústria cultural norte-americana – hegemônica na distribuição de valores, crenças, modos de ser e representações de identidades sociais.

O “cartaz” da programação a seguir sistematiza as principais informações de cada um dos filmes:

as funções de entreter e educar dos *Freakshows*. Esses meios produzem conhecimentos, fixam representações, instauram e produzem sentidos sobre grupos e sujeitos, nos interpelando e produzindo nossas identidades.

FILME	PROCEDÊNCIA	GÊNERO E DURAÇÃO	ANO	DIREÇÃO	PRODUTORA	OBSERVAÇÕES
AMY: uma vida pelas crianças (<i>Amy</i>)	USA	Drama (91 Min)	1981	Vincent McEveety	Walt Disney Home Vídeo	Distribuído unicamente em vídeo
TIN MAN: vozes do silêncio (<i>Tin Man</i>)	USA	Drama (95 Min)	-	John G. Thomas	Zircon Films	-
FILHOS DO SILÊNCIO (<i>Children of a Lesser god</i>)	USA	Drama (118 Min)	1986	Randa Hainef	Paramount Pictures Corporation	Marlee Matlin conquistou o prêmio de melhor atriz no Oscar de 1987.
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO (<i>Bridge to Silence</i>)	USA	Drama (95 Min)	1988	Karen Arthur	VIC	-
GESTOS DE AMOR (<i>Dove Siete? Io Sono Qui</i>)	ITÁLIA	Drama (109 Min)	1993	Liliana Cavani	Flashstar Home Vídeo	-
MR HOLLAND: adorável professor (<i>Mr Holland's Opus</i>)	USA	Drama (140 Min)	1995	Stephen Herek	Flashstar Home Vídeo	Richard Dreyfuss indicado para o prêmio de melhor ator no Oscar de 1996
A MÚSICA E O SILÊNCIO (<i>Jenseits der Stille</i>)	ALEMANHA	Drama (110 Min)	1999	Caroline Link	Europa	Indicado ao Oscar 2000 como melhor Filme Estrangeiro
SOM E FÚRIA ³⁵ (<i>Sound and Fury</i>)	USA	Documentário (60 Min aprox.)	2001	Josh Aronson e Roger Weisberg	-	Melhor Curta-Metragem de Ação Real Oscar 2002

O Drama é considerado o gênero mais importante do cinema. Segundo Paraire, nos dramas, “personagens perturbados vivem intrigas pungentes e irrisórias” (PARAIRE,1994, p. 49) sobre um fundo de conflitos familiares e traumas pessoais. E ainda: “A influência da psicanálise é sentida com muita profundidade em roteiros originais, mas também em inúmeras adaptações de obras literárias de renome, muitas vezes recompensadas pelo júri dos Oscars” (PARAIRE,1994, p. 49).

³⁵ As vídeo locadoras de Porto Alegre não haviam recebido esse filme até o mês de abril de 2002, por isto utilizei o documentário gravado da emissora GNT em 2001.

O *Drama* pode ser do tipo psicológico, histórico, social e político. O drama social engloba os filmes que descrevem a problemática humana vivida por personagens dilacerados pelas instituições e pela injustiça social. Porém, os filmes desse tipo se entrecruzam em seus enfoques, o que significa dizer que um drama social tanto pode ser um drama político como um drama psicológico ou histórico. No caso dos filmes aqui utilizados, encontram-se nesta última situação, pois falam tanto de dramas particulares como da situação história, política e psicológica de pessoas surdas.

Os *Documentários* são filmes produzidos a partir de questões reais, de polêmicas atuais de vidas humanas. Também podem tratar de vidas animais ou da natureza de um modo geral, nos mostrando pontos de vistas distintos a partir de uma postura que se pretende “neutra”. Entretanto, sabemos que a neutralidade nem sempre é possível, pois os filmes são produções humanas e, como tais, variam de acordo com as representações e discursos em jogo.

Na produção dos filmes, a escolha dos *atores e atrizes* é considerada de suma importância para o sucesso ou fracasso dos mesmos. Entre os atores e atrizes atuantes nos filmes escolhidos, há a presença de vários surdos e surdas. A mais conhecida entre todos/as é Marlee Matlin, consagrada como melhor atriz pelo Oscar de 1997 com a interpretação de Sarah, uma jovem surda que se envolve com um professor ouvinte interpretado por William Hurt em *Filhos do Silêncio*. Marlee fez vários filmes após receber a premiação, entre eles *Lágrimas do Silêncio* (também utilizado nesta pesquisa), *Tortura Silenciosa* e *Assassinato Perfeito*. A atriz interpreta, ainda, uma advogada surda no seriado *Reasonable Doubt*, exibido às quartas-feiras e aos sábados às 22:30 no canal Warner.

Outra atriz surda conhecida entre nós é Emmanuelle Laborit,³⁶ que interpreta a mãe surda da jovem Lara em *A Música e o Silêncio*, juntamente com Howie Seago (no papel de seu marido) também surdo. Em *Amy*, há vários surdos e surdas atuando como alunos de uma escola especial/internato. Em *Mr Holland: adorável professor*, há a participação de três surdos, que interpretam o filho de Holland na infância, na adolescência e na vida adulta. No documentário *Som e Fúria*, vários surdos atuam na polêmica discussão sobre o implante coclear. *Gestos de Amor* apresenta dois atores

³⁶ Emmanuelle escreveu sua autobiografia em *Le cri de la mouette*, traduzida no Brasil como *O vôo da Gaivota* (1994) e editado pela Editora Beste Seller.

surdos como personagens principais, os quais não são descolados da associação de surdos italiana. Em *Tin Man*, o ator que interpreta o personagem surdo é ouvinte, mas há a participação (rápida) de crianças surdas em cenas filmadas no cenário da clínica de fonoaudiologia.

Entre os atores e atrizes ouvintes estão William Hurt em *Filhos do Silêncio* e Richard Dreyfuss em *Mr Holland: adorável professor*, contribuindo para que esses filmes fossem premiados pela Acadêmica, nas edições do *Oscar* de 1987 e 1996, respectivamente.

No campo cinematográfico, a autoria dos filmes foi uma questão bastante polêmica durante alguns anos, mas hoje se considera autor/a do filme aquele ou aquela que o dirigiu. Assim, a direção do filme também é fator fundamental para que um filme “emplaque”, seja bem recebido pelo público ou por ele considerado medíocre. Randa Hainef, diretora de *Filhos do Silêncio*, Stephen Herek, diretor de *Mr Holland: adorável professor*, e Caroline Link, diretora de *A Música e o Silêncio*, foram nomes de extrema importância nas indicações e premiações recebidas por esses filmes.

A apresentação dos filmes a seguir obedecerá a uma ordem cronológica, mas sem a intenção de mostrar uma linearidade na forma como os discursos e representações aparecem, se modificam ou permanecem, senão para que possamos visualizar as recorrências, as rupturas e as cristalizações daquilo que se diz sobre a surdez e os/as surdos/as.

5.1 AMY: uma vida pelas crianças

Iniciaremos por *Amy: uma vida pelas crianças* (*Amy*, 1981, USA), de Vincent Mac Eveety. Produzido no início dos anos 80, esse filme foi distribuído para vários países exclusivamente em vídeo. Conta a história de uma jovem mulher, Amy, interpretada por Jenny Agutter, que tivera um filho surdo. O marido de Amy a culpa por ter lhe dado um filho surdo e a acusa de ser incapaz de gerar filhos “normais”. Com a morte de seu filho, Amy sai de casa e decide dedicar sua vida a educação de crianças “deficientes”. Apresenta-se em um instituto para crianças surdas e cegas, oferecendo-se para a vaga de professora de fala. Na instituição, a comunicação entre os surdos e os professores/as e demais funcionários se dá pelo uso da língua de sinais. Quando Amy

inicia seu trabalho, vemos uma outra professora ao lado dela, em frente aos alunos e alunas surdos/as, interpretando sua fala para os sinais. Mas o discurso que rege essa prática difere substancialmente do que vemos hoje: a presença de uma intérprete é justificada pela incapacidade dos/as alunos/as poderem se comunicar através da fala, e não como um direito à diferença lingüística e cultural pelo qual a comunidade surda luta agora. A língua de sinais não é discutida como uma criação cultural dos surdos, mas como uma forma primitiva e limitada, utilizada para que os/as surdos/as não fiquem totalmente isolados e no “silêncio”. Seu status lingüístico, apesar de já ter sido comprovado duas décadas antes da realização do filme, não é reconhecido. E Amy protagoniza justamente a possibilidade de recuperar os surdos, ensinando-lhes a falar (em parte também para se libertar da culpa que a acompanha por não ter conseguido ensinar o próprio filho a falar).

A escola internato reforça a necessidade de reclusão dos “deficientes”, pois ali recebem o tratamento que lhes é viável. Mas a reclusão não se limita aos alunos/as, pois os profissionais que ali trabalham também residem na instituição, são missionários e se dedicam às vidas destas crianças: não é exatamente uma profissão, mas uma missão, uma doação de seu tempo e esforço em prol daqueles que não se beneficiam no convívio social maior.

O discurso religioso e o discurso clínico sustentam o trabalho que ali se realiza, revelado para nós em representações binárias de doença versus cura, de educação versus reabilitação, de gestualidade versus oralidade. Junto com Amy, o filme dá destaque a um aluno surdo adolescente, Henry, que vive na instituição desde cedo. Henry é o primeiro a se interessar em aprender a falar, o que a princípio pode ser entendido como uma vontade de ser “normal”.



FIGURA 25: Amy (1981, USA), de Vincent Mac Eveety, com Jenny Agutter no papel principal. (FOTO DA CAPA DO VÍDEO)

Henry sinaliza e convive tanto com os demais surdos da instituição como com as crianças cegas que ali residem: mais adiante, descobrimos que Henry deseja aprender a falar porque sua mãe é cega (o que torna a comunicação em sinais é inviável). Apesar de a surdez e os surdos estarem no centro do debate, o foco principal é a professora ouvinte, sua dedicação, humanidade e espírito doador. Nos instantes finais, seu trabalho é aclamado pelas autoridades, quando ela prova que os surdos podem aprender a falar e consegue que os recursos repassados para a manutenção da instituição não sejam cortados. Há também uma outra professora ouvinte, Dodd (aquela que interpreta as aulas de Amy no início), que defende o uso dos sinais, mas se rende aos benefícios da oralidade demonstrados por Amy.

Poderíamos dizer que *Amy* é um filme endereçado ao público ouvinte, cujo objetivo é o de mostrar que o amor e dedicação são os ingredientes necessários para a recuperação/normalização/cura dos sujeitos surdos. E, claro, neste discurso, é a figura do professor ou professora que se destaca...

5.2 TIN MAN: vozes do silêncio

Tin Man: vozes do silêncio (*Tin Man*, s.d., USA), de John G. Thomas com Timothy Bottoms no papel de Casey conta a história de um mecânico surdo, cuja “deficiência” é recompensada pela genialidade: embora surdo, Casey inventou um computador que ouve e fala, OSGOOD, uma espécie de fusão entre homem e máquina, um *ciborgue* quase humano. Esta máquina é o único elo de ligação de Casey com o mundo dos que ouvem, até que Casey conhece Marcia, uma fonoaudióloga que o encaminha para a cura. Marcia o leva para a clínica onde trabalha e, através de uma nova técnica da medicina, Casey faz um implante coclear e passa a ouvir.

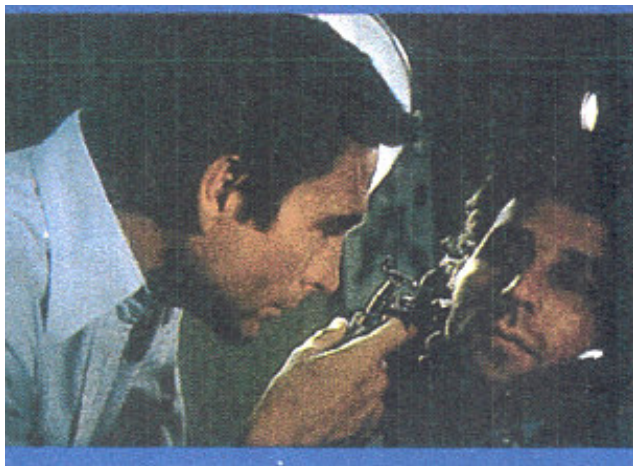


FIGURA 26: *Tin Man* (s.d., USA), de John G. Thomas com Timothy Bottoms no papel principal. (FOTO DA CAPA DO VÍDEO)

Esse filme foi feito na década de 80 e nos mostra o quanto a cura da surdez tem sido uma constante no imaginário dos ouvintes. Como Casey é um surdo isolado tanto dos ouvintes como de outros surdos, sua condição é de patologia e a resistência inicial ao implante é resultado não da aceitação de sua condição de sujeito visual, senão do medo que sente em fracassar na tentativa de ser “normal”.

Tin Man, um drama que fala sobre as questões afetivas e psicológicas dos surdos, isolados em seu mundo silencioso, parece ser também endereçado ao público ouvinte, pois não abre nenhum tipo de fresta a partir da qual penetrar em outra discussão que não seja a da surdez e dos surdos como sujeitos a serem corrigidos.

5.3 FILHOS DO SILÊNCIO

Filhos do Silêncio (*Children of a Lesser God*, 1986, USA), de Randa Haines, com Marlee Maltin, atriz surda no papel de Sarah Norman, e William Hurt no papel de James Leeds, foi um dos filmes mais aclamados pela crítica em 1986. O filme foi baseado na peça de Mark Medoff de sucesso da Broadway, contando a história de um idealista professor de surdos e uma “teimosa garota surda-muda”. Apesar de dominar a língua de sinais, Leeds é um professor que leciona aulas de treinamento dos restos auditivos e uso da voz. *Filhos do Silêncio* consagra também uma atriz surda, Marlee Matlin, que levou o Oscar de interpretação feminina para o filme, o que lhe rendeu a participação em vários outros filmes, como *Lágrimas do Silêncio* (*Bridge to Silence*, 1988, USA), de Karen Arthur, com Lee Remick. A história se desenrola com o envolvimento entre um professor ouvinte e uma ex-aluna surda, mostrando como o amor é capaz de unir “dois mundos tão distintos”, embora ao final os dois personagens se questionam sobre uma possível vida em comum durável. Randa Haines fala sobre a ligação e comunicação entre surdos e ouvintes, mas enfatiza (em cenas marcantes) o indivíduo que quer ser aceito como é, com sua identidade e diferença. O amor entre um personagem surdo/a e um/a ouvinte é também a história que encontramos em *Tin Man* e *Lágrimas do Silêncio*, filmes que veremos a seguir, se contrapondo a *Gestos de Amor*, onde o personagem surdo rompe sua ligação amorosa com uma ouvinte para ficar com uma surda, conservando uma discussão sobre a necessidade de unir-se a seus iguais.

Aprender a palavra falada se constitui no ícone da normalização, possível à medida em Leeds apresenta o resultado de seu trabalho, mostrando seus alunos e alunas surdos/as cantando e dançando – um resultado de estimável valor aos pais e professores/as, que assistem entusiasmados à “mostra pública” (LULKIN, 2000) da arte de educar aos surdos/as no auditório da escola.



FIGURA 27:
William Hurt e Marlee Maltlin em *Filhos do Silêncio* (1986, USA).
(FOTO DA CAPA DO VÍDEO)

Filhos do Silêncio é endereçado tanto ao público ouvinte quanto ao público surdo e, pela primeira vez, os olhares sobre a surdez e a comunidade surda são colocados sob suspeita nas telas do cinema. Mas a reivindicação da alteridade surda é marcada por Sarah ao longo de todo o filme, inúmeras vezes expressando “isto sou eu, e não sou como você” em resposta às tentativas de fazê-la falar propostas por Leeds.

5.4 LÁGRIMAS DO SILÊNCIO

Lágrimas do Silêncio (*Bridge to Silence*, 1988, USA), de Karen Arthur, com Marlee Maltlin no papel de Peg, a personagem principal, é um filme que discute as relações familiares entre filhos surdos e pais ouvintes e vice-versa. No centro da história também está Marge (Lee Remick), mãe de Peg, que luta para obter a custódia da neta Lisa. Mas os confrontos entre mãe ouvinte e filha surda estão para além da briga pela custódia de Lisa: ao longo dos 95 minutos da película, vemos o desenrolar de uma

história que trata da falta de afeto da mãe pela não aceitação e culpa da *anormalidade* de Peg, consequência da desconsideração de uma febre alta na infância de Peg, vindo a resultar na “falta de audição”.

Assim como *Filhos do Silêncio*, este filme focaliza os personagens surdos. Além de Peg, estão no filme John (o marido também surdo que morre em um acidente logo no início do filme) e outros/as surdos/as, amigos e colegas de Peg e de John na Companhia de Teatro Surdo da Universidade de Gallaudett, dirigida por John e na qual Peg atuava.



FIGURA 28:
***Lágrimas do Silêncio* (1988,**
USA), de Karen Arthur, com
Marlee Matlin no papel
principal.
(FOTO DA CAPA DO VÍDEO)

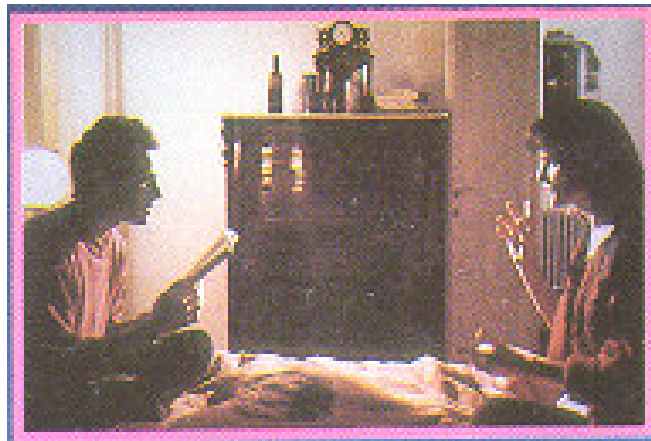
Endereçado tanto a surdos como ouvintes, *Lágrimas do Silêncio* mostra como as representações e os discursos que narram a surdez e as pessoas surdas adquirem significados distintos quando oriundos das perspectivas da mesmidade ouvinte ou da outridade surda.

5.5 GESTOS DE AMOR

Gestos de Amor (*Dove Siete? Io Sono Qui*, 1993, Itália), de Liliana Cavani, é um filme interpretado por um casal de jovens atores surdos. Um drama produzido em 1993, na Itália, que conta a história de Fausto (Gaetano Carotenuto), um jovem surdo de família rica cuja mãe superprotetora faz de tudo para que o filho não admita sua “deficiência” e tente se parecer o mais possível com os ouvintes. Fausto é muito ligado à tia Ágata, sua amiga e confidente, que se aproxima da ASSITALIA (Associação de Surdos da Itália) e o leva para participar das reuniões. Após a morte da tia, sua vida muda radicalmente: liberta-se das intromissões da mãe e se envolve com Elena (Anna

Banaiuto), uma garota surda que conheceu na Associação, incentivando-a a continuar os estudos que havia abandonado. Conhece o dançarino “Butô”, o japonês Akira, e “*descobre no poder da dança uma forma de superar as dificuldades*”.³⁷ Frequentando a Associação, Fausto se descobre surdo no encontro com a mesmidade. Sua mãe, entretanto, não admite as mudanças no filho nem o envolvimento com uma mulher surda, mas a comunicação, a cultura e a identidade vencem no final.

FIGURA 29:
Gestos de Amor (1993, Itália), de Liliana Cavani, com Gaetano Carotenuto e Anna Banaiuto (ambos surdos) como protagonistas. (FOTO DA CAPA DO VÍDEO)



No filme, Elena também faz referência à universidade de Gallaudet, uma “*universidade da América só para surdos*”, na qual deseja poder estudar. Ambos, Elena e Fausto, fazem aula com uma logopedista, que os ensina como usar melhor a voz. Uma das cenas mais fortes do filme se dá quando Elena retorna os estudos em uma escola regular, mostrando as dificuldades que as pessoas surdas enfrentam na escola de ouvintes, principalmente em relação às atitudes de indiferença dos professores/as e colegas. Como uma incógnita, a cena final do filme aparece logo após Fausto despertar de um sonho, no qual Elena estava supostamente sendo velada – morrera em consequência de um acidente de moto, após a mãe de Fausto tê-la mandado embora. Fausto a olha da porta do quarto, olhos fixados à frente em direção ao futuro que os aguarda juntos.

Gestos de Amor está endereçado ao público ouvinte para falar sobre as diferenças culturais dos sujeitos surdos, mas também se endereça aos sujeitos surdos, colocando sob suspeita as narrativas ouvintes que falam sobre a alteridade surda.

³⁷ Conforme sinopse encontrada na capa do vídeo.

5.6 MR HOLLAND: adorável professor

Mr. Holland: adorável professor (*Mr. Holland's Opus*, 1995, USA), de Stephen Herek, com Richard Dreyfuss indicado para o prêmio de melhor ator no Oscar de 1996. Em 1964, Glenn Holland, personagem principal do filme, é um músico que, aos 30 anos, sonha em economizar o bastante para dedicar-se à sinfonia que está compondo. Para isto, emprega-se como professor, assumindo uma turma de adolescentes no colégio J. Kennedy. Holland se sente despreparado para atuar como professor e, após algum tempo de fracasso na docência, conhece Gertrude Lang, uma aluna que, mesmo se esforçando, não consegue aprender a tocar clarineta. Diante desta aluna, Holland revê sua tarefa como professor e passa a estabelecer uma nova relação com seus alunos, apaixonando-se pelo trabalho. Para conseguir o interesse de seus alunos, Mr. Holland traz para suas aulas o então “*maldito Rock’n Roll*”.

Íris, a esposa de Holland, engravida e, com a chegada de Cole, Glenn deixa a sinfonia em segundo plano e passa a priorizar o sustento da família. Quando Cole está com mais ou menos dois anos, os pais descobrem que ele nascera surdo. As suspeitas começam durante uma apresentação da banca de Glenn e seus alunos, pois Cole é a única criança que não reage diante do imenso barulho causado por uma sirene. O médico que faz a avaliação de Cole alerta para a necessidade de os pais usarem exclusivamente a fala para se comunicarem com o filho surdo, sob pena dele se “acostumar com os sinais”. Aos poucos, Holland se afasta da família, enquanto que a mãe aprende a língua de sinais e possui uma boa relação com Cole. O desenrolar da trama se dá pelo uso de imagens televisivas e músicas da época, dando o sentido do tempo que passa e da mudança que vive a sociedade americana: o Vietnã, Luther King, a viagem do homem à Lua, Woodstock. Holland dedica-se quase que exclusivamente à escola e aos seus alunos, distanciando-se da esposa e do filho. Holland e Cole vivem distantes, e Íris está sempre entre os dois, mediando as poucas conversas entre ambos.

Anos mais tarde, após um forte conflito entre Cole e Glenn, este repensa sua vida e decide dar uma grande virada. Holland se envolve com a escola de surdos onde Cole estuda e em uma apresentação anual, canta “*Beautiful Boy*”, de John Lennon, para o filho. Com a chegada dos anos 90, a escola necessita fazer cortes nos investimentos e a matéria de Glenn não é mais prioridade no currículo escolar. Holland é, então, obrigado a se aposentar. Aposentado, Holland é homenageado por seus ex-alunos, entre

os quais está Lang, agora governadora. Nesta ocasião, o mestre rege a sua “Sinfonia Americana”, finalmente concluída.



FIGURA 30:
***Mr. Holland – adorável professor* (1995, USA), de Stephen Herek,**
com Richard Dreyfuss indicado para o prêmio de melhor ator no
Oscar de 1996.
(FOTO DA CAPA DO VÍDEO)

Mr Holland: adorável professor conta com a participação de três surdos que interpretam Cole, filho de Mr. Holland, em três fases: na infância, na adolescência e na vida adulta. Esse filme foi largamente utilizado em cursos de formação de professores, tendo como principal interesse a relação professor/aluno, mas foi selecionado para esta pesquisa por ser um filme atual, no qual a questão da surdez está bastante presente. É endereçado ao público para falar sobre professores e educação, mas aborda o tema da surdez, fazendo isto a partir das predominantes narrativas ouvintes. Abre possibilidades de outras leituras sobre a surdez e os/as surdos/as, quando, por exemplo, Íris reconhece que o discurso médico não contribui para uma efetiva comunicação de Cole nem com os que ouvem nem com outros surdos/as. Dos 140 minutos de duração do filme, a surdez aparece somente a partir da metade da película.

5.7 A MÚSICA E O SILÊNCIO

A Música e o Silêncio (em alemão: *Jenseits der Stille!* em inglês: *Beyond Silence*, 1999, USA), de Caroline Link, conta a história de Lara, uma menina ouvinte que “renuncia a tudo o que mais gosta na vida para tomar conta de seus pais, surdos-

mudos”.³⁸ Na adolescência, Lara revê sua tia Clarissa, uma bem sucedida clarinetista de Jazz e apaixona-se pela música, decidindo se dedicar de corpo e alma aos estudos do instrumento musical. Essa decisão abalou fortemente a relação entre Lara e os pais, que na história dependiam dela para quase tudo. Lara era intérprete dos pais, os quais não aceitaram a sua opção pela música, sem nenhum sentido para eles. Pela paixão pela música, Lara sai de casa e os pais temem perdê-la. Lara tem uma irmã mais jovem, também ouvinte, que passa a substituí-la no cuidado com os pais.



**FIGURA 31: A Música e o Silêncio (1999, Alemanha), com Emmanuelle Laborit e Howie Seago representando os pais surdos de Lara (Sylvie Testud).
(FOTO DA CAPA DO VÍDEO)**

Enquanto crianças, ambas divertem-se com o papel que ocupam na vida de seus pais surdos, mas os conflitos aparecem quando Lara se sente sufocada por viver em função deles. Anos mais tarde, Lara se prepara para entrar no conservatório de Berlim, quando conhece Tom, um professor de surdos pelo qual se apaixona. A mãe, interpretada por Emmanuelle Laborit (a autora de *O vôo da gaivota*) morre em um acidente de bicicleta, em função de ter problema de desequilíbrio, decorrente da surdez. O filme conta com a participação de vários atores e atrizes surdos/as e, assim como *Filhos do Silêncio*, há uma discussão sobre identidade, diferença e poder. *A Música e o Silêncio* foi indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 1999.

Está endereçado tanto ao público ouvinte como ao público surdo e, embora problematize as narrativas ouvintes sobre a surdez e os/as surdos/as, permanece com o olhar patologizante sobre as pessoas surdas, como na maioria dos filmes precedentes.

³⁸ Sinopse (capa do vídeo).

5.8 SOM E FÚRIA

Som e Fúria (*Sound and Fury*, 2001, USA) é um documentário que focaliza a polêmica sobre o implante coclear em surdos. Dois ramos da família Artinian, cada lado conduzido por um irmão, são o centro do debate: de um lado, Chris e Mari são os pais ouvintes de um bebê surdo recém-nascido que decidem realizar uma cirurgia de implante coclear em seu bebê, para horror de seus parentes surdos; do outro, o irmão de Chris, Peter (ambos filhos de surdos) está lidando com o pedido de sua filha, que quer um implante – um pedido em desacordo com seu papel de líder do movimento surdo anti-implante. Todas as possibilidades são investigadas por Chris e Mari, em resposta à dúvida dos supostos benefícios que o implante pode oferecer à menina surda: visitam escolas, conversam com especialistas, discutem com a família e defendem pontos de vistas distintos, num debate que nos lança a pergunta: implantar ou não? Normalizar ou respeitar a diferença? Defender a cultura ou permitir seu massacre?³⁹



FIGURA 32:
Som e Fúria (2001, USA).
In: <http://www.cinemabrazil.com/wwwboard/forumcb.html>

Na exibição da GNT, canal a cabo, o apresentador diz que o filme “discute até que ponto pais, parentes e amigos têm o direito de, em nome da tradição cultural, interferir na escolha de uma criança – ou mesmo de uma pessoa? No documentário *Som*

³⁹ No documentário, vamos ver como as relações de poder e o discurso sobre a normalidade são marcados. Os pais surdos, *anormais*, pesquisaram os prós e contras do implante coclear em Heather, enquanto que os pais ouvintes (Chris e Mari) foram em busca apenas dos benefícios do implante em seu bebê surdo.

e Fúria você vai conhecer uma nova tecnologia médica que faz com que crianças surdas ouçam”. Notadamente uma apresentação que questiona o fato de alguns surdos verem na cirurgia não um milagre da ciência, mas um procedimento cruel que pode destruir a cultura, a língua e a identidade surda.

Endereçado tanto ao público ouvinte como ao público surdo, *Som e Fúria* é, entre todos (até mesmo por se tratar de um documentário), aquele cujas representações e discursos estão em um constante jogo de flutuação, mostrando as perspectivas de ambos os lados (a dos sujeitos surdo e a dos sujeitos ouvintes).

Os filmes assim apresentados já revelam a presença de representações e discursos patológicos, antropológicos e da diferença sobre a surdez e os/as surdos/as, mas com a transcrição das falas e das cenas dos filmes, podemos proceder a agrupamentos de enunciados e de imagens e perceber as recorrências que significam o sujeito surdo como um anormal incorrigível ou como uma identidade e alteridade. Assim, a próxima seção se encarregará de demonstrar algumas faces das representações possíveis e os discursos que as sustentam.

6 LIÇÕES⁴⁰ SOBRE A SURDEZ E OS/AS SURDOS/AS

Nas primeiras vezes em que olhei para os filmes, não sabia ainda como proceder no agrupamento das informações e na distribuição dos resultados. Foi pela recorrência de alguns temas que, na apresentação da proposta desta tese, realizei um primeiro ensaio, desenvolvido a partir de algumas unidades de análise. Essas unidades não foram pré-determinadas, mas apareceram à medida que me debrucei sobre os filmes, sendo organizadas e reorganizadas inúmeras vezes. Para tentar dar sentido aos enunciados, percebendo neles práticas discursivas sobre o objeto em questão, as falas e legendas dos filmes foram transcritas, separando-se cada cena e descrevendo-a em seus elementos e linguagens constitutivos, como a iluminação, a sonorização, o enredo etc.

Já no início, apresentei alguns pontos que gostaria de novamente lembrar aqui: o lugar de que estou olhando, meus laços com a comunidade surda, meus traços de identidade, enfim, estão em jogo sempre que sou interpelada pelos discursos e representações que quero entender. Este é o primeiro ponto. O segundo, diz respeito à complexidade mesma das análises no sentido de que as possibilidades de “olhares” são inesgotáveis.

Retomando questões como (a) normalidade, poder e sujeito em Foucault, (b) invenção e normalização da anormalidade surda; (c) pedagogia cultural da mídia nos

⁴⁰ Segundo Houaiss (*apud* Souza), lição: “trata-se de um tema (sob a forma de exercício, texto, matéria, exposição oral) que é retirado de um livro ou coisa similar e dado ao aluno para que ele estude”. Utilizo, aqui, “lição” em referência aos textos sobre a surdez e os sujeitos surdos presentes na pedagogia do cinema. “Lições” que foram construídas a partir das minhas próprias interpelações e que agora constituem essa seção, mas que não foram apresentadas aos sujeitos surdos durante a pesquisa de campo, sob pena de obter deles respostas pré-fabricadas pelo meu olhar de pesquisadora, intérprete e professora de surdos.

Estudos Culturais, entre outros, esta seção sintetiza algumas das lições que os filmes nos ensinam – ou desejam ensinar. Os enunciados extraídos dos filmes, assim como qualquer outro, não são neutros, mas resultantes da forma como a sociedade classifica os sujeitos e das relações de poder que sustentam essa classificação. Os discursos também não podem ser facilmente identificados nem não nitidamente demarcados; ao contrário, a interdiscursividade é uma constante, mostrando que as formas de nomear a alteridade surda emergem de distintos campos do saber: são discursos médicos, religiosos, educacionais, terapêuticos ou antropológicos, sociais ou políticos, entre outros, como veremos a seguir.

Lição 1: A metáfora do silêncio

A metáfora é um processo pelo qual um signo é substituído por outro, ao qual transfere seu significado. Em geral, “utiliza-se a metáfora para expressar um signo pouco familiar por outro mais familiar ou um signo mais abstrato por outro mais concreto (‘italianidade’ por ‘pizza’; ‘amor’ por ‘coração’)” (SILVA, 2000, p. 78).

Entre os oito filmes utilizados nesta tese, quatro deles têm a palavra *silêncio* no título (tradução para a língua portuguesa no Brasil): *Tin Man: vozes do silêncio* (*Tin Man*), *Filhos do Silêncio* (*Children f A Lesser God*, 1986), *Lágrimas do Silêncio* (*Bridge to Silence*, 1988) e *A Música e o Silêncio* (em alemão: *Jenseits der Stille* em inglês: *Beyond Silence*, 1999). Nos títulos originais, entretanto, apenas dois fazem uso da palavra silêncio ou de suas derivações para se referir à surdez. E não seria diferente, tendo em vista que as culturas interpretam, cada um/a a seu modo, os signos que representam as coisas, como temos reiterado constantemente neste trabalho. Entretanto, não só no Brasil como em vários outros países, inúmeras vezes a surdez tem sido associada ao silêncio, assim como a cegueira à escuridão e a paralisia à prisão (“ele está preso a uma cadeira de rodas”). Além do uso da palavra “silêncio” nos títulos, várias cenas dos filmes a que se assistiu trazem essa metáfora. Porém, “da maneira como o termo é empregado por pessoas ouvintes, o silêncio é uma descrição simplificada, redutora, da experiência vivida por pessoas surdas” (LULKIN, 2000, p. 93). Em geral, as pessoas que ouvem entendem o silêncio como a total incapacidade para ouvir sons, mas, para aqueles que nunca ouviram, o silêncio nada mais é do que uma forma distinta

da existência humana, embora o significado atribuído pelos ouvintes possa ser aprendido pelos surdos/as.

Segundo Saint-Loup (*apud* LULKIN, 2000, p.94)

O silêncio pode ser percebido como uma agressão ou uma ameaça agressiva. Os ouvintes sentem-se provocados quando – ao tentarem contatar um surdo não sabem da sua condição ou julgam equivocadamente o que ocorre. Em tal situação, o silêncio parece ser uma recusa. Como não há aparência externa para a surdez, o silêncio da pessoa surda é interpretado, num primeiro momento, como um desejo de não falar ou até mesmo como uma incapacidade congênita. Essa situação provoca confusão e ansiedade.

O termo surdo-mudo comumente utilizado para referir-se às pessoas surdas é um bom exemplo disso. A associação de mudez à surdez ocorre pelo desconhecimento de que uma não é condição direta da outra. Os profissionais da área sabem, por exemplo, que nem no sentido biológico nem antropológico-social os surdos são mudos: primeiro, porque não têm lesões nos órgãos fonadores, e segundo, porque “falam”, porém em outra modalidade. Para Wrigley (1996, p.17), o silêncio atribuído à surdez “representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento”. Vejamos como, nos filmes, a metáfora do silêncio é representada e que discursos narram os sujeitos surdos nessa matriz de representação.

Filhos do Silêncio, cujo enredo aposta no amor como possibilidade de união entre uma mulher surda e um homem ouvinte, marca a diferença entre ambos em cenas que fazem uso do exagero, mostrando os conflitos que surgem quando dois mundos se encontram, ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de se viver em harmonia sempre que o amor fale mais alto. O mundo sonoro é explicado para Sarah e para outros alunos e alunas surdas da escola internato por Leeds, cujo propósito é a correção da anormalidade surda. As conquistas de Leeds são destacadas e valorizadas no filme; os pais ouvintes, assim como os demais personagens, aplaudem o sucesso do professor, quando este prova que os surdos podem falar e cantar, através de apresentações públicas na escola. Os alunos e alunas surdas são subjetivados pelo discurso da oralidade e se sentem vitoriosos quando conseguem se expressar através da voz. Mas há aqueles e aquelas que fracassaram nesta tentativa, entre os/as quais está Sarah, que diante de todos os esforços feitos pelos professores/as e pela família, permaneceu em seu mundo silencioso, a partir do qual “grita” pelo direito a sua diferença. A língua de sinais está presente no filme, mas aparece como uma possibilidade de chegar ao surdo, tendo seu status lingüístico reduzido frente à

onipotente língua oral. Entre as trocas culturais que Leeds e Sarah fazem, há uma cena em que os dois estão em frente ao mar e os sentidos da sonoridade e da visualidade são marcados:

CENA 26: À noite em frente ao mar

LEEDS: *Sabe que as ondas batem na praia 750.000 vezes por dia?*

SARAH sinaliza.

LEEDS: *Tem razão. Acabei de inventar.*

SARAH.

LEEDS: *Você sabe? Como é o som das ondas?*

Ela movimenta-se com o corpo, traduzindo visualmente o “som” que as ondas fazem.

LEEDS: *É assim que elas soam. Como pode ser tão inteligente e linda? E teimosa como uma mula.*

SARAH.

LEEDS: *Sim, você.*

SARAH.

LEEDS: *Não é teimosa? (só fala, sem sinais): Oi, beleza. O que estou dizendo?*

SARAH se vira. Fica triste por não conseguir entender o que Leeds disse.

LEEDS: *Espere. Foi brincadeira.*

SARAH.

LEEDS: *Não achou graça. Está bem. Não vou fazer de novo. Prometo.*

Apesar da tensão provocada pelas diferenças culturais entre ambos, o final do filme não foge à regra: o amor é capaz de superar os conflitos e Sarah declara a Leeds que não quer viver sem seu amor, ao que ele responde: “ – *Também não quero viver sem você. Acha que poderíamos encontrar um lugar onde podemos viver? Mas não em ... silêncio. E sem palavra?*” (**CENA 57**). Sem tradução, nem legenda, se comunicam em sinais. Ao final, Sarah sinaliza para Leeds “*Eu te amo*”; “*Unidos*”. Se abraçam e olham para a frente, em direção ao futuro que os aguarda. Buscam um lugar onde viver e se comunicar, cada um a seu modo, mas permanece o questionamento que percorre quase a totalidade do enredo: ao final, quem cede é a mulher à vontade do homem, é a surda ao mundo ouvinte.

Gestos de Amor, assim como *A Música e o Silêncio*, representa a possibilidade de a língua de sinais dos surdos constituir-se como marca de visibilidade da surdez, mas passível de provocar dúvida sobre quem é surdo e quem é ouvinte. No encontro com a mesmidade, Fausto vê Elena pela primeira vez em um zoológico, onde esta está passeando com a pequena irmã ouvinte. Entre Elena e a irmã, a comunicação ocorre tanto em sinais como com a articulação dos sons:

CENA 7: No Zoológico

ELENA: *Veja! Veja aquele lá. E o outro chama o seu amigo: Mário, Mário!*

IRMÃ: *E o outro diz o quê?*

ELENA: Diz: “Espere, já vou!”
 IRMÃ: E o outro responde...
 ELENA: “Estou com fome, Mário.”
 FAUSTO: (pensando) A SURDA É ELA OU A MENINA?
 ELENA: Os dentes não vão crescer mais. Fica sem dentes.
 Fausto se aproxima.
 IRMÃ: Quer falar com você.
 FAUSTO: Um hipopótamo se chama Mário. E o outro?
 ELENA: Conrado. Não sabia?
 FAUSTO: É verdade.
 Chega a namorada de Fausto
 NAMORADA: Não o achava. Quem é ela?
 FAUSTO: Não a conheço.
 NAMORADA: Bonitinha...não posso descuidar um minuto.

O enredo de *Gestos de Amor* também prevê a possibilidade de uma relação afetiva entre um surdo e uma ouvinte, mas essa possibilidade se rompe quando Fausto conhece Elena e encontra nela a mesmidade. Com Elena, Fausto poderá ser quem ele é, enquanto que, na relação com a namorada ouvinte, ele vive a intensa necessidade de se ajustar à sonoridade, mostrando as marcas da correção que lhe é requerida constantemente pelo mundo dos que ouvem.

O filme nos remete ao passado em várias ocasiões. Em uma delas, a metáfora do silêncio é ilustrada quando Fausto está com a tia, que escuta música enquanto ele a assiste. Como explicar a uma criança surda o que é a música? Esta é a questão que a tia precisa resolver... Mesmo utilizando um discurso patológico para explicar a Fausto que ele não percebe os sons (“*Seu ouvido é doente*”), a tia recorre à visibilidade para que Fausto possa dar sentido à música, a qual ele diz não conseguir ver, demonstrando que seu entendimento do mundo se dá pela cultura visual.

CENA 20: Lembrança de infância

FAUSTO: Está triste? O que está fazendo?
 TIA: Ouvindo música.
 FAUSTO: Música?
 TIA: Música. Este é um disco. A música está aqui. Aqui dentro. Eu aperto aqui o disco gira, e a música sai... como o fio de um novelo, e se espalha. Voa... como as borboletas
 FAUSTO: Não consigo ver.
 TIA: Mas ela está em todo lado, como o ar, como... Espere. Está vendo as folhas? O vento mexe com as folhas... Você não vê o vento...
 FAUSTO: Vento...
 TIA: ... Mas as folhas se mexem. A música é como o vento. Move uma membrana no ouvido... Seu ouvido é doente. A música. Está ouvindo a música? (pede para ele tocar na caixa de som). Está ouvindo?

Finalmente Fausto sai do seu mundo silencioso e entende o significado da música, mesmo não conseguindo ouvi-la. A música passa a fazer parte da sua vida e isto

é trazido em vários momentos: por exemplo, quando Fausto vai a uma boate com a namorada ouvinte e eles dançam ou quando vai ao teatro e assiste a um espetáculo de dança do bailarino japonês: a música não é ouvida, mas percebida pela vibração que o som faz; Fausto não ouve a música, mas a sente, e essa é a diferença que o filme quer mostrar. Do contrário, a música sofreria uma redução à letra que a compõe (quando esta existe). Mas independente do que a música possa ser, o fato é que ela nada ou muito pouco significa para aqueles que são surdos. Como mais uma invenção ouvinte, somos nós que narramos os surdos a partir dos significados da normalidade, resultando em processos de subjetivação pelos/as surdos/as que podem ou não corresponder a esses significados. No caso desse filme, Fausto vivera longe de comunidade e de culturas surdas até a vida adulta, por isso foi subjetivado pelo discurso da normalidade, interessando-se por questões que fazem parte do mundo ouvinte, como na cena a seguir:

CENA 45: No teatro

FAUSTO: *Como é a minha voz?*

ASSISTENTE DE SOM: *É uma voz normal.*

FAUSTO: *Tem som agudo ou grave?*

ASSISTENTE: *É normal, como a minha...Veja esses efeitos.*

Em *A Música e o Silêncio*, Lara (a filha ouvinte) descreve os sons da natureza para o pai em diferentes cenas. Logo no início do filme, Lara sente medo do barulho da chuva e vai até o quarto de seus pais surdos que estão dormindo:

CENA 2: Na cama com os pais

LARA: *Está relampejando, papai. Que barulhada. Faz bam, bum, bam! Parece que o mundo vai acabar.*

O pai permite que ela vá dormir no meio deles (em língua de sinais). De repente o clarão de um raio aparece.

MARTIN: *É, esse fez um barulho danado. Posso imaginar...*

LARA: *Não, pai, esse não fez barulho. O raio é silencioso... como a lua. Só o trovão faz barulho. Muito barulho.*

MARTIN: *Ah, o trovão. O que faríamos sem você e seus ouvidos?*

Na cena seguinte, a família está ao redor da mesa tomando o café da manhã, quando Lara diz a Martin: “- *Papai, você parece um peixe balbuciando fora d’água. Faz barulho quando come.*”, numa espécie de tentativa de corrigir o comportamento anormal do pai, que concorda com a observação da filha ao corrigi-lo constantemente para que se comporte de acordo com os padrões sociais instituídos pelo mundo dos que ouvem.

Após a morte da mãe de Lara, que sofrera um acidente de bicicleta, pai e filha discutem. Os conflitos são freqüentes desde que Lara optara por se tornar clarinetista,

contrariando a vontade do pai, que não via na música nenhum sentido. Além da opção da filha pela música, Lara tornara-se uma mulher e já não vivia para os pais como antes. Conhece um professor de surdos, por quem se apaixona e o leva para dormir em sua casa. O pai os vê juntos, mas não faz nada. Entretanto, o “silêncio” entre pai e filha é logo rompido, em uma cena em que se encontram ao redor da mesa Martin, Lara e Marie (a irmã caçula de Lara). A cena revela, mais uma vez, os distintos sentidos atribuídos ao silêncio por aqueles que são surdos e por aqueles que ouvem, mas também pode ser lida a partir dos conflitos inerentes da relação entre pais e filhos de um modo geral e entre pais surdos e filhos ouvintes, em particular, decorrente das diferenças culturais entre ambos:

CENA 69: Café da manhã

MARIE (traduz para que os/as espectadores/as possam entender as falas em sinais): *Você pode fazer algumas coisas, mas não tudo. O que é? Ele não vai deixar você trazer homens para dentro de casa, para sala. Quem esteve aqui?*

LARA: *O que fiz de errado dessa vez, pai? Qual é a acusação? Que sou irresponsável, egoísta e só penso em mim e na minha música. Que eu traí você e a mamãe? Que estou do lado de Clarissa? Quer saber de uma coisa? Não agüento mais essa casa! Seu olhar silencioso de reprovação, suas reclamações. O silêncio aqui, o barulho que faz quando lê o jornal, quando come. Quando escova os dentes. Esta casa é uma jaula!*

PAI SE LEVANTA: *Fora daqui!*

LARA: *Para mim chega!*

Em outra cena, Lara chega em casa, vai à despensa, acende e apaga a luz para chamar a atenção dos pais. Martin pede a Lara que descreva o som da neve:

CENA 39: olham pela janela

PAI: *Está vendo que noite linda? Olhe bem. As coisas mudam rápido. A primavera logo vai começar. A neve vai derreter. Que som faz a neve?*

LARA: *Ela diz “crunch, crunh..brr,brr.”*

PAI: *O que é “cruch e rr” ?Que tipo de palavras são?*

LARA: *Para falar a verdade, a neve não diz muito. Dizem até que a neve engole todos os sons. Quando a neve cobre o chão, tudo fica mais silencioso.*

PAI: *É mesmo?A neve faz o mundo ficar silencioso. Que bom!!*

Pais surdos e filhas ouvintes vivem numa cultura surda, embora o trânsito das filhas no mundo sonoro as torne membros tanto de uma cultura surda quanto de uma cultura ouvinte. A mesmidade ouvinte, nesse caso, faz com que Lara se sinta sufocada por viver no mundo “silencioso” dos pais, onde a língua de sinais aos poucos deixa de ser uma brincadeira ou uma forma mágica de comunicação para se tornar uma forma “limitada” de entender o mundo e seus sons: a música, a chuva, a neve, o pôr-do-sol..., como se tudo na natureza tivesse a sonoridade como uma marca constitutiva de elevado

significado e importância. É assim, também, que o mundo é explicado pela avó ouvinte de Heather, a menina surda candidata ao implante coclear em *Som e Fúria*:

CENA 1: Uma menina olhando o mar, sentada no colo de uma mulher

A voz da avó em off: *Você sabia que há som em toda parte? Eu sei que você não os ouve mas há sons em todos os lugares.*

CENA 2: Heather Artinian e sua avó Marianne sentadas em um sofá

AVÓ: *Quando se abre uma porta há um som. Quando se bate à porta... (a menina faz Língua de Sinais) O quê? Quando você toca uma campainha, faz um som. Certo.*

HEATHER: *Que é isso? O que significa?*

AVÓ: *Um leão. Um rugido de um leão... certo, tudo faz som.*

Heather fala ao telefone. A avó a ensina: *Você vai voltar logo?*

AVÓ: *Eu disse que se fizesse um implante coclear, poderia falar ao telefone.*

Está contando isso a Amanda? O que está dizendo a Amanda? Está falando sobre o implante coclear?

Som e Fúria focaliza a polêmica questão sobre os benefícios e/ou os prejuízos na decisão de se fazer ou não o implante coclear. Ensina tanto sobre a visão dos ouvintes sobre o mundo “silencioso” dos surdos quanto sobre a visão dos surdos em relação à sonoridade do mundo. Também fala sobre a “importância” dos significados da sonoridade na qual as pessoas que ouvem acreditam. Após visitar uma família onde os pais ouvintes optaram pelo implante para a filha surda, a mãe de Heather e sua cunhada (ouvinte, filha de surdos e mãe de um menino também surdo) se encontram e discutem suas visões sobre silêncio e som.

Cena 26 : Na cozinha, Nita (mãe de Heather) conversa com Mary (mãe de Peter)

NITA: *Foi um erro meu conhecê-los. Senti como se me sufocassem e me achassem estúpida. Mas só quero o melhor para minha família. Talvez a família de Shelby se envergonhe da surdez dela. Shelby vai crescer achando que é ruim ser surda.*

MARY: *Nita, ela é feliz no mundo dos que ouvem. Deixe-a em paz. Por que precisa de uma identidade surda?*

NITA: *Porque ela nem sabe o que é sua surdez. Não tem idéia, pois os pais não lhe disseram que é surda. Ela perguntou o que é a linguagem dos sinais. O que é isso Mary? Eu me senti péssima. Fiquei muito magoada. Ela não sabe nada dos sinais, nem uma palavra sequer! Age como se tivesse audição.*

MARY: *Por que é tão importante ser surdo? Os surdos têm uma linguagem linda, mas perdem outras coisas lindas do mundo, como a música.*

NITA: *Não ligo para música, não posso ouvi-la.*

MARY: *É ouvir o choro de um bebê pela primeira vez ou ir lá fora e ouvir a linda chuva. Pode ouvir a chuva caindo no solo.*

NITA: *Mary, você não entende. Espere aí. Você ouve. Eu nunca ouvi. Para mim, é normal. Posso ver a linda chuva. Posso sentir a chuva nos lábios. Não me importa ouvi-la. Para mim, não faz sentido.*

MARY: *Você nunca experimentou ouvir. Eu sei o que você está perdendo.*

As lições que as representações e os discursos sobre a surdez e os/as surdos/as nos ensinam não aparecem nitidamente separadas, pois algumas das cenas aqui apresentadas falam tanto da metáfora do silêncio quanto da surdez como falta, ou ainda outras, que não foram selecionadas como fazendo parte do currículo cultural dos filmes, mas que podem ser selecionadas em outras pesquisas ou por outros olhares distintos do que aqui coloco. Passemos, então, à segunda lição.

Lição2: A surdez como falta

La mismidad que crea con placidez sus monstruos y que, a la vez, produce los antídotos necesarios. La mismidad que huye despavorida ante la atribución de sus propias designaciones, de sus propios nombres (SKLIAR, 2002).

A história oficial dos surdos e da surdez que conhecemos, presente na literatura especializada e nos textos cinematográficos analisados, é uma história narrada pelos que ouvem e falam. Nela estão presentes a oportunidade e responsabilidade dos ouvintes em cuidar e recuperar os surdos. Em geral, os surdos/as e a surdez são narrados como sujeitos a quem falta algo e em raras ocasiões as representações e os discursos se referem a um grupo antropológico, social, cultural e lingüístico.⁴¹

Tin Man é, entre os filmes em cartaz, o que aborda a surdez da forma mais fictícia. O ator que interpreta Casey é ouvinte e poderíamos dizer que ele pouco ou nada sabe sobre língua, comunidades e culturas surdas. Como já vimos, os demais filmes utilizam, para interpretar personagens surdos, atores e atrizes também surdos. Por isto, dentro das inúmeras possibilidades de entendimentos sobre identidades surdas, permanece um elo em comum: os surdos são sujeitos visuais, independente da língua que lhes tenha sido oportunizada ou imposta. No caso de *Tin Man*, entretanto, as representações (patológicas) sobre os surdos e a surdez apresentam situações no mínimo inusitadas, senão inviáveis. A maior delas se refere, certamente, ao fato de um surdo de

⁴¹ Por outro lado, os surdos reivindicam hoje seu espaço na construção dessa história e resistem ao colonialismo cultural de até então. Obviamente, estou me referindo à comunidade surda organizada e não aos surdos como uma totalidade, pois muitos surdos vivem, eles próprios, a partir dos significados da normalidade. De qualquer forma, as resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura são destacadas nos filmes a que estamos assistindo e será um das lições que veremos a seguir.

nascença ser alfabetizado sem que tenha uma modalidade lingüística (oral ou visual) anterior que lhe tenha possibilitado aprender a ler e escrever. Inúmeras pesquisas têm sido feitas na tentativa de verificar até que ponto o aprendizado da língua escrita depende da prévia aquisição de outra modalidade lingüística (oral ou gestual), mas esta questão não está inteiramente resolvida. O fato, porém, é que crianças surdas seguem fracassando na aquisição da língua escrita, quando expostas às filosofias educacionais (orais, de comunicação total ou bilíngües), uma vez que estas não têm dado conta de *normalizar* os sujeitos surdos na língua escrita dos ouvintes. Além disso, essas propostas depositam na questão da língua todos os seus esforços, deixando de lado o complexo de relações que acontecem no âmbito da escola e da educação e que fazem do surdo um sujeito patológico, anormal e deficiente – questões que aparecerão inúmeras vezes na análise das representações e discursos dos filmes a que estamos assistindo.

Em *Tin Man*, a surdez é representada como uma falta (que isola Casey e o leva a conviver apenas com os colegas de trabalho) mas, ao mesmo tempo, há no corpo que não ouve uma espécie de recompensa que supera o fato de não ouvir: Casey é um gênio que, embora surdo, inventou um computador que acumula informações, têm síntese de voz e “traduz” o que o usuário surdo digita nele. Logo no início do filme, o encontro dos protagonistas Casey (surdo) e Márcia (fonoaudióloga) acontece no local de trabalho de Casey (oficina mecânica), onde este está trabalhando com um grupo de colegas ouvintes. Enquanto Márcia espera pelo conserto de seu carro, faz palavras-cruzadas e pede ajuda para os que estão por ali. Casey não poderia estar a par do que falavam, por mais que tivesse uma excelente leitura labial, pois seu olhar não está fixado nos lábios que articulam à sua volta. Entretanto, é Casey quem sabe a resposta que Márcia procura. Vejamos a cena:

CENA 4: Oficina de Casey

HOMEM 2: *Senhora, não pode ouvi-la. É surdo.*

Marcia fala com Casey em Língua de Sinais e ele responde: “não”. Entrega o jornal para ela.

MARCIA: *Octogenário*

HOMEM 3 para Casey : *Hora de trabalhar..... Espertinho*

MARCIA: *Impressionante.*

HOMEM 3: *Por quê?*

MARCIA: *É educado mas não sabe a língua dos surdos.*

HOMEM 3: *Acho que não conhece gente surda*

MARCIA: *Posso falar com ele?*

HOMEM 3: *Não. Mas pode escrever, venha....*

Tin Man também representa a perturbação que pode ser gerada no encontro entre pessoas surdas e pessoas ouvintes que nada ou pouco sabem sobre a surdez. Para ilustrar os sentimentos e ansiedades provocados pela surdez ou por aquele que não ouve, o filme nos leva à lanchonete que Casey frequenta:

CENA 11: Casey numa lanchonete

GARÇONETE 1: *Ele quer um taco.*

Casey se vira

GARÇONETE 2: *Não sei, mas pessoas assim me deixam nervosa.*

GARÇONETE 1: *Acostuma-se. Ele vem quase todo dia. É uma gracinha.*

GARÇONETE 2: *Deve ser estranho ser assim.*

Essa cena mostra como a falta perturba, incomoda, angustia... mas deixa inscrita a possibilidade de que com o tempo se acostuma a ela. Embora, também, a surdez seja uma condição que raramente deixa de ser conflitante para aqueles que ouvem, como têm nos mostrado inúmeras pesquisas a respeito das visões sobre os sujeitos surdos. Predominantemente marcada como inferioridade, desajuste, impossibilidade, isolamento, falta..., a surdez (e seu silêncio) pode fazer parte da condição humana, mas quando tratada sob a ótica dos discursos patológicos, os ouvintes que convivem com ela são também vistos como sujeitos *especiais*. Os filmes tentam traduzir essa situação, narrando, em muitos casos, a surdez como uma diferença tolerável, desde que vivida a partir dos significados da normalidade.

Márcia trabalha em um centro de recuperação para *deficientes auditivos*, investindo seus esforços profissionais no ensino (ou treinamento) da fala para seus pacientes. Entre as crianças atendidas na clínica por Márcia, *Tin Man* destaca Cynthia, uma menina que sofrera maus tratos da família por ser surda. Cynthia e Casey tornam-se amigos. Casey se identifica com a menina, pois sua história de abandono é similar a de Cynthia: ambos foram negados, rejeitados, excluídos pelos pais ouvintes. Na clínica, Márcia conversa com um dos médicos:

CENA 30: Dr. Edison e Marcia caminham no corredor da clínica.

DR. EDISON: *Como vai Cynthia Brennen?*

MARCIA: *Nada mal, dentro do possível. Seus pais a trancaram esses anos todos.*

DR. EDISON: *Não entendo como tratam uma criança assim. Ela só é surda.*

MARCIA: *Tem coragem. Está melhor agora que o Estado ganhou a custódia.*

DR. EDISON: *Como está se dando com Casey?*

MARCIA: *Bem. Está com gente que tem problemas de fala. Está sempre na frente deles. Aprende rápido. Logo falará normalmente.*

Como uma falta a ser segregada, isolada, institucionalizada para ser recuperada, a surdez é tratada como um defeito, como uma anormalidade a ser corrigida também em Amy. O filme centraliza a professora de articulação (Amy) que vai trabalhar em uma escola para crianças surdas e cegas, após ter fugido do marido opressor. Mas é somente na trigésima sexta cena que vimos a conhecer os verdadeiros motivos que a levaram a abandonar sua casa e seu marido, indo dedicar sua vida às crianças (esse, aliás, é o subtítulo do próprio filme: *Amy: uma vida pelas crianças*, na tradução para a língua portuguesa no Brasil). Uma das crianças cegas da instituição morre após uma febre alta e uma doença que não fora possível ser diagnosticada: os poucos recursos enviados pela administração pública é um dos fatores que justifica o precário atendimento aos alunos que vivem ali. E se recursos houvesse, seriam para investir em profissionais da saúde, em terapeutas ou professores com formação clínica, já que a língua de sinais só é utilizada na escola por ser o único meio de se estabelecer uma comunicação entre surdos e ouvintes que ali convivem. A língua de sinais é vista como primitiva e inferior e ela só está presente por não haver nada melhor a oferecer – no caso, a língua oral. Amy aparece como uma dádiva, uma salvação para os alunos/as, já que se propunha a ensiná-los a falar. Na cena em que Amy conta sua história para Corcoran (o médico voluntário que atendia as crianças quando necessário); eles estão no corredor da enfermaria e Corcoran dá a notícia de que o menino cego morrerá. A surdez é, então, revelada como a falta, anomalia e o motivo que levava Amy até a escola:

CENA 36: Corredor da enfermaria

CORCORAN (médico): *Amy, ele está morto!*

AMY: *Não diga isso!*

CORCORAN: *Acabou. Ele se foi.*

AMY: *Solte-me.*

Chora.

CORCORAN: *Quer me falar sobre isso? Está tudo bem, Amy. Tudo bem.*

AMY: *Eu tinha um filho. Ele era tão lindo, tão meigo!*

CORCORAN: *O que houve?*

AMY: *Tinha quase 2 anos ao descobrirem que era surdo. Passei a amá-lo ainda mais. Trabalhei com ele. Ensinei-o. Daí, disseram que tinha um defeito no coração. Defeito de nascença. Eles o tiraram de mim. Mandaram a uma instituição.*

CORCORAN: *Eles quem?*

AMY: *Meu marido e o médico.*

CORCORAN: *Tiveram outros filhos?*

AMY: *Meu marido disse que eu não era capaz de ter filhos normais.*

CORCORAN: *Santo Deus!*

Outras duas cenas de Amy representam a surdez como falta e o surdo como um *anormal*, como um indivíduo a corrigir. Na primeira, o pai de um surdo de 19 anos que

passara toda a vida isolado nas colinas mostra sua preocupação com o futuro do filho, já que ele e sua esposa estão velhos e Mervin (o surdo) não saberá como se cuidar sozinho caso eles venham a morrer. A cena a seguir é imediatamente posterior a cena acima e nela vemos marcados os enunciados que constituem um discurso patológico e anormal sobre a surdez:

CENA 37: No escritório do diretor

Placa: *“Treinar a mão é também treinar o cérebro”*

DIRETOR: *Entendo como se sente, Sr. Grimes. É uma pena seu filho nunca ter estudado, mas não aceitamos ninguém com mais de 16 anos.*

GRIMES: *Ouvi dizer que vocês os ajudam, que ensinam.*

DIRETOR: *Podemos ensinar os surdos quando chegam novinhos. Mas 19 anos, bem, não aceitamos ninguém dessa idade.*

GRIMES: *Mas o Mervin é pouco mais que um bebê. Sua mãe nunca o deixou ir a parte alguma. É a primeira vez que ele sai das colinas. Quando sua mãe adoeceu e quase morreu eu soube que um dia ela e eu partiríamos. E como ele vai se cuidar com seus pais mortos?*

DIRETOR: *Queria ajudar, mas nossas crianças são mais novas. Não sei se ele se adaptaria.*

GRIMES: *Sei que ele é grande, mas não faria mal aos pequenos. Mervin sabe que não deve tocar em crianças mais novas.*

Apesar de surdo, Mervin é rejeitado por outros alunos por seus traços de identidade infantil: ele é grande no tamanho mas se comporta como uma criança que está descobrindo o mundo e a comunicação. Em uma briga com um dos alunos surdos que o importuna constantemente, Mervin revida com um tapa, deixando seu colega desacordado. Assustado, Mervin foge por pensar que será castigado, mas ele não conhece o caminho de casa e acaba morrendo esmagado por um trem. Enquanto corria nos trilhos, o trem veio em sua direção e ele não pode escutar. Seus pais, então, entram novamente em cena, agora para chorar a perda do filho surdo e para descobrir que ainda há saída para a outra filha menor, também surda, cuja existência não tinha sido revelada até então.

CENA 78: Chegam os pais e a irmã de Mervin

MÃE: *Foi a toa.*

PAI: *Eles disseram que podiam ensinar.*

MÃE: *Tudo à toa. Surdos não podem aprender.*

HENRY: *Amigo, meu amigo.*

MÃE admirada ao ver um surdo falando: *O senhor é da escola?*

DIRETOR: *Sou o superintendente.*

MÃE: *Ele é um dos seus?*

DIRETOR: *Sim.*

AMY: *Diga seu nome a eles.*

HENRY: *Meu nome é Henry Watkins. Estudo na escola Parker.*

MÃE: *Ele é surdo?*

AMY: *Totalmente surdo. Está aprendendo a falar.*

PAI: *Viu? Falei que eles podiam ensinar.*

MÃE: *Esta é minha filhinha, Pearl. Ela nunca ouviu nada. Levem-na e façam-na falar. Como ele.*

Essa é uma das cenas finais do filme, anterior apenas à que precede a cena final, em que Amy diz a seu marido (que a encontrara na escola após ter colocado um investigador a sua procura) que ficará com as crianças, pois descobriu nelas um sentido para sua vida. Focalizando a figura da professora *especial*, o filme narra a surdez a partir de discursos religiosos, médicos, terapêuticos, nos quais o sujeito surdo vive um enclausuramento familiar ou a reclusão institucional da escola. Não há outra possibilidade e, na melhor das hipóteses, os surdos sobreviverão se aprenderem a dizer a palavra, não em sua língua, mas na língua dos ouvintes que os cuidam e educam.

Em *Filhos do Silêncio* – que tem como personagens atores e atrizes surdos/as e Marlee Matlin no papel principal, interpretando a personagem Sarah, todos vivendo em uma instituição escolar para surdos – a surdez é também narrada por discursos patológicos e representada como falta. Após conhecer a escola e a ex-aluna Sarah, que trabalha como empregada na instituição, Leeds – o professor ouvinte representado como o herói que entra em cena para provar que os surdos podem ser normalizados através da aprendizagem da fala – conversa com o diretor sobre Sarah e este lhe conta sobre o caso da ex-aluna, enquanto observa a situação do gramado:

CENA 11: Gramado da escola

LEEDS: *É uma lástima.*

DIRETOR: *Sim, é muito caro replantar.*

LEEDS: *Não, falo de Sarah Norman.*

DIRETOR: *Sim, Sarah. Olhe para isso. Um desastre.*

LEEDS: *Ela tentou usar a voz?*

DIRETOR: *Sarah é totalmente surda. De nascença.*

LEEDS: *Isso dificulta.*

DIRETOR: *A chuva destrói o campo.*

LEEDS: *Uma moça tão inteligente não devia ser faxineira.*

DIRETOR: *Ela não se importa. Ouça, nem todos são ambiciosos. Sarah está feliz! Sofreu muito na infância. Considerada retardada até os 7 anos. Vimos que era inteligente. E a educamos.*

LEEDS: *Para quê?*

DIRETOR: *Trabalha. Paga impostos. Quer mesmo tentar? Vou falar com ela. Falo com ela. (olha para o gramado) Olhe em que estado isso ficou! Vai custar uma fortuna!*

LEEDS: *Uma calamidade!*

Como a grande maioria dos filmes, prende-se o interesse dos/as espectadores/as falando sobre o amor, mesmo quando a surdez é focalizada. O interesse de Leeds por Sarah está além do interesse puramente profissional. Ela é jovem, bonita, provocante, embora surda... E esses atributos lhe renderam um convívio conflituoso entre os

ouvintes, cujas representações sobre a surdez e os surdos estão de acordo, mais uma vez, com os entendimentos de falta e de necessidade de correção. Quando finalmente Leeds consegue que Sarah venha conversar com ele, os motivos que a levaram a se indignar com o mundo ouvinte são trazidos em um depoimento que pretende chocar os/as espectadores: Sarah denuncia as atribuições que foram dadas ao seu corpo surdo por ouvintes que participaram da sua infância e adolescência, indignando-se com os sentidos de utilidade que sua surdez e seu silêncio tiveram no passado:

CENA 19: Em uma sala de aula da escola

LEEDS: *Por que não foi mais a sua casa?*

SARAH faz um olhar de interrogação.

LEEDS: *Os amigos de sua irmã, os garotos com quem saía têm algo a ver com isso?*

SARAH pergunta em sinais se ele foi a sua casa.

LEEDS: *Sim, falei com a sua mãe. Por favor, me deixa te ajudar.*

SARAH sinaliza e LEEDS traduz: *Como? Te ensinando a gozar com um homem que escuta.*

LEEDS: *É uma língua que você ignora!*

SARAH sinaliza.

LEEDS: *Está bem. Sou tão...pode dizer!*

LEEDS traduzindo: *Eu sei me comunicar. Você não. Nem eles! Quem são eles?*

SARAH sinaliza.

LEEDS: *Os que ouvem?*

LEEDS traduz: *Nunca se preocuparam em te entender. Devia aprender a falar e não fala. Sexo podia fazer tão bem quanto as outras. Melhor. No princípio se entregava, por que eles queriam. De repente, formavam uma fila de espera levados por sua irmã. Nem apresentação, nem conversa. Só ia a um lugar escuro e Nem uma coca-cola te ofereciam.*

SARAH sinaliza.

LEEDS: *Não é o que me interessa saber.*

LEEDS traduz: *Me julguei o bacana vindo excitar uma garota surda? Não, Sarah! E te gozava! Pensava.. “A pobre virgem surda abre as pernas para qualquer”.*

LEEDS: *Quer me chocar com isso?! Acha que me importa ter dado a todo garoto espinhudo que apareceu? Não ligo!*

SARAH sai.

Lágrimas do Silêncio – também com Marlee Matlin interpretando Peg e Lee Remick no papel de Marge, sua mãe – traz aos espectadores os dissabores e conflitos que marcam a relação entre famílias ouvintes com membros surdos. Enquanto uma falta, uma patologia, uma anormalidade ou um indivíduo a corrigir, a surdez e os/as surdos/as são uma terrível e temível condição humana, dificilmente suportável do ponto de vista da mãe. Ao final, descobrimos que Marge sofre pela insuportável culpa que a acompanha desde que dera pouca importância a uma febre alta da filha quando pequena, o que veio a deixá-la surda. Quando a cena se repete com a neta ouvinte, que está em sua casa após o acidente dos pais, Marge corre com ela para o hospital e logo trata de

perguntar ao médico as conseqüências da febre da menina, numa terrível angústia diante da possibilidade de ter mais algum/a surdo/a na família:

CENA 45: Lisa está dormindo. Marge tira sua temperatura.

MARGE: *Oh, meu Deus!*

AL: *O que há?*

MARGE: *Ela está queimando. Chame um médico.* Para Lisa: *Vamos! Sente-se! Vai respirar melhor. Respire fundo*

AL no telefone: *Localize o Dr. Block.*

MARGE: *Vou levá-la ao banheiro.*

AL: *Aqui é Al Dufield. Nossa neta está com febre alta e respira com dificuldade.*

MARGE: *Respire! Respire! Não pode acontecer de novo. Meu Deus! De novo não! Respire! Respire!*

CENA 46 : No hospital

MARGE: *Sua audição não foi afetada? Não está escondendo nada?*

MÉDICO: *Marge, algum dia disse que sabia tudo?*

AL: *Às vezes dá essa impressão! Vai respirar oxigênio puro e tomar antibiótico. Ficaré aqui até amanhã. Marge, ela ficará boa!*

Com Peg se recuperando do trauma que sofreu após a morte do marido no acidente, Marge procura um advogado para entrar com uma ação que lhe dê o direito de cuidar da neta. Os traços de identidade, a personalidade e o comportamento de Peg resultantes da surdez (e não do trauma pela morte do marido) são vistos pelo advogado como fatores suficientes para conseguir tirar a guarda da menina da mãe:

CENA 52 – Marge no escritório de um advogado

ADVOGADO: *Emocionalmente instável. Depressão prolongada... Atacou-a e ameaçou mais violência... Nenhum lar pra oferecer à filha... no teatro... uma atriz surda... Bem, isso é novo pra mim... Sem marido...*

MARGE: *Bem, ela está vivendo com alguém, um homem, mas não há nada entre eles!*

ADVOGADO: *Tem certeza?*

MARGE: *Sim, não pode insinuar nada!*

ADVOGADO: *Não. Não tocaremos nesse fato. A custódia será sua, sem dúvida. Já houve um caso assim. Meu sócio teve um caso onde os avós venceram porque os pais surdos não davam estimulação verbal à criança. Os pais brigavam e a criança ficava trocando de lar.*

MARGE: *Mas isso é terrível!*

ADVOGADO: *Não vai ser assim no seu caso: mãe sozinha, surda, instável, atriz. A senhora vencerá.*

Mãe sozinha, surda, instável, atriz: traços de identidade que marcam um lugar inferior, de incapacidade, de limitação, uma ordem discursiva que justifica o posicionamento da mãe e da justiça. O que esse filme representa está, assim como várias outras representações, presente na vida de muitos casais surdos que geram filhos ouvintes, muito embora hoje esses casais já estejam conseguindo educar seus filhos sem

as amarras e o paternalismo de seus familiares. O que ainda torna bastante complexa a geração de filhos ouvintes ou mesmo surdos por pais surdos são as condições do mercado de trabalho, pois assim como acontece com vários outros sujeitos, o sujeito surdo continua sendo representado como incapaz para ocupar determinados cargos e realizar determinadas funções.

Também em *A Música e o Silêncio* são apresentadas cenas que representam a surdez como uma degeneração, uma falta ou, no mínimo, como uma condição que traz conseqüências danosas para aquele que é surdo. Um exemplo disso é quando Lara, a filha ouvinte de Kai, interpretada pela atriz surda Emanuelle Laborit, questiona a mãe sobre o porque dela não saber andar de bicicleta:

CENA 22: Kai entra no quarto de Lara, apaga o som e tenta tirar a flauta das mãos da menina. Lara está acordada.

LARA: *Mãe, por que não sabe andar de bicicleta?*

KAI explica e Lara traduz: *Tem pouco senso de equilíbrio porque não escuta.*

LARA: *Quero que aprenda. Toda mãe normal sabe andar de bicicleta.*

KAI responde em sinais, Lara traduz: *Quando o bebê nascer... promete?*

KAI: *Sim*

LARA (abraçando a barriga): *Você aí dentro. Não tenha medo. Aqui fora a vida não é tão calma. Quando você chegar, tocarei uma música pra você no meu clarinete.*

Quando o bebê nasce, Kai cumpre a promessa feita a filha. Mas o destino de Kai acaba sendo marcado por sua trágica morte em decorrência de um atropelamento de bicicleta. Assim como Mervin (o surdo “grandão” que veio tarde para a escola), Kai é vítima de sua própria surdez. Ser surdo não só limita a comunicação, dificulta o cumprimento das funções maternas ou paternas, exclui do mercado de trabalho..., como pode levar à morte. E essas são as representações espetacularizadas e chocantes que os filmes mostram. Diante delas, o que aprender senão que a surdez é, de fato, uma falha na natureza humana, uma aberração, uma monstruosidade, uma falta grave?

Som e Fúria propõe uma revisão sobre essas representações que fazem parte do pensamento dos ouvintes sobre os surdos, mostrando que nem sempre elas coincidem com as representações que os surdos têm sobre si mesmos (muito embora, como veremos mais adiante, alguns sujeitos surdos sejam subjetivados pelo discurso que fala da surdez como falta). O tema do documentário é o implante coclear, como já vimos, e para justificar o fato de que muitos surdos não se sentem contemplados ou beneficiados pela adoção desse moderno aparato tecnológico corretivo, como supõem os ouvintes,

Peter fala sobre seu trabalho e sua produtividade, na tentativa de provar sua capacidade como surdo.

CENA 31: Peter chega no trabalho

PETER (narrando): *As pessoas que ouvem acham que a surdez limita. Que não podemos ter sucesso de jeito algum. Olhe para mim. Eu sou surdo. Eu trabalho no mundo dos que ouvem, na Wall Street. Trabalho com computadores na Salomon-Smith Barney. Eu enfrento o mundo dos que ouvem todo dia e sou assertivo a respeito. Eu sou bem-sucedido.(...) Não me acho limitado. Não posso ouvir mas é a minha única limitação, e não me prejudica. (...) Uma pessoa surda tem potencial para fazer tudo o que uma pessoa que ouve faz.*

Mais adiante, Peter conversa com seu pai ouvinte e lhe dá as razões para não querer que a filha surda faça o implante. Pai e filho não compartilham as mesmas idéias, não representam a surdez da mesma forma, seus discursos sobre os surdos são contrários... e isto gera, além de um forte conflito familiar, uma discussão epistemológica que vale a pena assistirmos:

CENA 34: Peter conversa com seu pai

PAI DE PETER: *O caminho é ouvir. Este é o caminho. É assim o mundo lá fora. Não é para as pessoas terem uma deficiência. Acontece. Não há nada de errado, mas não era para ter.*

PETER: *Pai, sei o que pensa do implante coclear. Eu sei mesmo. Mas me parece que não confia no meu julgamento.*

PAI DE PETER: *No momento, não confio mesmo. Uma hora, o implante coclear será feito. Quando Nita vai ver se pode fazer o implante, mas descobre que, para ela, é tarde demais, tudo muda de figura. Você mudou de opinião.*

PETER: *Você não sabe.*

PAI DE PETER: *Ela não vai fazer, vai?*

PETER: *Ela tomou esta decisão sozinha.*

PAI DE PETER: *Se eu não o conhecesse, diria que é um pai abusivo, porque impede a cura para a surdez. Está tão inserido no mundo dos surdos que deseja que seus filhos sejam surdos. Se se encaixarem no mundo dos que ouvem, tudo bem. Mas têm de ser surdos antes. É errado.*

PETER: *Pai, minha família é surda. Quero explicar a diferença entre uma família de surdos e uma de pessoas que ouvem. Vimos os dois casos. Na de surdos, a menina com o implante não falava bem. Era uma pessoa surda tentando falar bem. Na família que ouvia a menina falava bem. Há uma enorme diferença. E minha família é surda.*

PAI DE PETER: *Que tal uma família de aleijados? Uma família de aleijados que não andam?*

PETER: *Não é disso que estou falando. Estamos falando de implante é diferente.*

PAI DE PETER: *Não é, é uma deficiência. É uma deficiência. Quando eles têm filhos, devem quebrar as pernas deles?*

PETER: *Você considera surdez deficiência, mas eu não considero. Do fundo do coração sei que Heather será bem sucedida. Eu acredito. O implante será uma perda para a família.*

Essa cena, quando vista por pessoas que ouvem, pode ser lida como mostrando a atitude *abusiva* do pai surdo que não deseja a *cura* para a surdez da filha. Ao mesmo

tempo, porque não ler como abusiva a decisão da mãe ouvinte que decide fazer o implante coclear no filho surdo de 1 ano? Os ouvintes são a maioria e por isso tendem a impor suas visões sobre os surdos, mas não haveria, nesses dois casos, uma relação de poder cristalizada que fala de sujeitos *normais* e *anormais* como pólos binários que não convivem senão com a correção do segundo? Estendendo um pouco mais a discussão sobre as relações familiares marcadas por conflitos entre os membros surdos e os que ouvem já iniciada aqui, recorreremos a outras cenas, a seguir, para entendermos como isto é representado nos filmes e que discursos justificam essas relações.

Lição 3: Modos de exclusão da alteridade surda nas relações familiares

As relações familiares são amplamente representadas nos textos cinematográficos analisados neste trabalho. Essas representações, na maioria dos filmes, emergem de discursos religiosos e médicos que pretendem oferecer respostas para as causas da surdez ou para a existência de surdos em famílias ouvintes. Essas famílias, por sua vez, tendem a narrar a surdez como uma patologia, uma doença, um castigo. A repetição de adjetivos como *normal* e *anormal* também marcam as relações familiares entre os/as personagens surdos/as e ouvintes dos filmes, como poderemos ver nas cenas extraídas para ilustrar esta seção. O abandono familiar e a colocação dos/as surdos/as em asilos para deficientes também aparecem nos filmes, mostrando que a reclusão é uma prática que somente teve início no século XVIII, tendo permanecido viva ao longo dos séculos XIX e XX.

Entre todos os filmes trazidos para discussão aqui, *Tin Man* também é o que aborda a surdez e os/as surdos/as da forma mais patológica, com um discurso de cura que ultrapassa os entendimentos representados nos demais: *Tin Man* supõe ser possível a um surdo “de nascença” realizar um implante coclear e em pouco tempo aprender a falar como aqueles que tiveram a língua oral desde o início da vida. Também já apontei outras ficções quanto à possibilidade de um surdo ler e escrever sem que tenha tido acesso a nenhuma outra língua anteriormente, uma representação que alimenta o imaginário dos ouvintes como sendo possível normalizar os surdos para que esses participem da vida escolar de forma similar aos que ouvem. O ator ouvinte que interpreta Casey provavelmente não tenha feito um laboratório junto a surdos de carne e

osso, caso contrário não atuaria de forma tão ingênua na representação de seu personagem surdo.

Mas o propósito do filme, na perspectiva dos que ouvem, é significativo e importante à medida que propõe a existência de aparatos tecnológicos suficientemente capazes de colocar as pessoas surdas em condições de participação e comunicação efetivas. Por isto Casey inventou uma super máquina, um computador que ouve e fala por ele. O encontro com outras pessoas surdas se dá quando Casey, após a cirurgia do implante, inicia sua terapia de oralização na clínica onde Márcia trabalha. Como vimos, lá ele conhece Cynthia, que, assim como ele, fora abandonada pela família. A história familiar de Casey aparece na cena de número 35, quando ele e Márcia estão em casa conversando:

CENA 35: Casey em sua casa com Marcia

MARCIA: *Se não fosse surdo não entenderia Cynthia.*

CASEY: *Sei o que ela passou. Quanto antes ela esquecer o passado melhor. O passado só representa dor para ela.*

MARCIA: *E para você, como foi? Queria falar, fale. Do que se lembra?*

CASEY: *A primeira coisa de que me lembro é ter ficado sozinho. Sempre só. Devia ter cinco ou seis anos. Ficava muito em casa por doença. Minha mãe chegava, após ficar o dia fora, trocava-se e saía de novo, não me lembro bem. Nunca me dava muita atenção. Acho que era um peso para ela. Lembro que usava brincos compridos. Chegava de manhã, às vezes com um estranho, sempre bêbada. Eu ia para o armário até irem... Uma noite ela não voltou. Esperei e esperei. O outro dia passou e a noite. Nunca mais a vi. Os vizinhos, Genne Maddox me levou ao asilo.*

MARCIA: *Quanto tempo ficou lá?*

CASEY: *No asilo? Muito tempo. Muito tempo, mesmo. Ninguém adota uma criança surda. No começo tinha esperança de me quererem. Aí desisti. Um casal prometeu me adotar. Disseram conhecer um médico que me curaria. A operação não deu certo e eles sumiram. Aos 18 anos me deixaram sair.*

MARCIA: *Preocupa-se com Cynthia pela mesma razão.*

CASEY: *Isso mesmo. Ninguém vai querê-la.*

MARCIA: *Não deixaremos que isso ocorra com ela.*

Surdez como doença, abandono familiar, asilo para surdos: eis representada, mais uma vez, a lógica discursiva que narra a surdez e os surdos. Como um destino selado, a representação da surdez como uma fatalidade apresentada nessa cena (e em outras) coloca os sujeitos surdos em uma situação de extrema fragilidade social. As contra-estratégias dessa política de representação são hoje uma das lutas da comunidade surda que reivindica seu reconhecimento a partir de outros discursos e de outras representações. Sendo a família o primeiro grupo do qual participamos e onde iniciamos nosso processo de socialização, que conseqüências para a vida dos sujeitos surdos podem ter situações como a ilustrada por Casey, que se repetem freqüentemente na vida

de muitos personagens surdos da “vida real”? Existem muitos estudos que também se dedicaram a essa investigação e neles poderemos observar que os discursos familiares sobre a surdez e os/as surdos/as têm sido redimensionados ao longo dos tempos, permanecendo viva, entretanto, a frustração de muitos pais ouvintes frente ao nascimento e/ou descoberta de um/a filho/a surdo/a.

A frustração, negação, inconformidade e não-aceitação da surdez pela família são temas representados por Marlee Matlin em *Filhos do Silêncio* e *Lágrimas do Silêncio*. Tanto Sarah como Peg (personagens surdas) são rejeitadas pela mãe; mas enquanto a primeira é o motivo que levou seu pai a sair de casa, a segunda é aceita por ele, que a respeita na sua diferença. Ambas as histórias, repetindo o final feliz proposto pela grande maioria dos filmes, terminam com a reconciliação entre mãe filha. Para ilustrar estas colocações, vamos assistir às cenas onde Leeds procura pela mãe de Sarah em *Filhos do Silêncio* e esta conta os motivos que levaram a personagem surda a se virar contra a mãe e os ouvintes com quem convivia na infância.

CENA 17: Casa da mãe da Sarah. Mãe de Sarah abre a porta.

LEEDS: *Mrs. Norman. Sou James Leeds. Não liguei de novo.*

MÃE: *Eu desligaria. Posso fechar a porta?*

LEEDS: *É uma longa viagem. Por favor, só 5 minutos.*

MÃE: *Cheguei agora do trabalho. Quero descansar. Não falar de Sarah.*

LEEDS: *5 minutos. Não vê Sarah há 8 anos.*

MÃE: *Vamos esclarecer. Sarah não quer me ver.*

LEEDS: *Disse a razão?*

MÃE: *Não nos comunicamos.*

LEEDS: *Aprendeu sinais? Alguns pais...*

MÃE: *Estou cheia de virem me perguntar as mesmas coisas. Me culpar.*

LEEDS: *Ninguém a culpa.*

MÃE: *Claro. Eles não se culpam. A culpa é toda minha. Já não me importa.*

LEEDS: *Só queria perguntar o que aconteceu quando Sarah tentou falar?*

MÃE: *O que houve? Era horrível. O som que fazia. Caçoavam dela. Não acha?*

LEEDS: *Quem?*

MÃE: *Outras crianças. Amigos da irmã dela. E não quis mais falar. Sarah é muito bonita. A irmã tinha muitos admiradores que convidavam Sarah nos fins de semana. Foi maravilhoso para ela. Os garotos gostavam dela. Eles a tratavam como a Ruth, com respeito. Não sabendo, ela passaria por normal.⁴²*

⁴² Esta, assim como outras cenas, serve para ilustrar o quanto a palavra normal é utilizada para falar sobre a surdez e os/as surdos/as. A visibilidade do corpo surdo – que pode ser apagada quando não está presente a comunicação visual ou quando a pessoa surda não emite sons que a denunciem como surda – também está bastante presente nas representações sobre a surdez desses filmes.

Já quase ao final do filme, veremos o momento em que Sarah vai para a casa da mãe após uma briga com Leeds. Sarah e a mãe falam sobre o passado, trazem à tona suas frustrações e acabam se reconciliando. Estão sentadas na sala, uma frente à outra, para que Sarah possa ver a articulação dos lábios da mãe enquanto conversam:

CENA 47: Sarah vai para casa de sua mãe.

MÃE: *Chocolate. O seu favorito. Você veio para ficar?*

SARAH sinaliza.

MÃE: *Claro. Fique o tempo que quiser.*

SARAH (Mãe traduz): *Precisa de um emprego, mas não consegue.*

MÃE: *Eu vou te ajudar.*

SARAH (Mãe traduz): *Nunca ajudei?*

MÃE: *Não me magoe agora. A última vez...*

SARAH sinaliza.

MÃE: *Te mandamos para longe porque eu não sabia... como cuidar de você.*

Seu pai não podia aceitar você. Ele... se sentia frustrado.

SARAH sinaliza.

MÃE: *Você está certa. Eu te odiei. Por afastá-lo de mim. Por favor. Me perdoa?*

Lágrimas do Silêncio focaliza a relação familiar como a questão central do filme. Por isto, o enredo é composto de várias cenas nos quais os conflitos entre mãe e filha são marcados. Para ilustrar as representações patológicas da surdez e os discursos que as compõem, selecionei aquelas que traduzem uma relação cheia de rancores e discordâncias entre Peg e Marge. A décima terceira cena acontece no hospital onde Peg está internada após o acidente que sofrera com seu marido e sua filha. Peg está em um momento de muito sofrimento pela morte de John e prefere a companhia de seus amigos surdos ou ouvintes com quem usa a língua de sinais. Esses ouvintes eram colegas de trabalho de John, que lecionavam na Universidade de Gallaudet, local onde John é sepultado junto com outros membros da comunidade surda. No hospital Peg e Marge conversam sobre Lisa, a filha ouvinte de Peg e John que a avó insiste em tomar conta:

CENA 13: Peg na cama do hospital conversa com Mary e Dan, amigos e colegas ouvintes de John na universidade.

MARY: *Não pode culpar sua mãe. Ir visitá-la não causou a morte do John! O motorista estava bêbado e passou com o sinal vermelho!*

DAN: *Peg, pare de se torturar. John achava importante você e sua mãe se entenderem, talvez agora não ligue pra ela mas...*

Marge chega no quarto

MARGE: *Interrompo?*

DAN: *Não, Marge! Estávamos falando da cerimônia...*

MARGE: *Seu pai e Lisa foram...*

Mary traduz para Peg em Língua de Sinais

MARGE para Mary: *Tudo bem, obrigada...* (dispensando a tradução)

Marge continua: *... comprar algo que ela queria dar a você. É um amor!*

MARY: *Hora da família!*

PEG: *Oh, não! Fiquem!*

MARY: *Não posso! Tom e eu viemos pra chegarmos em tempo.*

PEG fala em Língua de Sinais com Mary

DAN: *Vou sair com Mary e volto logo, ok?*

PEG: *Obrigada pela visita.*

Dan e Mary saem.

MARGE: *Peg, querida, olhe pra mim. Este é um momento triste, difícil pra todos nós, mas precisamos conversar. Tenho muito a lhe falar... sobre meus sentimentos... Mas o que me preocupa agora é sua recuperação. E a Lisa, claro!*

PEG: *Que tem a Lisa?*

MARGE: *O Dr. Whitsett disse que você vai ficar aqui algum tempo. Seu pai e eu achamos que seria bom levá-la para Maine.*

PEG: *Não seria!*

MARGE: *Por que faz assim? Sempre brigamos, gostaria que concordássemos com algo.*

PEG: *Tarde demais!*

De certa forma, Lisa representa para a avó a possibilidade de cuidar e educar uma criança *normal*, assim como de livrar-se da culpa que a acompanha desde que a filha se tornara surda em consequência do descaso com a febre que Peg teve na infância. Quando sai do hospital e vai para casa, Peg prefere ficar sozinha, dispensando a companhia da mãe. Sofrendo e em depressão pela ausência do marido e da filha, Peg se isola em casa e não quer a presença de ninguém. Quando a mãe a procura, elas discutem mais uma vez:

CENA 30: Marge chega de táxi na casa de Peg, entra na casa e encontra Peg deitada.

MARGE: *Oi querida! Estávamos tão preocupados com você! Olhe, trouxe umas fotos. Olhe, aqui está ela com o Harold. Ela o adora! Aqui com o triciclo! Não é uma graça? Aqui, conosco! Olhe, não está ótima?*

Peg arranca a foto de Lisa das mãos da mãe.

MARGE: *Vou tirar o casaco. Vou me sentir melhor.*

Marge pega uma camisa de John .

PEG: *Não toque nisso! Em nada na minha casa! Não toque!*

MARGE: *Querida, está sofrendo! Vamos sentar e falar disso.*

PEG: *Não. Não sabe nada do John. Nunca vai voltar pra mim!*

MARGE: *Esta camisa não o trará de volta. Está lhe fazendo mal. Sei que o amava muito.*

PEG: *Não sabe nada de amor.*

MARGE: *Não diga isso.*

PEG: *John me amava pelo que sou! Você não.*

MARGE: *Não é verdade. Sempre a amei.*

PEG: *Mentirosa! Não me importa! Vá embora!*

MARGE: *Pare com isso!*

PEG: *Fora! Fora da minha casa!*

Dan chega e a acalma Peg. Leva-a para cima.

São freqüentes as representações de hostilidade e de agressividade por parte da pessoa surda como resultado de uma vida frustrada e conflituosa em família. Mas no caso desse filme, contrário ao que acontecera com Sarah (que abandonara a família por

não suportar a fatalidade de ter tido uma filha surda), o pai mantém uma postura distinta em relação à surdez de Peg. Enquanto toma conta da neta, Al (o avô de Lisa e pai de Peg) aproveita para aprender um pouco sobre a língua dos surdos, sobre a qual tem uma representação positiva, de diferença e não de limitação, contrária a representação de Marge.

CENA 40: Lisa e seu avô brincam com um jogo de cartas.

LISA: *Tem um carro?*

AL: *Não. Não tenho um carro. Precisa pegar outra. Pegou o carro?*

LISA: *Espere. Não, mas eu...*

AL: *Tem um fósforo?*

LISA: *Deixe-me ver se tenho...*

AL: *Não tem um fósforo! Você tem um* (aponta para o pulso)

Lisa ensina ao avô o sinal de relógio

AL (imitando): *Assim? Assim?*

LISA: *Sim, isso!*

AL: *Tem relógio?*

LISA: *Não sei, mas vamos ver!*

AL: *Melhor ver!*

LISA: *Você tem uma árvore?*

AL: *Árvore? Como esta? (faz sinais e Marge chega)*

MARGE: *Estão se divertindo?*

AL: *Estou aprendendo! Olhe, isto é uma árvore! O que acha?*

MARGE: *Lisa é hora da sua soneca.*

AL: *A vovó está certa. É hora da minha soneca também.*

Lisa sai

MARGE: *Por que a incentiva? Aqui ela não precisa disso.*

AL: *Nossa neta sabe duas línguas. Por que não incentivá-la?..... Quando Peg era pequena tentamos aprender, lembra? Era como magia, falar com alguém que não ouve, lembra?*

MARGE: *Sim, lembro... Você sempre romantiza tudo.*

Lisa fica durante algum tempo com os avós, enquanto Peg se recupera. Mas quando Peg é avisada por Al que Marge pretende obter a guarda da neta, como já relatado anteriormente, ela vai até a casa dos pais para buscar Lisa. Mais uma vez, mãe e filha entram em atrito:

CENA 58: Marge entra no quarto

MARGE: *Meu Deus, o que está fazendo?*

PEG: *Vou levar a Lisa!*

MARGE: *Não pode fazer isso!*

PEG: *Pois olhe!*

MARGE: *Por favor, não a leve!*

PEG: *Sei o que pretende!*

MARGE: *Só quero o melhor pra Lisa!*

PEG: *Não! Só quer o melhor pra você, como sempre! Nunca me aceitou como sou! Queria manter-me no seu mundo fingindo que eu não era surda. Aprendi a falar pra você mas nunca aprendeu os sinais pra mim. Sou surda mas você é que não ouve.*

Peg vai embora com Lisa

Por estar focalizando a relação familiar, a cena final de *Lágrimas do Silêncio* representa a reconciliação entre mãe e filha e deixa a promessa de um futuro mais ameno, no qual a relação pretende ser mais afetuosa e menos sofrida. A mãe finalmente desabafa sua culpa e, despida dela, consegue projetar outras possibilidades de se relacionar com a surdez da filha. A cena acontece logo após da apresentação de Peg em uma peça de teatro: no filme, Matlin, no papel de Peg, era uma atriz que fazia parte da Companhia de Teatro da Universidade de Gallaudet.

CENA 69: Marge está no palco, Peg a encontra.

PEG: *O que faz aqui?*

MARGE: *Só vi a Segunda parte. Meu vôo atrasou. Tempestade. Foi ótimo! Estava tão bonito!*

PEG: *Obrigada!*

MARGE: *Você estava certa. Nunca amei antes, não do jeito que merecia ser amada! Não sei por quê! Talvez por amar muito seu pai. Talvez tivesse ciúmes Talvez apenas uma falha minha! E quando ficou gripada...*

PEG: *Marge, não ...*

MARGE: *Tenho que falar agora. Nunca falei antes e seu pai nunca falaria! Naquela noite achei que ele estava exagerando em chamar o médico. As crianças se resfriam sempre, eu disse. E quando no dia seguinte virou meningite e você perdeu a audição não agüentei enfrentar a verdade! Não suportava olhar pra você e lembrar que era minha culpa por você estar surda! Se a tivesse amado mais, se tivesse sido uma mãe melhor, isso não teria acontecido. Entende? Não podia amar você porque eu me odiava! Por favor! Deixe que eu me retrate perante você e Lisa. Não se afaste de mim. Não seja como eu... Bem, parece que sua mãe também perdeu o chifre...*

PEG: *Talvez tenha sido um mal que veio pro bem!*

Marge e Peg se abraçam e saem do teatro.

Gestos de Amor mantém o enredo dos filmes anteriores: a surdez se constitui em um problema, é a causa da desestrutura familiar, fonte de frustração... Desde o início a distância entre Fausto (surdo) e a mãe (ouvinte) já é evidenciada. Quando Fausto chega de viagem com a namorada ouvinte e de imediato vai à casa da tia, a mãe questiona seu afeto:

CENA 4: Na casa de Fausto.

NAMORADA: *O presente de Fausto. Andamos como loucos para encontrar.*

MÃE: *Por um momento, pensei que ele tivesse esquecido de mim. Errei.*

NAMORADA: *Por causa do pacote para a tia?*

MÃE: *Não é pelo presente. É a minha dúvida constante: gosta mesmo de mim? Eu faço tudo para ajudá-lo, mas às vezes o sinto hostil. Talvez eu seja dura demais.*

Mais adiante, enquanto almoçam em um restaurante, a mãe faz cobranças a Fausto e lhe exige que use o aparelho auditivo para que se adapte melhor ao mundo ouvinte. De fato, Fausto é muito bem oralizado e até que conheça Elena e a associação de surdos italiana (já freqüentada por sua tia há tempos), sua identidade é construída

somente com referências ouvintes. Aqui, são a superproteção e a negação da mãe os motivos que os afastam. Os discursos clínico-patológicos constituíram as representações da mãe sobre os/as surdos/as e a surdez, como de fato acontece com a grande maioria dos pais ouvintes que geram filhos surdos. Na ordem dos discursos que falam sobre a surdez e os/as surdos/as, o saber médico assume uma força infinitamente maior que os discursos antropológicos e da diferença sobre as comunidades, as línguas e as culturas surdas. Esses discursos, assim, estão presentes em praticamente todos os lugares a partir dos quais se narram os surdos e a surdez. Vejamos o diálogo de Fausto com sua mãe enquanto almoçam:

CENA 9: No restaurante

MÃE: *Quando passar a noite fora, tem que me avisar. Sabe que eu fico preocupada. Um telefonema ao menos. Quando for morar com Maria...Enquanto isso ligue.*

FAUSTO: *Podia imaginar que sábado e domingo ia ficar com Maria.*

GARÇOM: *Querem pedir?*

FAUSTO: *Sei o que pensa...se Maria fica comigo no meu quarto, não preciso sumir.*

GARÇOM: *Deseja uma entrada...frutos do mar?*

FAUSTO: *Está bem.*

GARÇOM: *O quê?*

MÃE: *Dois frutos do mar.*

FAUSTO: *O que pediu?*

MÃE: *Frutos do mar.*

FAUSTO: *Dei sorte.*

MÃE: *Por que não usa o aparelho?*

FAUSTO: *Não adianta.*

MÃE: *O médico mandou usar sempre. Preciso lhe dizer uma coisa. Vou dar um jantar no seu aniversário. Convidei o diretor do banco e ele vai levar um diretor da sede de Londres...que está de passagem por Roma.*

FAUSTO: *Como faria sem você? Organiza toda a minha vida.*

MÃE: *Não faria nada contra sua vontade.*

Com a tia ouvinte, Fausto recorda a sua infância e desabafa as angústias e os medos que o atormentam; sua frustração na relação com a mãe e o constante controle exercido por ela, assim como a vontade de normalizá-lo que a acompanha desde cedo, emergem em uma cena que provoca tensão nos/as telespectadores/as pelo conteúdo forte de seu diálogo e pela interpretação que o ator (menino) e a tia dão ao texto:

CENA 12: Na casa da tia.

FAUSTO: *Aqui está, lembra?*

TIA: *A sua mãe não sabe dessa foto. Estava tão furiosa com a minha irmã...*

FAUSTO: *Não podia brincar com crianças surdas. Nunca me deixou andar com gente como eu. Conheci um, nas férias...*

TIA: *Foi o jantar que fez isso? Recuperou a memória?*

FAUSTO: *Talvez.*

CENA 13: Lembrança da infância. Fausto e a tia conversam em sinais.

TIA: *Vamos tirar outra...Aqui...*

FAUSTO: *Entendi, já sei... Dê-me a foto. (...) É bem feio...*

MÃE (chega e bate em FAUSTO): *Devia bater em você! (para a tia). Quero que ele fale, ouviu? não suporto este ar de retardado! Venha cá! Vou lhe mostrar. A próxima vez que o ver mexendo as mãos, vou amarrá-las. Entendeu?*

Ressentimento e amargura se tornam os ingredientes da relação de Fausto com a mãe a partir daí, assim como na história de Sarah e sua mãe em *Filhos do Silêncio*, e de Peg e Marge, em *Lágrimas do Silêncio*. Conhecendo Elena e outros/as surdos/as e com a morte da tia, Fausto enfrenta a mãe e resolve tomar conta de sua própria vida, contando com o apoio do pai para isso:

CENA 30: Casa da família de Fausto.

MÃE: *Está levando tudo. Não podia resolver com mais calma?*

FAUSTO: *Fala muito depressa.*

MÃE: *Você não pode viver sozinho!*

FAUSTO: *Não sou criança. E a regra é sua, tem que agüentar!*

MÃE: *Pensei que fosse morar com a Maria. Aí, era diferente.*

FAUSTO: *Era diferente, mas assim é melhor.*

MÃE: *Qualquer coisa, me telefone, Fausto! Promete?*

FAUSTO: *Sim.*

Desce até a sala para se despedir do pai.

FAUSTO: *Papai, eu já vou.*

PAI: *Eu sei.*

FAUSTO: *Desculpe se..*

PAI: *É por causa da garota?*

FAUSTO: *Também.*

PAI: *Tem olhos muito bonitos. (olha e tira seu relógio) Foi o presente de casamento da sua tia. É seu.*

FAUSTO troca seu relógio com o pai: *É seu. Acaba de fazer um péssimo negócio.*

Na cena de número 57, a mãe procura Elena na casa de Fausto, onde os dois estão morando, e lhe propõe que vá embora. Em um diálogo marcado pelo adjetivo *normal* em referência a vida de Fausto junto aos que ouvem, a mãe tenta convencer Elena de que a vida dos dois juntos é prejudicial para ele:

CENA 57: Na casa de Fausto e Elena.

MÃE de Fausto: *Desculpe... Precisava lhe falar. Esperei que o Fausto saísse. Sei que passou no vestibular. Estou feliz por você. É muito inteligente. Mas agora você precisa ser mais ainda, no interesse do Fausto.*

ELENA: *Não entendo o que quer dizer.*

MÃE: *Se pensar um pouco, vai entender. O Fausto, desde que a conheceu, não é mais o mesmo. Tudo que faz é renunciar. Não pensa no futuro.*

ELENA: *Acha que eu me aproveito dele?*

MÃE: *Não...no seu lugar, eu faria o mesmo. Fausto é bonito, tem um bom trabalho e é generoso. Há poucos como ele.*

ELENA: *Entre os surdos?*

MÃE: *Não pertence ao seu mundo. Viveu entre pessoas normais.*

ELENA: *Mas é surdo, não ouve!*

MÃE: *Ninguém nota a diferença entre ele e os outros. Nem no banco, nem na vida, nem no amor. Tinha uma moça normal. Preparava uma vida normal. Sem se esconder...*

ELENA: *Não entendo.*

MÃE: *Você conseguiu tudo o que queria. Fausto pediu um empréstimo. Não impedirei. Você pode ficar com o dinheiro, cursar a universidade. Tudo que quiser! Mas siga o seu caminho. Deixe que ele... Não crie obstáculos.*

Elena sai.

No final do filme, fica também a promessa de um possível entendimento entre mãe e filho, quando esta atende ao telefone, é informada do acidente de Elena⁴³ e comunica a Fausto sobre o que aconteceu.

Mr Holland não tem como questão central a surdez, mas compartilha temas como a música, a docência e a paternidade, onde as representações sobre esta última são marcadas pelo sentimento de incapacidade e frustração de um pai que desejava um filho para quem pudesse ensinar aquilo que mais amava: a música. A surdez entra para o roteiro do filme a partir da cena 42, momento em que Íris e Cole estão na rua, assistindo a apresentação da banda de Holland:

CENA 42: Passa uma sirene muito alta. Íris vai pegar seu filho. Ele continua dormindo. Olha, as crianças estão chorando por causa do barulho.

CENA 43: Glenn chegando em casa

GLENN: *Íris, Cole. Gostou do desfile?*

ÍRIS: *Cole tem algum problema.*

GLENN: *O quê?*

⁴³ Mais uma vez um/a surdo/a sofre um acidente pela falta de audição, assim como Mervin em *Amy*; John e Peg em *Lágrimas do Silêncio* e Kai, mãe de Lara em *A Música e o Silêncio*. Elena não chega a morrer de fato, mas uma cena sobre seu velório faz parte do enredo do filme: nela, surdos sinalizam o “Pai-Nosso”, o elenco está todo presente, Fausto chora sobre o caixão e, finalmente, acorda: era um sonho. Essa cena foi interpretada por duas surdas que participaram do grupo como se Elena tivesse mesmo falecido. É justamente uma sonoridade musical que traz Fausto do sonho de volta para o hospital onde Elena está internada e, na cena final, ele acorda e caminha até a porta do quarto, de onde olha para a namorada surda sem que a câmara a focalize. Minha primeira impressão foi bastante desconfiada frente a esta situação: estaria eu comprovando que a “falta de audição” acarreta problemas nas interpretações que fazem uso da linguagem sonora para dar sentido ao filme? Voltei a conversar com o grupo sobre isto e, pelas condições em que assistimos ao filme (vídeo) e as interferências que assim ocorrem, percebi que a pressa em conseguir terminar de assistir ao filme (o horário já era avançado, em final de período, onde sempre há a preocupação com o ônibus que não espera para sair) pode ter ocasionado essa leitura equivocada. Elas assistiram novamente a este trecho e então lhes perguntei o que acontecera com a personagem surda. Uma delas respondeu: “Ah! Era um sonho...”.

ÍRIS: *Não sei. Tentei coisas diferentes. Vim por trás dele batendo panelas, gritando seu nome, batendo o pé no chão. Ele se virou quando fiz isso. Pensou que fosse brincadeira. Acho que ele é surdo.*

GLENN: *Cole! (fica chamando seu nome e batendo as mãos)*

Holland e Íris percorrem o caminho que quase a totalidade dos pais fazem quando suspeitam que o filho ou filha pode não ouvir: vão ao médico e são interpelados por um saber que “decifra” a surdez, quantificando-a em percentuais de perda. E é desse ponto que também a quase totalidade dos pais parte em busca de uma possível cura, da regeneração e normalização do corpo surdo, invisível na sua degeneração quando aprende a “ouvir” os lábios e a articular as palavras.

CENA 44: Consultório médico.

MÉDICO: *Cole só tem 10% de audição. Treinando, ele aprenderá a usar o que tem. Tratem-no como se fosse normal. Falem como se os ouvisse. Percebi que Cole usa gestos para ser entendido. Eu os previno: não lhe respondam com gestos. Os gestos não vão ajudá-lo a achar lugar no mundo dos que ouvem. Quando crescer, há escolas que o ajudarão a achar sua voz.*

Durante um longo período, Glenn e Íris seguem os conselhos do médico, mas a mãe, tendo assumido a educação de Cole enquanto Glenn se dedicava ao trabalho, passa a questionar a proibição feita em relação aos gestos e a admitir outras possibilidades. Em uma conversa – bastante tensa pela presença do filho surdo com seu comportamento *anormal* – pai e mãe discutem a educação de Cole, uma educação *especial* e, por isso mesmo cara, impossível para aqueles que não dispõem de recursos financeiros para custeá-la:

CENA 49: Em casa.

GLENN: *Escola particular?*

ÍRIS: *Disse que é a melhor que há.*

GLENN: *E a mais cara.*

ÍRIS: *Mas, se é a melhor...*

GLENN: *Só quero saber de onde vamos tirar o dinheiro. Sei que é uma ótima escola, mas me preocupo com o dinheiro.*

ÍRIS: *Mostre o que você quer. Quer sobremesa? Isso?*

Cole responde que não com a cabeça.

ÍRIS: *Não sei o que você quer.*

Cole começa a balbuciar e jogar as coisas no chão.

ÍRIS: *O quê?*

Cole berra.

ÍRIS: *Sobremesa? Isso? Não sei o que você quer.*

GLENN: *Linguagem de sinais?*

ÍRIS: *A escola enfatiza isso. Para os pais também. O que você quer?*

GLENN: *Dr. Sorenson disse que gestos...*

ÍRIS: *É mais que gestos!*

GLENN: *Gestos não o ensinarão a ler os lábios ou falar.*

ÍRIS: *Ela mal diz 3 palavras agora.*

GLENN: *O homem é especialista!*

Enquanto isso, Cole continua berrando.

ÍRIS: *Mas acha que os surdos são retardados. Ele não é um retardado.*
Cole se joga no chão.

GLENN: *Dê-lhe o que ele quer!*

ÍRIS: *Não sei o que ele quer. Você não entende? Você passa o dia com crianças normais. Não consigo falar com o meu filho. Não sei o que ele quer, o que pensa ou sente! Não posso dizer a ele que o amo ou quem sou! Quero conversar com meu filho. Não importa quanto custe ou se o médico diz que é errado. Quero conversar com o meu filho!*

O tempo passa, Cole cresce e os desentendimentos entre pai e filho são constantes em decorrência da falta de comunicação e afeto entre eles. A mãe aprende a língua de sinais e se comunica tranquilamente com o filho, enquanto o pai não consegue resolver sua frustração e sentimento de perda diante do filho “incompleto”. Entre outras duas cenas similares (uma após a volta de Cole da escola onde participara com a mãe de uma feira de ciências e outra onde Glenn está tentando compor e Cole faz suas atividades escolares), Cole e Glenn discutem. John Lennon havia morrido e Glenn sofre pela morte de seu ídolo:

CENA 72: Em casa. Cole está arrumando o carro.

GLENN (usando sinais): *Que houve com seu olho?*

Cole sinaliza.

GLENN: *O quê?*

Cole sinaliza.

GLENN: *Mais tarde.*

Cole reclama.

GLENN: *Daqui a pouco. Alguém foi assassinado. Entra em casa.*

Cole brinca.

GLENN: *Não, Cole. Não tem graça.*

Cole pergunta.

GLENN: *John Lennon. Um músico. Você não compreenderia.*

ÍRIS: *Que tristeza.*

Cole entra e bate a porta. Sinaliza.

GLENN: *O que é?*

Cole responde em sinais.

GLENN: *Ele quer o quê?*

ÍRIS: *Quer te dizer alguma coisa.*

GLENN: *Não podemos conversar depois?*

Cole (oralizando): *Agora!*

COLE faz sinais e Íris traduz: *Acha que Lennon não significava nada para mim? Não sou idiota! Sei quem é Lennon.*

GLENN: *Eu não disse que ele...*

COLE pega no rosto de Glenn e Íris continua: *Não posso ler seus lábios se não me olhar.*

GLENN: *Nunca disse que era idiota.*

ÍRIS: *Deve pensar que sou, se acha que não conheço os Beatles ou qualquer música. Acha que na ligo para o que você gosta? Você é meu pai. Sei o que é música. Mas você não me ajuda a conhecê-la melhor. Prefere ensinar a outras pessoas do que a mim.*

Cole sai da sala e faz um sinal.

GLENN: *Íris, o que significa isso?*

ÍRIS: *Significa “babaca”.*

CENA 73: De noite.

ÍRIS: *Venha para cama. É tarde.*

GLENN: *Eu só estava tentando protegê-lo. Não queria vê-lo magoado ou decepcionado.*

Glenn revê suas atitudes frente ao filho e começa a fazer parte da vida dele. Pai e filho passam a se comunicar e Glenn vai à escola de Cole ensinar o que é a música para os surdos.⁴⁴ A dificuldade ou falta de comunicação entre pais ouvintes e filho/a surdo/a também é trazida em *A Música e o Silêncio*, quando a avó de Lara lamenta ter seguido as orientações que recebera do médico quando descobriu a surdez de Martin:

CENA 11: Casa dos avós. Conversam sobre a tia Clarissa.

VÓ: *Quando vão chegar? Robert já deve estar a ponto de explodir.*

Mãe pergunta o que a vó disse e Lara explica.

VÓ: *Inveja você. Fala esta língua mágica como se fosse brincadeira. Se eu não desse ouvidos àquele idiota eu falaria também. Me ajuda a colocar a mesa?*

Em um encontro com a tia ouvinte, Lara pergunta sobre a infância de seu pai e o motivo pelo qual ele e Clarissa (a tia) não se entendem:

CENA 20: Lara está se maquiando no quarto da tia.

CLARISSA: *Essa é minha cor favorita.*

LARA: *Mamãe nunca se pinta.*

CLARISSA: *Quando eu tinha a sua idade, meu cabelo era curto. Quer que eu corte o seu?*

LARA: *Não.*

CLARISSA: *Ficaria bonito. Está bem. Não farei nada que você não queira. Está vendo? (mostra uma foto) Meu cabelo era assim.*

LARA: *Esse é o papai?*

CLARISSA: *Sim, é ele há 20 anos atrás. Olha a vovó.*

LARA: *Você não gostava dele.*

CLARISSA: *De quem? Do Martin? Ele disse isso? Nada disso. Quando éramos jovens, éramos muito amigos.*

LARA: *E depois?*

CLARISSA: *Sabe como seu pai é teimoso. E sua vó ficava sempre do lado dele. Ele podia fazer de tudo. Nos 15 anos dele, ele derrubou todos os pratos e copos da mesa. E a vovó não disse nada. Ele sempre foi o preferido dela. Eu nunca tive chance.*

LARA: *Nunca aprendeu a língua dele.*

CLARISSA: *Aprendi, sim. Um pouco. Quando crianças, inventamos nossa própria língua de sinais. Mas os médicos disseram que era errado, que a língua de sinais impedia que ele aprendesse a falar.*

LARA: *Está linda com esse vestido.*

CLARISSA: *O que acha? Posso cortar? Vai ficar linda.*

Lara aceita.

⁴⁴ O ensino da música para surdos é uma das práticas decorrentes da vontade de normalizar os surdos, representada também em *Filhos do Silêncio*, *Gestos de Amor* e *A Música e o Silêncio*, como veremos nas lições sobre educação e colonização cultural a seguir.

Som e Fúria também representa as diferenças de opinião e de entendimentos sobre a surdez entre pai ouvinte e filho surdo, como na cena já citada no final da segunda lição, em que Martin e o pai ouvinte falam sobre suas representações sobre a surdez e as pessoas surdas.

Com as cenas acima, vimos como a anormalidade surda é produzida como degenerescência familiar. Assim, a família, enquanto lugar institucional, enunciador e de importantes visibilidades do discurso da surdez como patologia, como monstruosidade a temer, como justificção do abandono e do isolamento da alteridade surda merece, sem dúvida, ser aprofundado. Da mesma forma, a questão de gênero – como a culpabilização e responsabilidade das mães com os/as filhos/as surdos/as, por exemplo – merece ser mais explorada. As possibilidades de pesquisa voltadas às relações familiares são inúmeras e aparecem à medida que procedemos as decupagens. Nesse texto, trago apenas algumas delas...

As práticas escolares e a colonização cultural também são representadas com frequência nos filmes, nos ensinando como os surdos têm sido ensinados. Os discursos educacionais que narram a educação dos/as surdos serão, assim, o tema da próxima lição deste curso.

Lição 4: O espaço escolar como possibilidade de corrigir o incorrigível... mas sem poder fazê-lo

La mismidad que vuelve a instalar el control en las fronteras del cuerpo y de la mente; que regresa, soberbia, a tomar sus sanas y bellas decisiones sobre los espacios y los tiempos de la alteridad (SKLIAR, 2002).

A educação dos surdos é também um tema bastante presente na quase totalidade dos filmes aqui em cartaz. As cenas extraídas como fonte de significados e de lições que podemos aprender ao assistirmos a esses filmes são marcadas por práticas de correção e normalização do corpo que não ouve. Pautados em discursos psico-pedagógicos que pretendem, com seus aparatos teóricos e técnicos avançados, intervir no corpo que não ouve, que não pensa em um ritmo *normal*, que apresenta uma justificada necessidade de intervenção, enfim, a escola e a educação de surdos é um território a partir do qual se narra a surdez e os surdos de forma intensa.

Os asilos, escolas internatos ou institutos para surdos também aparecem como o espaço mais freqüente onde a educação pode ser promovida. Em Alvarez-Uria (1996) encontramos referência às obras de Goffman (*Internados*, 1961) e de Foucault (*A História da loucura*, 1961) onde a questão da institucionalização/reclusão é denunciada pelo poder exorbitante que exerce sobre os corpos internados, promovendo uma crítica ao poder institucional. Skliar (2002) faz referência a esses locais, lembrando que Goffman os definia como *Total Institutions*; Robert Castel traduziu esses espaços como *instituições totalitárias*; e Alvarez-Uria os denominou *arquipélagos de absolutismo*. Na interpretação de Goffman, essas instituições são lugares em que são colocados vários indivíduos em situação similar (loucos, cegos, surdos) para que fiquem isolados da sociedade, neles permanecendo por um tempo ou por toda a vida, compartilhando de rotinas administradas formalmente. Nas palavras de Alvarez-Uria (1996, p. 97), nessas instituições “os ‘reclusos’ são sistematicamente silenciados, são sujeitos encerrados e submetidos a toda uma série de rituais que lhes são impostos”.⁴⁵ Muitos trabalhos etnográficos sobre a escola, as prisões, os internatos e outros se inspiraram nas obras de Goffman e de Foucault a partir da década de 70, mas esses estudos começaram a adquirir uma relevância maior recentemente entre nós.

Em *Tin Man*, por exemplo, assistimos a Casey falando sobre sua infância vivida em um asilo para surdos,⁴⁶ no qual viveu sua história de reclusão e isolamento. Novamente aparece nesse filme uma situação improvável: um surdo internado com outros surdos, sem que tenha sido desenvolvida uma forma de comunicação visual-gestual entre eles (lembrando: Casey não conhecia a língua dos surdos nem tampouco era oralizado, mas sabia ler e escrever como um ouvinte).

Amy é um filme cujo cenário é o de uma instituição total onde vivem crianças surdas e cegas – afastadas do convívio social e com poucas perspectivas de voltar para suas famílias, para a vida livre em sociedade entre os *normais* –, sob a vigilância e o controle de especialistas que dedicam sua vida em prol da recuperação dessas crianças, especialistas que também vivem reclusos nesses espaços. Quando a professora chega à escola, no início do filme, o diretor lhe instrui sobre as dificuldades e sacrifícios que sua

⁴⁵ Original em espanhol.

⁴⁶ CENA 35, já apresentada na página 126 na lição 3: *Modos de exclusão da alteridade surda nas relações familiares*.

escolha em viver ali poderiam gerar:

CENA 2: Sala do diretor L. Ferguson.

DIRETOR: *Para começar terá 6 alunos. Acredite. Sei como sua tarefa vai ser difícil. Alguns acham impossível ensinar um surdo a falar. Receio que vá encontrar oposição ao seu trabalho. Mas devemos tentar. Temos 20 crianças cegas e 40 surdas. Como você verá, não se misturam. A vida aqui é dura. Os pais dessas crianças são pobres. Alguns, das minas de carvão. Se não fosse esta escola, algumas passariam a vida trancadas num quarto escuro. Entre isso e a vida dura, melhor a vida dura!*

O isolamento, a reclusão, a “vida dura” ainda são (ou eram) a melhor opção para esses *anormais*, como aponta o diretor. Um lugar cuja existência é socialmente negada, esquecida, para sujeitos inferiores, a corrigir e, quem sabe, devolver a vida fora de suas fronteiras. Um lugar cujas representações são carregadas de mistério, medo, repulsa; um lugar sobre o qual só há duas possibilidades: rejeitá-lo ou amá-lo. A posição de Amy pende para a segunda: por motivos pessoais, Amy vai para a instituição após a morte de seu filho surdo, numa tentativa de provar ao mundo que surdos podem aprender a falar e são capazes de serem corrigidos. Essa é uma conquista alcançada pela professora ao longo dos 91 minutos de duração da *película*, nos ensinando que estamos equivocados ao pensar que surdos são retardados, mudos, incapazes. Lições que nos são ensinadas através da representação de terapias da fala, como nas cenas abaixo:

CENA 6: Aula. Amy escreve seu nome no quadro. Dodd está traduzindo em sinais.

AMY: *Meu nome é Amy.*

Henry faz sinal de “bonita” para seus colegas

AMY: *Estou aqui para ensinar vocês a falarem. Não conheço a linguagem de sinais. Assim, no início, a Srta. Dodd vai lhes explicar o que digo. Devem olhar meus lábios. Só vou falar quando olharem para mim. Vou ensiná-los a entenderem o que digo, lendo meus lábios. Vou ensiná-los a falarem como eu falo. Quando falo, podem sentir as vibrações em minhas faces. (Repete essa última frase, colocando as mãos de seus alunos em suas bochechas. Um aluno não deixa.) Eu não vou machucar você. Ajude-me. Não pode me ajudar? (Para Dodd)*

DODD: *Pare. Ela não vai machucar você! Vá se sentar. (Mais Sinais)*

CENA 10: Aula.

AMY: *Isto é um livro. Olhem o livro. Por favor, não. Se fizer sinais, jamais aprenderão. (Sem Dodd.) Estou segurando um livro. Isto é um livro. Nós lemos este livro...*

A primeira das cenas descritas nos deixa uma esperança: a língua de sinais é aceita na instituição e vista como uma língua efetiva, capaz de levar aos surdos conhecimentos das mais variadas ordens. Mas logo percebemos que ela está ali não por

ser considerada legítima, mas por ser inevitável e melhor do que nada: seu *status* é de inferioridade e ela é o que resta para que esses indivíduos não vivam em total isolamento e em estado primitivo. Dodd defende o uso dos sinais, não acredita na eficiência da fala para os surdos, se posiciona contra Amy e considera inútil ensinar algumas palavras para os surdos; faz o papel de intérprete, mediando a comunicação entre a professora ouvinte e os alunos surdos; foi ela quem ensinou a língua de sinais para os surdos que foram chegando..., mas acaba se rendendo às crenças de Amy e à competência com que, de forma empírica, conseguiu ensinar a fala para as crianças.

CENA 19/2: Amy e Dodd em frente a escola.

DODD: *Um minuto. Melhor esclarecermos algumas coisas. Você é uma forasteira. Não conhece nossa gente. Essas crianças não precisam de seus experimentos e palavras, mas precisam aprender a se virarem e precisa de ocupação simples.*

AMY: *Aprender a falar só pode beneficiá-los.*

DODD: *Jamais serão aceitos na sociedade. Devem ficar com gente como eles. É a sua realidade. Palavras só trarão a eles frustração e mágoa, falsas esperanças. E não quero que saiam daqui com esperanças que jamais se tornarão realidades. Não tem nada a dizer? É tão muda quanto seus alunos?*

CENA 23: Henry diz que quer começar a aprender a falar. Amy fala e põe a mão dele em suas bochechas, pescoço e na frente da boca. Ele fala a primeira palavra. Amy corre à sala do diretor.

DIRETOR: *Amy, precisa aprender a bater.*

Henry fala a palavra.

AMY: *Ele pode falar. Sabe dizer uma palavra. (Ele repete a palavra.)*

DODD: *Acha que uma palavra vai lhe fazer algum bem?*

AMY: *Uma palavra vai levar a mais, não entende?*

No centro da história também está Henry, o surdo que consegue falar como deseja Amy. Mas nem todos/as os/as alunos/as correspondem da mesma forma: alguns mantêm uma postura de rejeição, de inconformidade, de negação à fala, preferindo o “isolamento” da sua língua. Esses alunos, na representação do filme, são os fracassados, os que poucos se interessam pelo que é selecionado como importante (a oralidade) e estão fadados a viver sem perspectivas, confinados em seu mundo “silencioso”. Henry tem motivos particulares para desejar a palavra falada e logo nos surpreendemos com as razões que o distingue dos demais:

CENA 59: Henry com a mãe na sala do diretor.

MÃE DE HENRY (é cega): *Henry? Esse é o meu Henry? É Henry falando? Louvado seja! Está falando.*

Dodd se emociona.

Henry repete “mamãe”.

MÃE: *Graças a Deus!*

DIRETOR chama Amy: *Venha comigo, por favor.*

Diretor explica para classe.

AMY: *O que foi?*

DODD: *A mãe do Henry é cega. Por isso ele é ligado às crianças cegas. Por isso ele quer tanto falar. Eles não tinham como se comunicarem.*

AMY (olha): *Por isso ele é “H-nos-olhos”*

MÃE: *Nunca tinha ouvido meu filho falar.*

Dodd o apóia e coloca em dúvidas suas convicções: serão os surdos incapazes de aprender a falar? Amy lhe convence do contrário, assim como convence a administração pública que pretende acabar com os recursos (precários) que são enviados para a instituição, acreditando que é inútil corrigir o incorrigível. Quase no final do filme (repetindo o tradicional *happy end*), após os alunos surdos terem participado de um jogo de rúgbi com alunos ouvintes de uma escola normal, a gloriosa professora convence a todos de que, como cristãos, os surdos são sujeitos sobre os quais vale a pena continuar investindo.

CENA 60: Sala do Conselho.

DIRETOR DO CONSELHO: *Superintendente Ferguson, fomos muito generosos com seus pedidos. Muitos dos quais consideramos excessivos. Mas ao ver o que faz com o dinheiro – jogos, publicidade – chamando a atenção para seu asilo...*

DIRETOR: *Escola.*

CONSELHO: *Somos a favor do fim do subsídio para seu programa especial. Abusou de sua posição e expôs a si próprio e esse Conselho ao ridículo.*

DIRETOR: *Jogos de rúgbi são uma atividade normal. Dão aos jovens a oportunidade de...*

CONSELHO: *A sua escola não é de jovens normais. Foi criada para educar e habilitar crianças surdas, mudas e cegas.*

DIRETOR: *São crianças normais. Só têm problema de audição ou visão.*

CONSELHO: *Sabemos que tipo de criança há nesta escola. Estamos bem cientes disso.*

DIRETOR: *Dirigir essa escola requer mais do que as necessidades básicas. É indispensável termos um médico permanentemente. E o equipamento padrão das escolas para crianças que ouvem e enxergam. Quanto ao ensino da fala...*

CONSELHO: *Sabe que é impossível. Recebemos uma carta da Srta. Dodd a esse respeito. É óbvio o que suas idéias fizeram com os fundos.*

Amy entra com Henry

AMY: *Fala dessas crianças como se fossem leprosos.*

CONSELHO: *É uma reunião do Conselho, como sabe.*

DIRETOR: *Para o ensino da fala, eu trouxe a Srta. Medford que lhes fará uma demonstração com ele, Henry Watkins, 14 anos, surdo de nascença.*

CONSELHO: *Não pode trazer essa criança aqui. Seu pessoal deve ficar na sala de espera.*

DIRETOR: *Ouçá só por uns minutos.*

CONSELHO: *Isso foge totalmente às normas.*

AMY: *Henry, diga seu nome. Está tudo bem. Diga a eles seu nome.*

CONSELHO: *Isso é uma exibição ultrajante. Essa criança está sendo usada, não ajudada.*

AMY: *Espere, só um minuto.*

CONSELHO: *Durante 34 anos, a Escola Parker sobreviveu dentro da estrutura que o Conselho estabeleceu. Não permitiremos alterações.*

AMY: *Está assustando a criança com sua ira.*
 CONSELHO: *E você está transformando esta reunião num circo! Todos sabem que surdos não falam.*
 HENRY: *Eu falo sim.*
 CONSELHO: *O quê?*
 HENRY: *Precisamos de sua ajuda, por favor.*

Em *Filhos do Silêncio*, diversas vezes é retratada a educação oralista⁴⁷ para surdos, fortemente defendida na época em que o filme foi feito (1987). O professor Leeds, dividindo o centro da história com a personagem surda por quem se apaixona, assim como Amy, cumpre o papel de corrigir o incorrigível: é professor de fala, investe na educação oral, *normaliza* o *anormal* surdo. Entre as várias cenas que ilustram a educação oralista no filme, destacamos as seguintes: na primeira, Leeds se apresenta aos alunos, questiona-os sobre os motivos que justificam a necessidade de se desejar aprender a articular a palavra, apresenta o significado do saber falar, investe um saber.

CENA 3: Aula. Os alunos se movimentam, se olham. O professor está calado, olhando para o “nada”.

ALUNO (fala e faz sinais): *Estamos de castigo?*
 Professor cai no chão. Um aluno aplaude, outros se entreolham.
 LEEDS (se levantando – fala e faz sinais): *Oi. Meu nome é James Leeds e minha dactilogia está enferrujada. Quem sabe ler os lábios? Ninguém? Acabou a aula.* (Não faz sinais. A maioria dos alunos se levanta). *Estava testando. Sentem-se. Lydia e Tony lêem bem os lábios. Quer fechar seu caderno? Dêem-me uma boa razão por que querem aprender a falar?*
 TONY (só fala): *Para pegar garotas.*
 LEEDS: *Muito bem. Vamos trabalhar nisso. Aqui temos duas lindas garotas. Vocês querem conquistá-las. O que diriam a elas?*
 ALUNO: *Você é rica?*
 LEEDS: *Você é r..i..c..a?* (mostra como se fala)
 ALUNO (só fala): *Rica.*
 LEEDS: *Muito bem.*
 ALUNA: *Sou muito rica.*
 LEEDS: *Muito bem.*
 TONY: *Vamos sair daqui e fazer.*
 ALUNA2: *Não, obrigada.*
 LEEDS: *Vamos sair daqui e f..a..z..e..r..*
 TONY: *Prefiro fazer com ela.*
 LEEDS: *Engraçadinho. E vocês? Querem participar?*

⁴⁷ Com o advento do oralismo a partir de 1880, a arquitetura da escola para surdos foi estruturada de forma a que as turmas fossem pequenas, possibilitando aos alunos/as surdos/as fazer a leitura labial do/a professor/a e realizar o treinamento fonoarticulatório através do toque e da percepção vibratória na emissão dos sons, como na cena 23 de *Amy* destacada acima. Esse tipo de arquitetura escolar permanece vivo ainda nos dias de hoje (talvez sob outros argumentos) em muitas de nossas escolas de surdos brasileiras, mesmo diante do reconhecimento e utilização da LIBRAS. Na legislação vigente no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a abertura de uma classe especial para surdos determina o mínimo de 4 alunos surdos até o máximo de 12, sob a crença de que há uma dificuldade maior quando se trabalha com um número de alunos superior a esse.

ALUNA2: *Eles não falam.*

LEEDS: *Tudo bem. Razões para falar. Quando suas mãos estão ocupadas. Por exemplo. Um cara lhes deve dinheiro. Ele entra mas vocês estão plantando bananeira. (só fala) Como podem pedir a ele que os pague? Não podem usar as mãos. Têm que falar. Me dá o dinheiro. Vagabundo! Não preciso agüentar desaforos. Quer brigar? Tudo bem. Levanta e briga como homem, entendem?*

Através de um discurso clínico, o professor conduz os alunos à construção de uma tecnologia de si que os faz deficientes da audição, com identidades surdas que fluam entre surdos e ouvintes. Há os que se negam e resistem à imposição da fala, mas esses se frustram, se revoltam, se enfurecem com os ouvintes. Esses são incorrigíveis e entre eles está Sarah, a surda que não quis falar e acabou sendo empregada, subalterna, arisca, inconformada. As aulas de elocução têm lugar de destaque no currículo da escola de surdos em que Leeds vai trabalhar.

CENA 7: Aula. Aluna está lendo o cartão na mão de Leeds e falando em voz alta “ba-boo-ma, rang-rang-rang”.

LEEDS (fala): *Outra vez. Mais depressa. (repete) Mais rápido. (repete) Muito bem. Vem cá, Lydia. Bota as mãos no alto-falante. Sente? (ela diz que sim). Muito bem. Sinta. Canta (o que estava escrito no cartão). (faz sinais também): Use a voz.*

Danças e cantam. O diretor ouve a música. Desliga o som.

LEEDS (sinais – para o diretor não ouvir): *Chato.*

LYDIA: *Muito chato!* (fala alto)

Depois da palavra, a música, o som; os/as alunos/as surdos/as se preparam para a mostra pública de seus corpos normalizados, tornados dóceis e produtivos, corrigidos. Os pais ouvintes que vão à escola ver seus filhos surdos em apresentações públicas, ficam satisfeitos com o resultado, como o pai de Glen na cena abaixo:

CENA 28: Apresentação teatral das crianças.

ORADOR: *Obrigado à classe do Sr. Jones por nos informar sobre os grupos de alimentos. Agora, o sr. Leeds e a sua classe de elocução vão nos oferecer algo especial.*

Começa a tocar uma música. Leeds canta com os seus alunos, no ritmo.

Música “*Bu...me...rang...*” “*O amor pode regressar*”

Os alunos cantam e dançam no ritmo.

“*Não posso roubar teu coração!*” “*Nunca voltarei a te encontrar!*” “*Posso mudar a direção!*” “*Entre o amor e o afeto!*” “*Mais doce!*” “*Bu..me..rang!*” “*Volte agora!*” “*Voltando para ti!*”

PAI DE GLEN: *Glen está cantando. É uma música estúpida, mas ele está cantando.*

MÃE: *É maravilhoso.*

“*O amor é uma coisa estranha!*”

Sarah está olhando. Vê o público balançando a cabeça.

PAI: *Estou impressionado.*

DIRETOR: *Estamos progredindo.*

Aplaudem.

Sarah sai do teatro.

Sarah é representada de um jeito forte, pesado, ameaçador. Reage com um comportamento explosivo, agressivo, anormal à felicidade e satisfação dos ouvintes em ver sujeitos surdos recuperados, normalizados, subjetivados, em sintonia com o mundo dos que ouvem. Tenta se adaptar a esse mundo, mas fracassa quando não consegue ser o que não é. Por isso deixa Leeds e vai para a casa da mãe, onde faz planos para o futuro: deseja voltar a estudar, deseja ter uma profissão melhor, ser alguém na vida, ir para a universidade:

CENA 53: Casa da mãe de Sarah.

LEEDS: *Eu preciso vê-la. Sei que ela não quer me ver.*

MÃE: *Ela deixou bem claro.*

LEEDS: *Eu sei, mas preciso vê-la.*

MÃE: *Ela avisará quando. Está trabalhando. Economiza para a universidade.*⁴⁸

LEEDS: *Que bom. É maravilhoso. Procurei por toda a parte. Por favor.*

Quando falam em universidades, esses surdos já são outros, bem mais livres que aqueles de décadas anteriores que viviam isolados em suas instituições de reclusão. Esses de agora podem fazer cursos superiores, podem viver (e sobreviver) na sua língua, na sua cultura, na sua diferença. O que exatamente aconteceu para que isso mudasse? Os saberes se rebuscaram, refinaram-se os discursos que narram a surdez e os/as surdos/as, não por consentimento, mas pela resistência que mantiveram ao poder ouvinte que tem tomado conta de suas existências. As narrativas sobre a comunidade surda estão sendo redimensionadas, estamos em tempos de rupturas, de fragmentações, de hibridismos. E isso já aparece nesses filmes.

Assim como em *Filhos do Silêncio*, Matlin volta a falar (no papel de Peg) sobre os dissabores dos surdos entre os ouvintes, de suas frustrantes experiências educacionais com os que ouvem, de suas reivindicações, de suas resistências. Em *Lágrimas do Silêncio*, enquanto janta com um grupo de amigos surdos e ouvintes que participam da

⁴⁸ Sarah cita Gallaudett como a universidade de surdos para a qual deseja ir, assim como Elena em *Gestos de Amor* e Cole em *Mr. Holland*. Gallaudett também é o local onde trabalha John, marido de Peg em *Lágrimas do Silêncio*. Apesar de falarem, quase na sua maioria, de sujeitos surdos patológicos, os filmes têm deixado a possibilidade de lermos um outro mundo, árduo, mas do qual os surdos podem participar quando normalizados/ouvintizados. Pode ser problemático falarmos em *ouvintização, ouvintizar, ouvintismo...* neste trabalho, uma vez que com *Foucault* assumimos uma perspectiva que entende o poder como capilarizado, infiltrado, acontecendo em rede, e não como sendo imposto ou exercido. Ainda assim, faço uso destes termos para me referir às maneiras como os surdos são, em certo nível, ainda colonizados pela cultura ouvinte. Essa situação tem decrescido nos últimos anos, nesse tempo em que, frente a um mundo cada vez mais globalizado, também crescem as lutas de grupos excluídos pela possibilidade de viver e existir na diferença, luta da qual também participa a comunidade surda.

comunidade surda, Peg fala sobre si e ouve sobre outras experiências similares. Trocam experiências, falam sobre como viver a diferença em um mundo que os deseja *normais*.

CENA 44 – Num restaurante Peg, comemora com um grupo de amigos o aniversário de Lisa. Todos cantam parabéns em Língua de Sinais.

(...)

DAN: *Vocês acham que o problema está nos que ouvem?*

PEG: *Minha mãe não sabia como fazer. Colocou-me numa escola comum e fui humilhada. Então meu pai me pôs numa escola para surdos.*

MARY: *Também minha mãe foi posta numa escola comum. Teve que aprender a ler os lábios.*

AMIGA1: *Também fui para uma escola comum. Nunca me adaptei! Só seguia a classe. Quando penso nisso, nem acredito como sobrevivi!*

PEG: *Minha mãe não aceitava o fato de eu ser surda. Queria uma criança perfeita... como Lisa!*

DAN (faz um brinde): *À Lisa!*

As experiências escolares citadas na conversa de Peg com os/as amigos/as são experiências junto a ouvintes e falam sobre suas (in)adaptações à escola de ouvintes, aos currículos para ouvintes, às didáticas e metodologias para ouvintes. Elena, em *Gestos de Amor*, desistiu da escola porque precisou mudar de bairro com a família e por não poder mais pagar professor “particular”, como conta sua mãe a Fausto:

CENA 23: Na casa de Elena.

FAUSTO: *Procuro Elena.*

MÃE: *É da escola?*

FAUSTO: *Não, da associação. Ela foi à escola?*

MÃE: *Não. Entre.*

IRMÃ DE ELENA: *Já vi você no Zôo.*

MÃE: *Não quer mais ir à escola. Tem um ginásio horrível no bairro. Antes, na cidade, ela tinha professor particular. Elena era ótima aluna. Tivemos que nos mudar por causa do despejo. Este era o quarto da Elena. Agora é das crianças. Os livros da Elena. Jogados assim. Antes, ninguém podia tocar neles. O último boletim dela no ginásio. Viu que boas notas? Quando penso nisso...*

FAUSTO: *Onde está ela agora?*

Fausto convida Elena para jantar em sua nova casa; eles conversam e Fausto diz a ela que precisa voltar a estudar. Elena se irrita, larga o livro que estava lendo e sai da casa de Fausto. Ele estava cozinhando e segurava uma frigideira na mão enquanto conversavam. Ambos eram surdos, mas entre si usavam a língua oral e sinais simultaneamente, pois Fausto era oralizado e pouco conhecia da língua de sinais até conhecer Elena e outros surdos. A família investiu esforços na educação de Fausto junto aos que ouvem e ele fora subjetivado pelo discurso da oralidade, mas não era feliz nesse mundo. Entretanto, Fausto tinha estudado, tinha um emprego, vivia entre os ouvintes com relativo sucesso, enquanto que Elena era, além de surda, mulher e pobre. Em outras

palavras: vivendo na tentativa de ser *normal* como os que ouvem, Fausto conseguira se sair melhor que Elena, que também estava tentando, mas por outros motivos (que não sua possível rejeição da condição de pessoa surda) não vinha tendo o mesmo sucesso que ele.

CENA 34: em frente a casa.

FAUSTO: *Espera!*

ELENA (prova a comida que Fausto carrega na frigideira): *Está sem sal. Horripilante. É uma droga.*

FAUSTO: *Conhece muitas palavras? Eu, umas mil.*

ELENA: *Eu, mais. Você também.*

FAUSTO: *E continua aprendendo? Como?*

ELENA: *Assisto a vídeos legendados, leio livros, jornais... E controlo as palavras no dicionário.*

FAUSTO: *Eu também.*

ELENA: *Estudo inglês. É difícil.*

FAUSTO: *Para quê?*

ELENA: *Nos EUA, tem universidade para surdos. Se eu pudesse...*

FAUSTO: *É importante! Tem que estudar!*

ELENA: *Bobo!*

A educação dos *anormais* surdos e sua proposta corretiva eram (e talvez continue sendo...) bastante onerosas para as famílias ouvintes, sejam pelas horas necessárias com profissionais da saúde, sejam pelos gastos com aparatos tecnológicos (aparelhos de audição, implantes cocleares e similares).⁴⁹ Mas para conseguir ir adiante nos estudos, os/as surdos/as só poderiam fazer isso se fosse junto aos ouvintes. E para se sair bem na escola de ouvintes é necessário se parecer com eles, viver a partir de suas referências (bastante sonoras), se corrigir e ser *normal*. A mãe de Elena, após a filha ter decidido voltar a estudar, enfrenta barreiras desde o início, frente a uma diretora que julgava ser impossível um/a surdo/a frequentar sua escola.

CENA 37: Na sala da diretora. A mãe de Elena tenta matriculá-la na escola de ouvintes.

DIRETORA: *Já perdeu um trimestre. O melhor é que repita o ano.*

MÃE: *Elena precisa de uma prova de confiança.*

DIRETORA: *Esta é uma escola, não uma instituição beneficente.*

MÃE: *Para Elena também! Já pedi um professor particular para Elena. Não pude..*

DIRETORA: *A lei manda ...*

MÃE: *Conheço bem esta lei!*

DIRETORA: *Quer me ensinar o meu trabalho? Solicitei e não tive resposta. Fazem as leis, mas não as aplicam! Os excepcionais devem ficar nas escolas deles! Minha opinião ninguém pediu.*

MÃE: *Minha filha tem direito à escola pela constituição.*

⁴⁹ A sétima lição abordará a questão da tecnologia a serviço do surdo na visão dos filmes representados nos filmes desta tese.

DIRETORA: *Podia recusar devido às faltas.*

MÃE: *O médico vai justificá-las. E diremos que a escola se recusa.*

Hoje, em quase todo o mundo, as políticas educacionais se encaminham para o discurso da inclusão, mas muitas pesquisas têm demonstrado que os entendimentos sobre os rotulados de *anormais* permanecem, nas práticas cotidianas em salas de aulas, ainda fortemente amarrados às idéias de falta, de patologia, de recuperação e toda a ordem discursiva a elas associadas. É *Gestos de Amor* o filme que melhor nos ilustra as dificuldades que podem ser vividas por aqueles surdos/as que têm na escola regular a única alternativa educacional. Em cenas que provocam mal-estar e indignação naqueles que vêem a surdez com outros olhos ou mesmo nos próprios sujeitos surdos, a personagem Elena representa a situação de muitos surdos e surdas que estudaram (ou estudam) com ouvintes. Desde o primeiro instante já podemos acompanhar a angústia de Elena nessa escola que, por ameaça da mãe, aceitou sua presença, não cessando de tentar “expulsá-la” constantemente, através das atitudes de prepotência de colegas e professores ouvintes:

CENA 38: Na sala de aula.

DIRETORA: *Sentados!* (para a professora). *A mãe dela fez um escândalo. Fique com ela. Entenderá o que pode...*

PROFESSORA: *Estava falando da passagem da República para o período de Augusto e de suas conseqüências na literatura romana. O último século da República viu a guerra civil em Roma. O lirismo exagerado de poetas como Catulo e Lucrecio entende-se melhor à luz da situação política.*

ELENA: *Se eu estivesse mais perto, poderia ler os seus lábios.*

PROFESSORA: *Alguém quer ceder seu lugar na frente? (...) Augusto no poder inicia uma reviravolta. Consegue estabilidade política e estado de paz. “Pax Augustae”, que os poetas gostaram de celebrar com uma poética equilibrada, usando a inspiração com grande perfeição formal. Virgílio é o expoente máximo...*

ELENA: *Por favor, poderia falar mais lentamente?*

PROFESSORA: *Considerando o lado humano, posso diminuir, mas o programa é vasto, as provas, difíceis. Decidam vocês. Levante a mão quem concorda (poucos levantam).*

ALUNO 1 (para Elena): *Vou lhe dar as anotações.*

PROFESSORA: *...o maior intérprete do período de Augusto, ...*

CENA 40: Na aula de matemática.

PROFESSOR: *A, B e C são os vértices do triângulo. Alfa, beta e gama, os ângulos correspondentes. Fórmula é a seguinte...* (Escreve no quadro, de costas para os/as alunos/as.)

ELENA (pensando): *Não entendo nada.*

PROFESSOR: *Entenderam?*

ALUNA 2: *Elena não entende. Fala de costas.*

PROFESSOR: *Tenho culpa se a boca fica na frente e não nas costas? Aqui temos uma surda, não uma cega. Algo não ficou claro?*

ELENA: *Não entendi nada, mas estudarei em casa.*

PROFESSOR: *Então, eu sou um verme? Está bem, sou um verme! Os retardados precisam de escolas especiais. Concorda?*

ELENA: *Na outra escola, tinha um explicador.*

PROFESSOR: *E por que não ficou lá?*

ELENA (pensando): *Respondo “merda” e vou embora? (falando) Precisava de ar puro. Por isso me mudei para o subúrbio...*

Mas Elena, assim como acontece com personagens ouvintes – em situações de exclusão das mais diversas – não escapa do tradicional final feliz que tem se repetido nesses filmes também em relação à sua vida escolar. Após provar que era capaz de acompanhar as aulas regulares (sem intérpretes, somente com leitura labial, com dificuldades de entender a estrutura da língua escrita, com horas e horas de estudo a mais em comparação aos colegas ouvintes...), Elena finalmente termina sua escolarização, presta vestibular e se prepara para ir para aquela universidade norte-americana. Deixaria a Itália, mas Fausto estaria com ela: já havia aberto mão da situação econômica, instável, *normal*, proporcionada particularmente por sua mãe para ficar com a namorada surda, o mundo surdo, a sua *diferença*. Quase no final do filme, os/as professores/as de Elena debatem sua situação enquanto aluna e pessoa surda:

CENA 55: Reunião da escola.

PROFESSORA 1: *Não devemos alimentar ilusões nesta moça. Se esforçaria em vão.*

PROFESSOR 1: *Nunca se viu um surdo cursando a universidade. Não me lembro de ter visto.*

PROFESSORA 2: *Alguma matéria, em que pudesse ler. Poderia ser bibliotecária.*

PROFESSOR 2: *Tanto vale continuar na cozinha. Matemática ela sabe, mas não adianta nada.*

PROFESSORA 1: *Explique-se.*

PROFESSOR 2: *O nosso não passa de compadecimento. Posso ser cruel, mas não vejo uma surda na universidade!*

PROFESSORA 1: *Eu entendo e concordo.*

PROFESSORA 2: *Eu também.*

PROFESSOR 1: *Eu não quero responsabilidade.*

PROFESSORA de Elena: *Também detesto piéguices, mas peço a atenção de todos vocês. Nossa última redação foi uma prova de maturidade. O título: “O que é a língua para um país e quais são os seus valores”. Todos falaram da TV. Ninguém centralizou o assunto. Mas quero ler um trecho da redação de Elena. “Não existe, de uma língua, apenas a sua gramática mas a noção de seus valores. Para conhecer a fundo uma língua, é preciso conhecer os seus poetas, pois eles expressam com as palavras a beleza do ser humano, com seus sentimentos, sonhos, ilusões, medos, desenganos. É no esforço criativo dos poetas que a língua se enriquece. A língua é o espírito do país. Pode sofrer e até morrer*

como a língua latina. Uma língua vive enquanto seus poetas vivem na mente e no coração das pessoas.” *Dei-lhe a nota máxima.*
(Todos se entreolham.)

Mr Holland não se distancia das representações e discursos sobre a educação dos surdos presentes nos filmes anteriores: quando Glenn e Íris procuram orientações sobre como educar seu filho surdo, encontram no médico um saber que nega a existência dos sinais, da cultura, da identidade surda. Proibidos de permitir que Cole se expressasse de forma gestual-visual, os pais seguem as orientações recebidas. Mas com o passar do tempo, Íris percebe que o filho está “fracassando” na tentativa de se parecer com os que ouvem. Sabendo da existência de uma escola para surdos, convence o marido a procurar outras alternativas educacionais. Em uma cena que repete as tradicionais imagens (gravuras e fotografias) que representam os surdos em suas terapias de fala, *Mr Holland* mostra Íris, dedicada exclusivamente ao filho, ensinando-o a falar:

CENA 47: Íris ensinando Cole. Cole toca no pescoço de Íris. Íris fala. Cole sente a vibração. Põe a mão em seu próprio pescoço.

Quando Íris conversa com Glenn sobre a existência da escola para surdos, um das principais barreiras colocadas pelo marido é o alto valor cobrado mensalmente para esse tipo de educação – “especial”. Como professor, Glenn tinha um orçamento que não permitia gastos excessivos, mas com a insistência de Íris, ele é convencido a conhecer a escola e a proposta de educação desenvolvida por ela:

CENA 50: Íris, Glenn e Cole vão conhecer a escola para surdos

Na sala de aula

PROFESSORA (falando e em língua dos sinais): *Agora, vamos ver que dia é hoje. Sabem que dia é hoje? Terça. Sabem soletrar?*

Os alunos soletram e a professora surda oraliza e sinaliza as letras

PROFESSORA: *E amanhã?*

DIRETORA (fala e faz sinais – sempre): *Encorajamos a fala e os sinais ao mesmo tempo. Como podem ver, hoje estão aprendendo os dias da semana e os meses do ano. Importam-se de sair um instante?*

PROFESSORA: *Que dia foi ontem?*

CENA 51: No corredor.

GLENN: *E a mensalidade? Há algum subsídio do governo?*

DIRETORA: *Infelizmente não.*

ÍRIS: *Nós podemos pagar. Em quanto tempo ele aprenderá os sinais?*

DIRETORA: *Em menos tempo que vocês. Crianças aprendem rápido, mas os adultos... depende muito da dedicação de vocês.*

ÍRIS: *Quando começamos?*

DIRETORA: *Nosso próximo curso dirigido aos pais começa em junho. São três meses, três horas por dia. O professor mais importante do seu filho são vocês.*

A proposta apresentada pela professora é o que conhecemos, em educação de surdos, como *Comunicação Total*, uma espécie de vale-tudo que permite todas as formas de comunicação, desde que o/a surdo/a seja por elas beneficiado/a. Sem aprofundar essa discussão (pois vários trabalhos já se dedicaram a isso), mas buscando entender que saberes colocam em circulação discursos e representações de normalização nessa proposta, é possível afirmarmos que permanece viva uma vontade de poder e controle, de recuperação, de subjetivação que fez com que muitos surdos educados nessa perspectiva vivam hoje como deficientes, no sentido de que são sempre inferiores em relação aos ouvintes que desejam ser, ao mesmo tempo em que não encontram lugar entre os surdos. Esse hibridismo filosófico, metodológico, educacional constituiu sujeitos também híbridos, com todas as armadilhas que lhe são subjacentes. Com o passar do tempo – esse é, entre todos os filmes desta pesquisa, o que mais representa a passagem do tempo: inicia com os pais de Cole recém-casados, passa pelo nascimento, infância, juventude e vida adulta do filho surdo – vários atritos surgiram na relação entre pai e filho, como já vimos na seção sobre *relações familiares*, mas Cole prova ao pai que não é tão limitado nem incapaz como este o julga.

Após a morte de John Lennon e com Cole reivindicando para si um outro olhar do pai, Glenn resolve fazer parte da vida do filho e, para isto, procura a escola para saber como ensinar música para Cole e para os demais alunos/as surdos/as que nela estudam. A professora o orienta e uma apresentação de Glenn é organizada no auditório da escola. O resultado é, além da aproximação entre pai e filho, o “despertar” de Cole para a música:

CENA 75: Na escola de Cole.

PROFESSORA (fala com Glenn, também faz sinais): *Segundo, se houver canções com letras você precisará de um intérprete para fazer os sinais.*

GLENN: *Então podemos fazer dois tipos de música. O primeiro seria música pura, sem letra. A música pura, que eles poderiam experimentar tentando o contato através da vibração.*

PROFESSORA: *Talvez luzes piscando.*

CENA 76: Apresentação da banda. Com luzes. Cole assiste. Grupo de surdos estão perto da banda.

GLENN (para todos, fala e faz sinais): *Gostaram?*

Entra um tradutor

GLENN: *Nosso último número será uma canção de John Lennon. Vocês da platéia, que são surdos, hoje agradecerão por sua deficiência auditiva porque vou cantar. E àqueles que não têm problema auditivo minhas desculpas.*

GLENN (acrescenta sinais, dispensando o tradutor): *Uma observação. Gostaria de dedicar esta música ao meu filho Cole.*

GLENN canta e traduz em sinais: ♪ “*Feche os olhos./ Nada tema./ O monstro foi embora./ Ele fugiu./ E seu pai está aqui./ Garoto, garoto, garoto bonito./ Antes de você ir dormir./ Reze um pouquinho./ Cada dia que passa as coisas vão ficando melhores./ Garoto, garoto, garoto, bonito./ Pelo oceano navegando mal posso esperar para vê-lo tornar-se mais velho, mas acho que nós dois teremos de ser pacientes./ Porque o caminho é longo e difícil de percorrer./ Sim, o caminho é longo./ Mas enquanto isso, antes de você atravessar a rua, por favor, segure minha mão./ A vida é o que te acontece./ Enquanto você está ocupado fazendo outros planos./ Garoto, garoto, garoto bonito./ Garoto, garoto, garoto, meu bonito Cole.*” ♪

(Aplaudem.)

CENA 78: Música tocando em casa. Vários discos espalhados no chão. Cole perto da caixa de som ouvido. Glenn e Cole conversam em sinais.

Muitos surdos/as criticam a insistência de algumas escolas em ensinar os surdos a cantar, como se isso fosse a forma mais palpável de demonstrar que não lhes falta nada. A música está presente em *Filhos do Silêncio* (nas aulas de elocução do professor Leeds), em *Gestos de Amor* (na descoberta da música por Fausto ainda criança e na aproximação do personagem surdo ao bailarino Butô), em *A Música e o Silêncio* (quando o pai, na cena final, pede à filha que lhe ensine o que significa a música; a mãe já tinha algumas fantasias a respeito da música desde a infância, quando imitava os ouvintes mexendo a boca, sem se dar conta de que havia uma sonoridade que conduzia o comportamento dos ouvintes a agirem assim) e *Som e Fúria* (no debate entre Nita e Mary que assistiremos abaixo). No final, Cole se torna professor, vence como surdo e é convidado a trabalhar na universidade surda norte-americana de Gallaudett (a mesma onde trabalhava John de *Lágrimas do Silêncio*, aquela para onde Sarah de *Filhos do Silêncio* e Elena de *Gestos de Amor* queriam ir estudar e para onde Tom, namorado ouvinte de Lara, filho de pais surdos e professor de surdos, vai fazer um curso em *A Música e o Silêncio*):

CENA 82: Em casa

ÍRIS (Lendo uma carta de Cole): *“Me fizeram uma proposta tentadora na universidade para surdos de Washington D.C. Não sei se vou aceitar porque gosto dos alunos da escola onde estou agora. Mas vou pensar. Não arranjei namorada ainda. Pelo menos, nenhum namoro firme. E diga ao papai que nunca mais vou devolver o carro dele. Amo vocês, Cole.”*

O envolvimento de familiares na educação de pessoas surdas tem sido muito frequente (assim como nas demais áreas da educação especial) e nos filmes essa questão

é representada repetidas vezes. Assim como Glenn (que fora ensinar música na escola de Cole em *Mr Holland*), Amy (a mãe que perde seu filho surdo e resolve ir para a instituição doar seu tempo e trabalho para provar que os surdos podem falar em *Amy: uma vida pelas crianças*) e os amigos ouvintes de Sarah (com quem ela janta e conversam sobre suas experiências como surdos ou como membros ouvintes da comunidade surda em *Lágrimas do Silêncio*), *A Música e o Silêncio* apresenta Tom, filho de surdos que se tornou professor de articulação e de fala em uma escola de surdos (traduzida para nós como escola de “surdos-mudos”). Na cena abaixo, Tom fala sobre si para Lara e conta seus planos de aperfeiçoamento profissional em Washington, na universidade de Gallaudett (novamente é informado aos telespectadores que assistem ao filme sobre a existência de um lugar no mundo onde os surdos são aceitos na sua diferença e podem fazer tudo o que um ouvinte faz).

CENA 53: Lara e Tom conversam enquanto caminham pela rua.

TOM: *Meu pai é surdo. Ele me criou sozinho. Sou professor numa escola de surdos-mudos. Hoje íamos trabalhar articulação. (...) Daqui a dois meses irei embora. Vou passar 6 meses na escola pública de Washington. Os surdos-mudos podem estudar medicina, artes, direito... na linguagem dos sinais. Os americanos reconhecem como linguagem. Estão 20 anos na frente.*

LARA: *Eu sempre quis um pai de que pudesse me orgulhar, que me protegesse do mundo e cantasse para eu dormir à noite.*

TOM: *E não pode entender como você prefere Guns 'n Roses a Beethoven.*

LARA: *Exato. 6:30... preciso ir.*

TOM: *6:30! É muito tarde. Você pode ir me visitar na escola. Estou lá todo dia.*

LARA: *Quem sabe.*

Indo visitar a escola de Tom, Lara presencia uma aula supervalorizada no currículo tradicional da escola de surdos: a disciplina de articulação, de aprendizado da sonoridade, já bastante marcada nos filmes anteriores. Tom especula uma possível opção profissional para Lara (“talvez se torne professora também”), repetindo o envolvimento de familiares ouvintes na educação de surdos:

CENA 54: Na escola de Tom. Tom ministrando aula. Os alunos batem no chão.

LARA: *Vim visitar você.*

TOM: *Essa é Lara. Veio nos visitar. Talvez se torne professora também.*

(Alunos se comunicam em sinais.)

LARA: *O que tenho que fazer?*

TOM: *Deite-se de barriga para baixo. Ou não quer participar?*

(os alunos já estão de barriga para baixo – está tocando uma música)

TOM: *Espere e feche os olhos.*

As crianças começam a se levantar e a dançar.

TOM (sinaliza): *Pobre Lara... acho que não consegue sentir a música.* (fala só para Lara): *Quer ir ao cinema comigo amanhã?* (ela sorri)

Em *Som e Fúria*, o debate caloroso entre Nita e Mary revela a ineficácia das propostas educacionais para surdos que frequentemente fracassam na qualidade com que formam esses alunos e alunas. Esse fracasso, entretanto, é salientado quando comparado à educação dos ouvintes: fala de surdos que não escrevem bem (em relação aos ouvintes), de surdos com poucos conhecimentos (em relação aos ouvintes), de surdos incapazes (em relação aos ouvintes)... Em outras palavras, a surdez e as pessoas surdas só existem como polaridade oposta à normalidade ouvinte e não como uma diferença (nem mesmo como uma diversidade) cuja existência independe da autorização, consentimento ou valorização daqueles que ouvem.

CENA 35: Nita (surda, mãe de Heather) conversando com Mary (ouvinte, mãe do bebê surdo).

NITA: *Fará o implante em seu filho daqui a 4 dias. Vou chorar quando o vir. Acho que fará isso por não aceitar a surdez dele. Está pensando em seus pais e tem medo. Você se ressentido porque seus pais não tiveram educação, e não quer o mesmo para Peter. Não quer que nossos filhos sejam como nós.*

MARY: *Não, eu aceito a surdez dele. Eu amo meu filho. Mas se Peter pode ter uma vida normal, por que não?*

NITA: *Como assim, normal?*

MARY: *Ele poderá ser o que quiser e falará.*

NITA: *Quer que ele seja brilhante, que ele fale. Parece não querer que Peter vá a uma escola para surdos, porque o ensino é péssimo.*

MARY: *Escola para surdos é terrível. Não quero isso para ele.*

NITA: *Isso me magoa.*

MARY: *Ora!*

NITA: *Espera aí, você acha os surdos atrasados. Eu não acho, eu não. Isso não é certo.*

MARY: *Muitos formandos da escola para surdos lêem como alunos da 4ª série de outra escola.*

NITA: *Nem todos.*

MARY: *Eu não disse todos.*

NITA: *Meu Deus! Espere um instante! Isso realmente me aborrece.*

MARY: *Não disse que as crianças surdas são idiotas. Só disse que a escola é terrível.*

NITA: *Pais surdos de crianças surdas sabem como lhes educar. Todos querem uma boa educação para os filhos. Mas um implante aos 11 meses! Não! Por que agora, agora, agora? Ele ainda é um bebê! Você deve amar o seu filho. Dar o seu amor a ele. Quando ele crescer e chegar a hora, faça implante. Não destrua sua vida emocional. Ele é um lindo bebê surdo.*

Carregado de termos como *normal* e seus derivados, a conversa incomoda Nita, que não vê o fracasso educacional como sendo de exclusiva responsabilidade de quem é surdo. Questionando aquilo que tradicionalmente se fala sobre os/as surdos/as e a surdez, Nita busca outras possibilidades de viver em paz a sua diferença. Junto com sua

família surda vai conhecer uma comunidade surda que vive em Maryland e se impressiona com o que encontra: em Maryland, tanto surdos como ouvintes usam a língua de sinais, há uma inversão epistemológica da *anormalidade*. Os sujeitos surdos conquistaram seu espaço e vivem juntos, na sua língua, na sua cultura, na sua comunidade.

CENA 36: depoimento de Nita.

NITA: Depois de falar com Mary, fiquei triste e com raiva. Mas a conversa me desesperou. Perguntei ao meu marido e ele disse que era verdade. Algumas escolas para surdos formam alunos que lêem como os de 4ª série. Vi que preciso procurar a melhor escola para meus filhos. Eu sabia que havia uma comunidade em Maryland e que a escola de lá era uma das melhores do país. Heather queria o implante antes porque não havia sido exposta ao mundo dos surdos. Em Maryland, há tantos surdos que ela acabaria se envolvendo na comunidade.

Conhecendo a escola local, Heather encontra seu lugar e passa a viver a diferença surda com outras crianças surdas como ela. Mais livre, mais feliz, sendo o que é.

CENA 38: Heather chega na escola de surdos.

NITA: Na escola para implantados, em Long Island, não estavam usando sinais. Heather se sentiu excluída porque todos falavam. Ela se sentiu alienada. Mas nesta escola ela participa do grupo. Heather entrou na classe com os olhos arregalados. A comunicação foi natural para ela. Ela não precisou pensar sobre falar ou ouvir.

A educação de surdos, por tudo o que vimos até aqui, é constituída, assim como as relações familiares, pelo entendimento da surdez como falta. Por isto seus investimentos ocorrem no sentido de recuperar, salvar, normalizar os sujeitos surdos. Mas, como nos alerta Michel Foucault, o poder é sempre resistido. Também os Estudos Culturais, particularmente Stuart Hall, nos falam em contra-estratégias na política de representação, nos mostrando que alguns significados podem ser (e são) contestados, resistidos, colocados sob suspeita. E essa é a próxima lição que podemos aprender quando assistimos aos filmes em cartaz nesta tese.

Lição 5: As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura

Para falar sobre as representações e enunciados de resistência e de luta pela perpetuação das culturas surdas presentes nos filmes vou, novamente, me valer das perspectivas antropológica e social de cultura. Nelas, “cultura” tem sido marcada por uma visão mais ampla do que supunham as visões tradicionais, sendo entendida agora

como um processo, um conjunto de práticas, e não somente como um conjunto de coisas (Hall, 1997b). “Culturas surdas”, assim, se referem ao modo de vida distinto pelo qual os/as surdos/as se organizam e os significados e valores por eles/as compartilhados. Falar em culturas surdas significa assumir que existe um grupo de pessoas que interpreta o mundo, expressa sentimentos e compartilha idéias e valores de forma mais ou menos semelhante. Significa que há histórias de opressão e de lutas comuns entre eles e elas e que há um território no qual se desenvolvem modos de existência e formas de resistência ao poder que conduz suas vidas.

Relembrando Foucault: para todo o exercício de poder, haverá formas de resistência. Também para outros autores da teoria educacional crítica, resistência é um conceito desenvolvido para expressar uma reação à visão passiva da ação humana e social. Silva (2000), cita a obra de Paul Willis, *Aprendendo a ser trabalhador*, como um exemplar no qual essa questão é analisada a partir da descrição das estratégias de resistência desenvolvidas por alunos ingleses da classe operária em relação à escola.

Nas produções cinematográficas investigadas, as *resistências surdas* ao controle e às práticas de normalização e a *luta pela perpetuação da cultura* podem ser lidas desde a representação e enunciados de cotidianos surdos em contextos ouvintes até os encontros surdos em comunidades surdas como associações e escolas. As representações e enunciados dos filmes também mostram a gama variada de significados que as pessoas surdas atribuem às coisas do mundo. A perpetuação da cultura almejada por muitos surdos e surdas está ligada às crenças e valores que são por eles/as trocados. Para muitas pessoas ouvintes, a surdez é considerada uma degenerescência, uma fatalidade, um silêncio total, como já foi abordado na primeira lição. Para muitos surdos/as, entretanto, ocorre o contrário, como veremos nas cenas extraídas dos filmes que seguem.

Em *Amy*, as resistências surdas estão presentes em cenas em que alguns alunos se negam a falar durante as aulas de articulação ministradas por Amy. Mas é Dodd quem verbaliza a opinião de que palavras faladas não são a solução para a vida das pessoas surdas. Seu discurso não é o de resistência aos entendimentos patológicos sobre a surdez e os/as surdos/as, ao contrário. Como vimos, Dodd vê os surdos de forma ainda mais patológica do que Amy; não é por acreditar que os sinais darão aos surdos oportunidade de participar do mundo o motivo pelo qual ela rejeita a fala, mas por achar

que isto não fará com que os/as surdos/as possam efetivamente conviver com os que ouvem, como nos é mostrado na cena seguir:

CENA 25: Visita do inspetor a escola.

SR. CARUTHERS (inspetor): *Como vai o programa de articulação?*

DIRETOR: *Bem, é um processo lento, é claro.*

SR. CARUTHERS: *Quanto às crianças, sabem falar?*

DIRETOR: *É muito cedo para que elas falem. Mas um garoto disse uma palavra.*

SR. CARUTHERS: *Esse programa já vem há 2 meses, e diz que uma criança aprendeu uma palavra?*

DODD: *Na minha opinião, seja uma palavra ou 20, não faz diferença. Eu me sinto na obrigação de ser honesta.*

SR. CARUTHERS: *Continue.*

DODD: *Francamente, acho que subsidiar um programa de articulação é jogar dinheiro fora. Aprender a falar, seja pouco ou muito não mudará o mundo da criança surda.*

DIRETOR: *Sr. Caruthers, durante muito tempo houve uma batalha entre adeptos da fala e dos sinais.*

SR. CARUTHERS: *Não estamos interessados em teorias, só em provas. Quero um relatório completo sobre como vai o programa com os comentários da Srta. Dodd, sem censura.*

Mas é em *Filhos do Silêncio* que assistimos a uma luta mais acirrada em prol do direito a diferença, em que as resistências são mais explícitas, em que o debate é mais incisivo. Sarah quer ser surda! Os motivos talvez não sejam os mesmos apresentados pelas comunidades surdas em quase todo o mundo hoje, já que Sarah fala de uma situação individual de fracasso frente aos saberes ouvintes sobre seu corpo “danificado”, mas de qualquer forma ela nos alerta para a possibilidade de vivermos em uma sociedade plural e heterogênea, na qual cada um/a deve ser livre para fazer suas escolhas. No primeiro encontro entre Sarah e Ledds para que este lhe ensine a falar, Sarah ironiza a situação dos surdos que se submetem às terapias de fala (sugerindo que esses são como cães dóceis e adestrados) e deixando o professor em uma situação tensa, sem que ele saiba como corrigir “esta *incorrigível* mulher surda”:

CENA 12: Aula. Estão em frente ao espelho.

LEEDS (fala): *Sentado.*

ALUNO (fala): *Sentado.*

LEEDS: *Certo. Muito bem! (toca o sinal) Tem que trabalhar com o “s”. Pode ir.*

DIRETOR ENTRA (fala): *James, Sarah vai te dar uma hora. Está entusiasmada. (faz sinais também) Está animada, não é, Sarah?*

Sarah faz como um cachorro com a língua de fora.

DIRETOR (fala): *Eu te disse. Divirta-se, Jim, como sempre.*

Sarah pergunta sobre fumar.

LEEDS: *Respeito as leis sobre incêndio. Mas você fuma demais. Gostaria de desmentir Franklin? Ia me deixar bem.*

Sarah sinaliza.

LEEDS: *Desculpe. Não entendi.*

Sarah sinaliza bem devagar.

LEEDS: *Que... se... faço tão... devagar... a hora terminará antes de começar.*

Sarah sinaliza.

LEEDS: *Não sei piadas.*

Sarah sinaliza.

LEEDS: *Melhor? Não sou engraçado? Se pudesse ouvir, ia me achar hilariante.*

Sarah sinaliza.

LEEDS: *Você é surda. Vou me lembrar.*

Sarah sinaliza.

LEEDS: *Vou esquecer. Não, não vou esquecer. Ouça, vamos começar a aula?*

Sarah sai da sala.

LEEDS: *Obrigado pela visita. O prazer... foi meu... Deus..*

Filhos do Silêncio possui um enredo marcadamente constituído por vozes de resistências, assim como revela o desejo da protagonista surda de viver entre seus iguais, perpetuando uma cultura surda através da geração de filhos “como ela” – desejo anunciado quando Leeds a convida para ir viver com ele. Falam sobre seus desejos, frustrações e visões sobre filhos surdos: enquanto para Sarah ter filhos também surdos significa a possibilidade de ser aceita como é, Leeds deixa a suspeita de que se eles vierem surdos, como pai também usará os saberes que o constitui como profissional (serão bem vindos- mas é melhor que não sejam surdos...). Essa é também uma situação de inversão epistemológica da anormalidade, mas trataremos disso na próxima seção. Por hora, vejamos o diálogo entre Leeds e Sarah:

CENA 31: Leeds e Sarah conversam no quarto de Sarah na escola.

LEEDS: *Os garotos me fazem feliz. Isso é ilegal?*

Sarah sinaliza.

LEEDS traduz: *Te odeio por não aprender a falar? Sarah, eu te amo. Preciso de você. Onde estão as suas malas?*

Sarah pergunta.

LEEDS: *Sua mala. Vai para a minha casa. Hoje.*

Sarah.

LEEDS: *Coloco suas roupas. Precisa de algumas. Agora é sua vez.*

(Leeds pega as roupas da mão de Sarah, para que ela possa sinalizar)

Sarah.

LEEDS: *Dane-se o seu emprego. Tenho o meu.*

Sarah.

LEEDS: *Pode fazer o que quiser. Sarah, o que você quer?*

Sarah aponta para Leeds.

LEEDS: *Sou seu. O que mais?*

Sarah.

LEEDS traduz: *Filhos.*

Sarah.

LEEDS: *Quer filhos surdos? Que quer que eu diga? Que quero ter filhos surdos? Não, não quero. Mas se forem, serão bem-vindos.*

A quadragésima quarta cena abaixo passa logo após Sarah e Leeds retornarem de uma festa em homenagem a uma surda doutora em filosofia, amiga de Sarah. Em uma conversa com Leeds sobre a amiga surda, Sarah fala sobre sua admiração ao fato de que, mesmo não sendo oralizada, essa mulher surda conseguira alcançar um grau de escolarização similar aos que poucos ouvintes conseguem alcançar. Era a prova de que uma pessoa surda pode aprender, pode viver como deseja, pode fazer tudo o que qualquer pessoa *normal* ouvinte pode fazer. Vão à festa, mas na volta Sarah está deprimida, frustrada, insegura. Aproxima-se de Leeds e propõe que façam a única coisa para a qual se julga capaz: se relacionar com um homem ouvinte, dando um sentido a seu corpo sonoramente mutilado. Sarah explode e demonstra sua inconformidade frente às práticas de normalização a que passou a vida submetida. Em uma interpretação dramática, Matlin reivindica a alteridade na pele de sua personagem surda. Acaba soltando a voz e mostra a Leeds o motivo que a fez desistir: sua voz emite sons ridicularizados na infância por não serem *normais* como a voz dos que ouvem. Conseguia ler os lábios, então era (até certo ponto) oralizada. Podia entender o que os ouvintes diziam, apenas não usava a voz por esta ser motivo de humilhação para ela.

Em outras palavras, as contradições perpassam o roteiro do filme e é possível darmos diferentes sentidos às representações nele presentes. É um filme cuja pedagogia nos ensina sobre a diferença surda, mas termina por concluir que essa diferença, para fazer parte, deve deixar de ser diferença. No final dessa discussão, Sarah vai embora (é quando vai para a casa de sua mãe e lá se reconcilia) e só volta a encontrar Leeds na cena final, quando planejam uma nova vida juntos, em um mundo em que possam viver como são, diferentes mas “unidos”, como propõe o significado do sinal feito na cena abaixo:

Cena 44: Leeds e Sarah estão em casa. Chegaram da festa de Marion. Discutem. Tentam fazer amor.

Leeds: *Não adiantou.*

Sarah.

LEEDS: *Ajudou a você! (só fala) Ótimo, maravilha. Me fez feliz. Que noite! Talvez isto ajude. (Bebe.)*

Sarah.

LEEDS: *Sim...o que decidiu?*

Sarah. (Leeds traduz.): *Que ninguém falará por você.*

LEEDS: *Como vai se virar?*

Sarah. (Leeds traduz.): *Todos sempre lhe disseram quem era. O que queria, o que pensava. E sempre se enganavam. Não tinham a idéia do que dizia, queria ou pensava. Agora chega.*

LEEDS: *Está bem. Aceito isso.*

Sarah. (Leeds traduz.): *Como posso aceitar?*

LEEDS: *Porque eu te amo!*

Sarah. (Leeds traduz.): *O amor não conta?*

LEEDS: *Formidável. Então, o que diabo temos feito?*

Sarah. (Leeds traduz.):⁵⁰ *Que olhe tuas mãos. (falando para si: Difícil não as ver). Este sinal. Significa unir. Simples. Mas o sentido é muito maior, quando faço isso (outro sinal). Quer dizer, unidos num relacionamento. Separados, mas um só. É o que quer. Mas eu penso por você, por Sarah, como se você não existisse. “Vai morar comigo, largar o emprego, jogar pôquer, sair da festa, aprender a falar...” Isso sou eu, não você! Até te deixar ser uma pessoa como eu não penetrarei teu silêncio nem te conhecerei. E você se negará a me conhecer. Até lá não podemos ficar assim unidos.*

LEEDS: *Bem, tudo é muito comovente, mas como vai fazer para conseguir?*

Sarah.

LEEDS: *Pode se trancar no seu castelo silencioso*

Sarah.

LEEDS: *Eu escuto. Escuto tudo. Diabo! Traduza para mim mesmo! Veio das suas mãos, foi ao meu cérebro, à minha boca. Quer saber? Acho que está mentindo! Não acredito que ache que ser surda é tão maravilhoso. Tem pavor de experimentar. Acho que só um orgulho idiota a impede de falar bem. Quer ser independente, que não tenham pena de você? Aprenda a ler meus lábios e use essa boquinha, não apenas para mostrar que é uma amante melhor que as que escutam. Leia meus lábios. O que estou dizendo? Mas quer falar comigo. Então aprenda a minha linguagem! Entendeu isso? Claro que sim. Lê meus lábios. Controla o jogo, hein? Quem controla sou eu. Que piada! Vamos, fale comigo! Fale! Fale!*

SARAH (grita): *Vá embora! Ouça a minha voz! Não posso falar! (Sarah sai.)*

Em *Gestos de Amor*, Fausto, o personagem principal, vai a uma reunião da Associação de Surdos da Itália (ASSITALIA) com a tia, com quem se encontra uma vez por semana para saírem e conversar. Ela o leva para conhecer a ASSITALIA, onde acontece o encontro surdo-surdo e a vida de Fausto começa a trilhar outro caminho. Esse lugar já era freqüentado pela tia há algum tempo e é lá também que ele volta a ver Elena (a tinha visto somente uma vez, no zoológico).

CENA 14: Fausto saindo do trabalho.

COLEGA: *Até amanhã.*

TIA: *Se tem outro compromisso, tudo bem.*

FAUSTO: *Quarta é nossa noite. Aonde vamos?*

TIA: *Comer uma pizza e depois... surpresa.*

Em seguida eles aparecem sentados em uma assembléia na ASSITALIA.

Apresentação de teatro com tradução. Logo um homem fala aos presentes, enquanto é traduzido por um intérprete: *Todos conhecem a importância do problema dos professores especiais nos cursos superiores. Existe uma lei, mas ela não é cumprida. Procuramos protestar recolhendo assinaturas. Quem já assinou não precisa fazê-lo de novo.*

TIA (Pergunta a Elena, que está recolhendo as assinaturas.): *Que tal o novo emprego?*

⁵⁰ Ao traduzir, Leeds fala “eu” como Leeds e “você” como Sarah, ao contrário do que ela está falando. Ele já vai traduzindo para ele mesmo.

ELENA: *Melhor.*

Faz sinal de *tchau*. Fausto e Elena se olham enquanto ela vai caminhando. Elena está vestida com uma fantasia de Chaplin.

TIA: *Depois a gente se vê.*

FAUSTO: *Assinei, mas não entendi direito.*

TIA: *Querem professores especializados. Você fez cursos especiais com professores especializados.*

FAUSTO: *Conhece aquela moça?*

TIA: *Conheço muitos deles. Venho bastante aqui.*

FAUSTO: *Por que só me trouxe hoje?*

TIA: *Para a sua mãe, é um lugar inexistente para gente inexistente.*

FAUSTO: *Qual é o nome dela?*

TIA: *Elena.*

Depois desse encontro, Fausto sai de casa, vai morar sozinho na casa da tia, que vem a morrer. Ele, então, passa a freqüentar a ASSITALIA. Entra para o movimento surdo, está em casa. Pela primeira vez sente estar no seu mundo. As resistências surdas de *Gestos de Amor* são sintetizadas na cena em que Fausto está com vários outros surdos, reunidos na associação em assembléia para falar sobre suas vidas. Durante a assembléia, os/as presentes se inscrevem e manifestam suas existências, trocam experiências, discutem seus problemas. Um surdo se dirige à platéia, composta basicamente de pessoas surdas, enquanto é traduzido por um intérprete. Fala aos presentes sobre uma inspeção feita nas escolas italianas onde os surdos estavam integrados, denunciando que em 80% das vezes faltavam “professores especializados” ou intérpretes para os surdos:

CENA 51: Assembléia.

PALESTRANTE SURDO (na língua de sinais sendo traduzida): *130 inspeções foram feitas em escolas onde há surdos. Em 80% das vezes falta professor particular. Mais grave é a situação das escolas superiores. Este dossiê será enviado ao Ministério da Educação e Saúde. Na maioria das escolas superiores não há professor auxiliar. A lei existe, só falta ser aplicada. Para isso, faremos a manifestação. Os que ouvem não podem nos ignorar! Seremos muitos! Embora alguns não gostem de se expor.*

(Aplausos.)

MULHER SURDA DA PLATÉIA: *São os parentes que impedem. Os surdos livres não têm vergonha da surdez.*

FAUSTO: *Temos vergonha sim. Todos ouvem na minha família. Me encheram de proibições! Isto não pode fazer, aquilo não... não pode... se descobrem que sou surdo, me rejeitam!*

MULHER SURDA DA PLATÉIA: *Passei 15 anos dentro de uma gaiola para aprender a ler todos os lábios que há por aí. Queria fazer curso superior, mas meus pais não deixaram. Eu quero estudar, chegar à universidade.*

Gestos de Amor mostra as resistências surdas através da organização dos surdos na associação de surdos italiana e no encontro com a mesmidade, que fez com que

Fausto preferisse estar com Elena e com outros surdos, a viver sob as normas e códigos dos que ouvem. A identidade surda vence a colonização dos ouvintes. O poder é resistido. As representações sofrem contra-estratégias. De escola cinematográfica europeia, *Gestos de Amor* problematiza e denuncia as opressões sofridas pelos surdos através de representações nas quais os cenários, as falas dos personagens e toda a linguagem cinematográfica conduzem para um tipo de filme mais dramático, convidando os/as telespectadores/as a se solidarizarem com a comunidade surda. Embora a presença de personagens surdos na maioria dos outros filmes aqui presentes também possa nos interpelar de forma a nos tornar solidários com os/as surdos/as, *Gestos de Amor* é um ótimo exemplar para nos ensinar sobre a situação em que vivem muitos surdos ainda hoje.

A discussão sobre a perpetuação da cultura vai aparecer novamente em *A Música e o Silêncio*, quando Martin diz a Lara que gostaria que ela fosse surda para que pudessem ter outra relação como pai e filha, para que pudessem ser iguais, para que conseguissem entender o mundo a partir da mesma perspectiva, reduzindo, de certa forma, as diferenças que separam surdos e ouvintes a uma divisão binária, como se outros traços de identidade não fizessem parte da complexidade das relações humanas. A conversa entre pai e filha acontece logo após um jantar em família, no qual Martin é informado que Lara está prestes a ir morar em Berlim com a tia Clarissa para estudar música no conservatório. Sentindo-se traído, Martin discute com a filha e sai do restaurante. Lara o segue:

CENA 44: Fora do restaurante.

LARA: *Eu ia lhe contar hoje de noite, mas Clarissa contou antes. Nada está decidido ainda. Ela quer que eu faça a prova. Só isso. Ela só quer me ajudar.*

Martin sinaliza.

LARA: *Ela não é metida. Isso é bobagem! Você e mamãe não podem passar sem mim?*

MARTIN: *Eu trato você como um bebê. Posso ir embora se quiser.*

LARA: *Então qual é o motivo?*

MARTIN: *Estraguei a noite deles outra vez. Sentiram vergonha de mim, como sempre.*

LARA: *E daí? Não tem importância.*

MARTIN: *Mas logo a Clarissa? Não sabe como isso me magoa?*

LARA: *Quero ser instrumentista. Só isso. Tente me entender.*

MARTIN: *Às vezes eu queria que você fosse surda. Aí estaria totalmente no meu mundo.*

Martin sai de carro.

Som e Fúria representa, mais uma vez, a vontade de pais surdos terem filhos também surdos para que compartilhem a mesma cultura⁵¹ para que tenham interesses similares, para que possam se comunicar, estarem próximos, unidos. É Peter quem verbaliza essa situação, ainda bem no início do documentário. As narrativas que falam sobre si incluem seu orgulho por ser surdo e sua indignação com as representações ouvintes que o consideram incapaz, *anormal*, incorrigível, medicalizável.

CENA 3: pessoas numa festa ao ar livre.

PETER ARTINIAN (pai de Heather): *Eu sou o primogênito da família e sou surdo. Jamais diria que preferiria ouvir. Sou muito feliz com a surdez. É muito tranquilo. Quem iria querer mudar? No fundo do coração, sei que sou assim. Se me dessem uma pílula que me fizesse ouvir será que eu a engoliria? Jamais! Eu iria a um hospital para vomitar e voltar a ser surdo. Eu quero ser surdo. Quando meus três filhos nasceram surdos também, eu pensei “que ótimo! Meus filhos são como eu”. Comecei a fazer sinais para Heather, a mais velha, quando ela era ainda um bebê de colo. Hoje, olho para ela e me espanto. Aos cinco anos já tem fluência nos sinais, por isso, quando Heather nos disse que queria um implante coclear, fiquei muito chateado. Senti que estava rejeitando a mim e a minha esposa. Ela queria ser diferente. Ela queria ouvir. (...) uma pessoa que ouve não consegue entender como se pode ser feliz se um filho nasce surdo, pois só conhece pessoas que ouvem. Quando meu irmão e a esposa tiveram gêmeos e descobriram que um era surdo, ficaram arrasados.*

Com o depoimento de Peter, os saberes que narram a alteridade surda são colocados sob suspeita, a surdez como deficiência aparece como uma invenção dos ouvintes, a inversão epistemológica está presente. Surdos, quando em contato com a identidade, a cultura e a comunidade surda, narram a surdez sob outras perspectivas: o problema está nos ouvintes que, como maioria numérica e sua suposta superioridade e normalidade, têm nomeado, descrito e tomado as decisões sobre as vidas surdas, acreditando que os/as surdos/as são sujeitos a serem recuperados para que possam ser incluídos. Essa é a visão de Mary, mãe do bebê surdo que recebe um implante em *Som e Fúria*. Quando ela conta à comunidade surda, durante um encontro no Festival de Colheita, o debate entre surdos e ouvintes acontece mais uma vez:

⁵¹ A tendência de pessoas surdas casarem-se entre si já foi motivo de discussão política, científica e de saúde pública: “En 1883, el mismo año en que el término ‘eugenésia’ fuera propuesto por Galton, Bell ofreció un discurso de exacerbado tono eugenésico - *Memoir upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race* - alertando al congreso americano sobre la espantosa y peligrosa tendencia de los sordos-mudos a casarse entre sí. En ese discurso sugirió la prohibición de los matrimonios sordos, a partir de la intuición de que ese ‘amor nefasto’ podría acarrear la triste e inadmisibles consecuencia de la creación de una raza específica de sordos” (SKLIAR, 2002).

CENA 32: Festival de colheita – Escola para Surdos.

MARY: *Mãe, sabe que vamos fazer o implante? Semana que vem, Peter fará exames no fonoaudiólogo. Receberá o implante em janeiro.*

MÃE DE MARY: *Um amigo me perguntou por que ele vai fazê-lo. E disse que você queria e ele ficou surpreso. Ele sentiu pena. O que posso fazer?*

MARY: *Você tem vergonha do que os outros vão dizer?*

MÃE DE MARY: *Tenho vergonha de você fazê-lo ouvir, para que ele fale direito.*

MARY: *Minha família toda ouve, só ele é surdo.*

MÃE DE MARY: *As tias e o tio dele são surdos. Ele tem muitos surdos na família. Isso não importa?*

MARY: *Importa sim. Eu quero que tenha a chance de ser o que quiser.*

MÃE DE MARY: *Você é uma péssima filha.*

MARY (para o pai): *Mamãe acabou de dizer que sou uma péssima filha.*

PAI DE MARY: *Não, não, parem com isso!*

MARY: *Sou péssima filha porque quero o implante para meu filho. O que acha?*

PAI DE MARY: *O que acho?*

MARY: *Sim, pai, o que acha? Sou uma péssima filha?*

PAI DE MARY: *Não, não.*

OUTRA AVÓ DE HEATHER (mãe de Peter): *Quem é péssima?*

MÃE DE MARY: *Mary, minha filha. Meus amigos surdos me perguntam como alguém como ela, que ajuda os surdos, atua até de intérprete, não amaria o próprio filho que nasceu surdo.*

MARY (se dirige a todos os presentes e comunica sua decisão): *Todos vão se impressionar comigo. Decidimos dar a nosso filho, Peter, o implante coclear. Por quê? Quero que tenha a oportunidade de viver nos dois mundos.*

HOMEM 1: *Olhe para mim, eu trabalho no “NY Times”. Há 5 anos supervisiono 25 pessoas que ouvem. E sou surdo. Nem todos os surdos desenvolvem a fala como quem ouve, apenas cerca de 20%. A cultura dos surdos permanecerá por muitos anos.*

MULHER 1: *A cultura dos surdos é maravilhosa.*

Muitos ouvintes se surpreendem ao saber que a maioria dos surdos prefere estar na escola de surdos do que na escola regular, junto com pessoas que ouvem. Mas, para quem convive com pessoas surdas, os argumentos não são de difícil compreensão: entre surdos, a comunicação é espontânea e as lutas e conquistas em comum ganham força. As primeiras comunidades surdas organizadas tiveram início nas escolas de surdos, como as que serviram de cenário para *Amy* e *Filhos do Silêncio*. De *Instituições Totais* como essas – que redimensionaram suas propostas ao longo dos tempos e deixaram de ser espaços de reclusão – resultaram em comunidades como a de Maryland, para onde se muda a família de Peter e Nita no final de *Som e Fúria*.

CENA 39: Peter conversa com um homem.

PETER (fala sobre a localidade em que vive com a família surda): *Long Island é uma comunidade de pessoas que ouvem. São os encarregados e nos dão ordens. Mas não entendem a cultura dos surdos. Eu tentei explicar várias vezes. Não me imagino tendo de fazer isso no futuro.*

HOMEM 1: *Entendo como se sente. A cidade de Frederick congregou americanos surdos. Há a América, em geral, e comunidades como esta. As*

peessoas aqui são muito sensíveis à comunidade [surda] porque a escola tem mais de 130 anos.

NITA: Fomos fazer compras hoje e perguntei onde ficavam as mamadeiras. A funcionária usou sinais: “Corredor 10”. Fiquei surpresa, emocionada.

HOMEM 1: É verdade. Aqui, encontramos garçons que usam sinais. Há caixas de banco, médicos, enfermeiras. Há muita conscientização.

PETER (para a filha Heather): Eu e Nita conversamos e decidimos que seria bom nos mudarmos para Maryland. Dizem-nos para fazer o implante para pôr as crianças em programas de fala, fazer fonoaudiologia todo dia. Tudo isso pelo futuro delas. Sinto-me forçado a ceder às vontades deles. Mas vou acabar com isso. Nós decidiremos o que é melhor para nossos filhos. Quando vir Peter com o implante, vai mudar de idéia e querer um também?

HEATHER: Não, eu não quero.

NITA: Não quer. Por quê?

HEATHER: Não quero o implante coclear.

NITA: Tudo bem, a decisão é sua. Como se sentir melhor.

HEATHER: Você tinha decidido.

NITA: Decidimos juntas. Nós concordamos.

Justamente pelo caráter de filme documentário, mostrando os diferentes olhares colocados sobre o implante coclear, *Som e Fúria* termina com o depoimento de Peter narrando sua alteridade e diferença:

CENA 47: Depoimento de Peter .

Se a tecnologia evoluir, pode vir a ser verdade que as pessoa surdas se tornem extintas. Eu vou ficar magoado. A cultura dos surdos deve ser valorizada. É a minha cultura. Se a cultura de quem ouve fosse exterminada, chorariam e sentiriam a perda. Assim como eu.

As resistências surdas e a luta pela perpetuação das culturas surdas são representações bastante presentes nos filmes analisadas. Com discursos antropológicos e sociais, a surdez é colocada sob suspeita, os saberes são questionados, a inversão é anunciada. Como uma unidade que não pode ser desvinculada de outras, esta quinta lição é seguida por outra, que também fala de situações distintas daquelas que, em geral, encontramos na literatura especializada sobre a história e a educação dos/as surdos/as: uma lição que faz do corpo que ouve o problema, uma lição que subverte os papéis dos sujeitos sociais que são surdos e dos que são ouvintes.

Lição 6: A inversão epistemológica⁵² da anormalidade

que tal se passássemos a ver não o surdo mas o discurso sobre o surdo como um problema (...)? Em geral, a norma tende a ser invisível e é essa própria invisibilidade da norma que faz com que ela nunca seja questionada, problematizada: é sempre o “desvio” que constitui um “problema” (SILVA, 1997, p. 4).

⁵² Na perspectiva foucaultiana, epistemologia nos remete às conexões entre conhecimento e poder.

A sexta lição que podemos aprender através da didática, da metodologia e dos recursos audiovisuais – da pedagogia do cinema, enfim – exige que façamos algumas indagações a respeito de como, em que momento, com que propósitos, o corpo surdo se converteu em um “problema”. Que significados adquirem o corpo normal e o corpo anormal em contextos sociais, políticos e epistemológicos como o das sociedades ocidentais contemporâneas? Os discursos clínicos que narram a surdez, como temos repetido constantemente, são revestidos de uma legitimidade social, científica e institucional, fazendo com que raramente sejam questionados os saberes que os constituem. Quando o professor Tomaz Tadeu da Silva (1997) nos propõe pensarmos a surdez e os/as surdos/as do ponto de vista epistemológico, como na epígrafe acima, significa que é necessário tratarmos a surdez e os sujeitos surdos como questões culturais, sociais, históricas e políticas.

O corpo normalizado do sujeito surdo tem sido freqüentemente subjugado quando visto somente a partir dos discursos religiosos, caritativos, médicos, terapêuticos. Os/as ativistas surdos/as, entretanto, não entendem a surdez a partir das mesmas perspectivas. Já vimos, através do depoimento de Peter em *Som e Fúria*, as distinções que são colocadas pela comunidade surda – particularmente quanto à língua e à cultura – entre seus membros e aqueles/as que apresentem as demais “*incapacidades*” ou “*deficiências*” que os tornam sujeitos “*especiais*”. A comunidade surda reivindica hoje o direito de escrever sua própria história, reivindica a alteridade, a diferença e direitos sociais e políticos em acordo com essas reivindicações.

Davis (*apud* SILVA, 1997, p. 5) argumenta que a incapacidade é “um processo social que envolve intimamente todas as pessoas que têm um corpo e vivem no mundo dos sentidos”, e não simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Se vista do ponto de vista da incapacidade, a surdez não estaria, então, sendo discutida epistemologicamente, mas biológica e audiologicamente, fixando o outro surdo num espaço de subjugação similar ao que vive a quase totalidade dos paraplégicos, cegos, deficientes mentais e tantos outros com desvios da normalidade cognitiva, sensorial e física.

Quando a fixação do outro surdo em lugares de subjugação, inferioridade e primitivismo ainda não acontece, se investe nesse acontecimento, narrando-o sob

parâmetros de configurações binárias de normalidade e anormalidade.⁵³ Owen Wrigley fala sobre as limitações epistemológicas que temos ao analisar a surdez como uma fragilidade e inferioridade, como se esses *outros* não pudessem tomar conta de suas próprias vida. Diz ele:

A partir de uma visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” - ou seja, uma surdez de nascença – está ligado à identidade positiva de não estar “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas de som seqüencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão dessa distração, é na cultura dos Surdos uma marca de distinção. Seria melhor ainda se os familiares e até mesmo seus pais fossem também Surdos (WRIGLEY, 1996, p.17).

A inversão epistemológica da anormalidade consiste em fazer do corpo normal ouvinte o problema, como as diversas cenas em que os/as personagens surdos/as manifestaram suas vontades de gerar filhos também surdos para que a vida entre eles fosse *normal*, sem barreiras culturais e de comunicação, assim como acontece com pais ouvintes e seus filhos também ouvintes. Enquanto pais, assim como enquanto filhos, os sujeitos surdos parecem não se sentir totalmente à vontade entre os que ouvem. E, assim como os ouvintes têm investido esforços e feito uso de avançadas tecnologias para recuperar/normalizar/fazer ouvir o corpo surdo, também o inverso já aconteceu. Recentemente pudemos ler uma matéria na revista *Veja*⁵⁴, relatando o caso de duas mulheres lésbicas norte-americanas, Sharon Duchesneau e Candace McCullough, ambas surdas, que desejaram ter filhos surdos, recorrendo ao auxílio da ciência para alcançar esse objetivo. Como os bancos de sêmen não aceitaram colaborar com o projeto, elas recorreram a um amigo surdo para servir de doador, aumentando as chances (geneticamente) de que o bebê nascesse também surdo. Como Sharon (a gestante) é filha de surdos, as chances são ainda maiores. Assim, o casal de surdas teve Jehanne, atualmente com 5 anos, surda de nascença, e Gauvin, nascido em janeiro de 2002, com uma pequena capacidade auditiva que, segundo os médicos, será perdida em poucos anos.

Desde os anos 80, quando a comunidade surda norte-americana deu início a uma discussão sobre a surdez enquanto uma identidade cultural, casos de pais surdos

⁵³ A sétima lição que veremos ao final irá tratar mais detalhadamente dos investimentos na fixação do outro surdo, no qual se lança mão, hoje, do discurso biomédico e tecnológico para a cura definitiva da surdez através de cirurgias de implante coclear.

⁵⁴ Edição de 15 de abril de 2002.

desejando filhos também surdos deram início a uma outra discursividade sobre a surdez e os/as surdos/as, pautada em outras representações e outros saberes... ao menos entre a comunidade surda e o movimento surdo. Mas casos como os de Sharon e Candace levam a ciência e a justiça a pensar sobre situações antes impensadas: com a possibilidade de clonagens de órgãos humanos ou mesmo de vidas humanas, como discutir eticamente a possibilidade de escolhermos como queremos nossos filhos feitos em laboratório?⁵⁵

Nos filmes que estamos analisando, como é representada a inversão epistemológica da anormalidade? Essa questão aparece desde cenas como aquelas que falam da “perpetuação da cultura” através da geração de filhos surdos por pais surdos até cenas diárias, em situações em que a normalidade ouvinte se constitui no problema, na diferença, no fator de exclusão, de incômodo, de subjugação. Em *Amy: uma vida pelas crianças*, durante um jogo de rúgbi, a surdez se torna uma vantagem em relação ao ouvir, levando os jogadores surdos do time da instituição de Amy a vencerem a disputa:

CENA 53: Jogo de Rúgbi. A posse é do Parker.

Vibram.

HOMEM 2: *Ok. Defesa. Defesa.*

CORCORAN: *Tenho uma arma secreta guardada.*

AMY: *Arma secreta?*

CORCORAN: *Algo novo.* (pede para Mervin entrar)

PRUETT: *O que vai fazer?*

CORCORAN: *Vamos tentar a jogada número 4.*

PRUETT (Fala para o time.)

HOMEM 2: *Agora fiquem na defesa.*

CORCORAN (cochicha com Amy)

Amy vai para trás do campo. Mervin corre até ela.

12X12

Ganham o jogo. Ponto final de Henry.

Ou em *Filhos do Silêncio*, quando Sarah e Leeds vão à festa em homenagem a Marion, a surda, doutora em filosofia, economista, gênio na matemática... cuja experiência, enquanto pessoa surda, é motivo de esperança e, ao mesmo tempo, de indignação para Sarah (logo após essa festa é quando Sarah e Leeds vão para casa, tentam fazer amor, discutem e ela solta a voz, saindo de casa e voltando para a casa da mãe, como assistimos na cena 44, da quinta lição acima). Nessa cena, Leeds interpreta

⁵⁵ Essa situação foi discutida em um artigo de Caco Maciel, empresário porto-alegrense, publicado no jornal Zero Hora do dia 16 de abril de 2002, na coluna OPINIÃO, página 15.

uma situação que acontece com frequência, quando, por exemplo, pessoas ouvintes vão pela primeira vez a uma escola ou associação de surdos sem que dominem a língua de sinais. Ainda para aqueles que transitam pela comunidade surda – intérpretes, professores, pais, irmãos/as, amigos/as ou curiosos – a sensação provocada, quando numericamente os/as surdos/as são a maioria, a língua de sinais é a forma de comunicação e a cultura visual predomina, pode oscilar entre o conformo e o desconforto, como o sentido por Leeds (lembrando: professor ouvinte com domínio na língua de sinais, embora ensinasse articulação), representada a seguir:

CENA 42: Festa. Todos se comunicando com sinais. Leeds observa. Começa a fazer barulho numa garrafa vazia.

MULHER: *Ela é demais, né?*

LEEDS: *É advogada?*

MULHER: *É economista. Um gênio em matemática.*

LEEDS: *Que emocionante.*

MULHER: *É mesmo.*

LEEDS: *Me sinto como se todos falassem num dialeto desconhecido.*

MULHER: *Conheço a sensação.*

Em *A Música e o Silêncio*, duas cenas – carregadas de um certo humor – mostram Lara na infância desempenhando o papel de intérprete para os pais surdos em uma visita ao banco e na escola da menina. Nelas, vemos a inversão epistemológica da anormalidade quando o gerente (desconhecendo a língua de sinais utilizada pelos clientes surdos) ou a professora, ambos ouvintes, estão diante de anormais surdos e de uma língua estranha para eles, em que a *normalidade* é a língua e a cultura visual de Martin, Kai e Lara.

CENA 8: Banco.

GERENTE (fala e Lara traduz): *Não, desculpe. Não posso fazer nada até primeiro de março. Eles aplicaram por 6 meses. Só então poderão receber.*

MARTIN: *Pergunte pelo dinheiro que depositamos. Ele não pode nos devolver uma parte? precisamos de dinheiro agora!*

LARA (LS): *Não dá, papai. Pare de implorar.*

MARTIN: *Pergunte a ele!*

LARA: *Meu pai agradece. Está satisfeito com a aplicação.*

GERENTE: *Fico feliz.*

LARA (LS): *Ele disse que não.*

MARTIN: *Você não perguntou.*

GERENTE: *Posso ajudar seus pais?*

LARA: *Não, obrigada.*

Kai sinaliza para Martin.

LARA: *Tá. Se eu digo que não dá, não dá. Vamos embora? (Para os pais.)*

GERENTE: *Obrigada Lara. (quer cumprimentá-la)*

LARA: *Meus pais são seus clientes, não eu.*

MARTIN: *Traduza o que eu lhe digo.*

LARA: *Eu traduzi!*

GERENTE: *Quer um bombom?*

Falar que Lara não cumpriu com os códigos de ética que devem fazer parte do trabalho de interpretação e/ou tradução entre surdos e ouvintes é, no mínimo, problemático, à medida que para ela esta é uma situação criada para fugir do embaraço, da vergonha, da humilhação, dos códigos da normalidade, enfim, gerados pelo pedido de Martin ao gerente. Admitir que seus pais surdos não conseguem sobreviver dignamente como a maioria das pessoas ouvintes seria o mesmo que admitir que são incapazes, doentes, deficientes. O que Lara preferiu não fazer... Se essa situação fosse vista entre profissionais intérpretes, com formação e qualificação, e “clientes” surdos, obviamente seria motivo para falarmos em falta de ética, mesmo se a intenção tivesse sido a de evitar que os/as surdos/as sofressem humilhações no mundo dos que ouvem. Mas para a personagem Lara, essa situação é lida de outro jeito e tanto serviu para livrar seus pais da vergonha pela falta de dinheiro, como para livrar ela própria das possíveis broncas que levaria por não estar se saindo bem na escola:

CENA 34: Kai e Martin conversam com professora de Lara na escola.

PROFESSORA: *Que bom que vocês vieram. Lara é ótima aluna, mas não passará de ano se não melhorar a leitura e a escrita.*

Pais olham para Lara, para ela traduzir.

LARA (Em língua de sinais.): *Minha leitura está melhorando, mas ainda não está boa.*

PROFESSORA: *Não podemos deixar ela sair mais cedo.*

MARTIN: *Diga-lhes que agradecemos por deixar você sair mais cedo às vezes.*

PROFESSORA (para um aluno): *Já terminou?*

MARTIN: *É difícil achar um bom tradutor aqui.*

LARA (traduz para professora): *Logo chegarão as férias e eu não precisarei sair mais cedo.*

PROFESSORA: *Não vou mais deixá-la sair. É ponto final.*

KAI: *Você é uma ótima professora. Lara te adora.*

LARA: *Ela diz que você é muito legal.*

Kai entrega uns vasos com flores para a professora.

PROFESSORA: *São lindas. Obrigada.*

PROFESSOR DE MÚSICA (Chega.): *Finalmente conheci vocês! Sua filha tem muito talento. Para a festa dos pais eu reservei dois lugares para vocês na primeira fila, certo?*

LARA (LS): *Este é meu professor de música. Ele diz que é uma pena que vocês nunca me deixem tocar clarinete.*

LARA: *Temos que ir buscar o bebê. Mais alguma pergunta?*

PROFESSORA: *Lara, disse a eles como estou preocupada?*

LARA: *Eu disse tudo a eles. Tudo, não: mais ou menos.*

Som e Fúria, com seu polêmico debate (fazer ou não o implante coclear; invadir ou não os corpos, as identidades e as culturas surdas até que estas se acabem), é constituído, do início ao fim, de cenas que falam dessa inversão. Várias delas já foram reproduzidas em outras lições, mas encerrarei a “aula de hoje” com a conversa entre Mari (ouvinte) e seus pais surdos Michael e Nancy. Nela podemos ver, mais uma vez, os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à surdez e aos surdos/as, sempre que estes partem de lugares distintos, nesse caso, de quem *fala sobre* a surdez e de quem *fala de si* e vive uma situação de subjugação por ser surdo/a:

CENA 15: Mari e seus pais Michael e Nancy Mancini conversam em Língua de Sinais.

MARI: *Nós tomamos uma decisão. Peter fará o implante coclear e o poremos em um programa para falar; não em um que ensine a linguagem dos sinais.*

NANCY (avó): *Você o está obrigando. Peter não entende isso, ele não ouve.*

MARI: *Não o estou obrigando e sim lhe dando oportunidades. É diferente.*

MICHAEL (avô): *Os surdos vão insultá-lo, vão brigar com ele.*

MARI: *Acha que os surdos vão desprezá-lo?*

MICHAEL: *Acho sim.*

MARI: *Não me importa o que os surdos digam. Quando lhe disse que Peter era surdo, como reagiram?*

NANCY: *Eu me senti feliz!*

MARI: *Feliz?*

NANCY: *Deus o abençoou.*

MARI: *Como abençoou? Por que acham que é uma benção?*

MICHAEL: *É o primeiro membro surdo da família, Mari. Eu fiquei feliz, só isso.*

MARI: *Mas, pai, quando era menor, era difícil, não? Sendo surdo, teve dificuldade em arrumar emprego e em se comunicar, certo? Como se sentia quando menino?*

MICHAEL: *Eu era sozinho. Ninguém falava comigo. Eu andava de bicicleta e ficava sozinho em casa.*

NANCY: *As pessoas ficavam paralisadas diante de pessoas surdas. Nem conseguiam falar conosco. Eu dizia: “o que houve? Diga o que foi”.*

MARI: *Tinham medo de pessoas surdas, não tinham? Não quero isso para o meu bebê. Quero que cresça com as mesmas oportunidades que o irmão gêmeo terá.*

Como se pode observar, os enunciados retirados dos roteiros dos filmes aqui em discussão tanto exemplificam uma como duas ou mais das lições que estão em seus textos e que trago aqui. Assim, em diversos momentos (particularmente nas referências a *Tin Man* e a *Som e Fúria*) vimos que a tecnologia parece estar sitiando a surdez desde há várias décadas, mas adquirindo uma força maior nos dias de hoje graças ao constante aperfeiçoamento e rebuscamento científico-tecnológico que nos coloca frente a frente às possibilidades de clonagens ou hibridizações entre corpo e máquina. Os saberes que constituem discursos tecnológicos normalizadores sobre os corpos anormais necessitam

ser colocados sob suspeita e sobre isto falaremos na sétima e última lição deste “roteiro cultural sobre a surdez e os/as surdos/as” que estamos realizando.

Lição 7: Tecnologias *ciborguianas* em questão

A sétima e última lição sobre os/as surdos/as e a surdez que veremos aqui trata do significado das tecnologias contemporâneas na constituição de subjetividades, da suposta equiparação de oportunidades dos sujeitos surdos através de pedaços biônicos implantados nos corpos, da recuperação do corpo danificado. A ciência e as pesquisas tecnológicas apresentam, quase que diariamente, produtos e descobertas altamente avançadas e viver sem contato com elas é quase impossível, como tratamos na apresentação deste trabalho. Essa situação faz com que nós, humanos, já não possamos existir senão como seres híbridos cujas subjetividades temos constituído por nossa combinação com a máquina, como os *ciborgues* que somos no mundo contemporâneo.

Nossa constituição como *ciborgues*, como pós-humanos ocorre a partir de “intervenções” que criam dois tipos de “seres”. Os primeiros são aqueles que surgem com a “mecanização” e “eletrificação” do humano através da colocação de órgãos em seu corpo, ou da sua modificação artificial. Os segundos decorrem da “humanização” e “subjetivação” da máquina, na qual ambos se confundem, se mesclam, se hibridizam. Tomaz Tadeu da Silva nos apresenta uma extensa relação desses novos seres:

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos “artificiais”. Seres geneticamente modificados. Anabolizantes, vacinas, psicofármacos. Estados “artificialmente” induzidos. Sentidos farmacologicamente intensificados: a percepção, a imaginação, a tesão. Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres “artificiais” que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos. Máquinas de visão melhorada, de reações mais ágeis, de coordenação mais precisa. Máquinas de guerra melhoradas de um lado e outro da fronteira: soldados e astronautas quase “artificiais”; seres “artificiais” quase humanos. Biotecnologias. Realidades virtuais. Clonagens que embaralham as distinções entre reprodução natural e reprodução artificial. Bits e bytes que circulam, indistintamente, entre corpos humanos e corpos elétricos, tornando-os igualmente indistintos: corpos humanos-elétricos (SILVA, 2000, p. 14-15).

Essa extensa lista tem nos convocado a (re)pensar a questão da subjetividade, a deslocar as fronteiras entre *normalidade* e *anormalidade*, a construir novos códigos para o discurso científico, jurídico e ético. Essa questão do “nosso tempo”, esse “espírito”

tecnológico do século XX e XXI tem nos conduzido, por um lado, a uma discussão acerca da globalização e da pretensa construção de um mundo no qual as identidades se mesclam e se assemelhem e, de outro, à afirmação das diferenças e à emergência de movimentos que lutam pelo reconhecimento de identidades culturais de toda ordem.

A constituição desses novos seres ocorre a partir de quatro *tecnologias ciborguianas*, desenvolvidas por Gray, Mentor e Figueroa-Sarriera (In: SILVA, 2002): as *restauradoras*, as *normalizadoras*, as *reconfiguradoras* e as *melhoradoras*. As tecnologias *restauradoras* são aquelas que possibilitam restaurar funções ou substituir órgãos e membros perdidos, como implantes de córneas, cocleares e de membros biônicos. As tecnologias *normalizadoras*, que se exercem produzindo subjetividades e sujeitos *normalizados* através da interação homem-máquina. As tecnologias *reconfiguradoras*, que criam criaturas pós-humanas que são iguais aos seres humanos e, ao mesmo tempo, diferentes deles, como bebês gerados por inseminações artificiais e a clonagem humana. As tecnologias *melhoradoras*, que criam criaturas melhoradas em relação ao ser humano: os *ciborgues* alterados geneticamente, feitos a partir de escolhas prévias (da cor dos olhos, da pele ou, como no caso das lésbicas norte-americanas surdas, Sharon Duchesneau e Candace McCullough, da mesmidade cultural através de filhos também surdos – episódio sobre o qual falamos na sexta lição) ou, ainda, os *ciborgues* tipo “o homem de 6 milhões de dólares” e a “mulher biônica”, que conhecemos através da ficção das últimas duas ou três décadas.

Para a alteridade deficiente, a tecnologia tem desenvolvido equipamentos tais como membros biônicos para pessoas com deficiências físicas, impressoras Braille e óculos com sensores para cegos, telefones, *paggers*, legendas ocultas em redes televisivas para surdos e tantos outros que surgem a cada dia. Na busca por uma cura definitiva da surdez, os aparelhos auditivos de amplificação sonora e os implantes cocleares têm aparecido com significativa força, se impondo sobre as identidades, as comunidades e as culturas surdas, por pretender transformar a outridade surda em mesmidade ouvinte.

Em outubro de 2000, durante a realização do “Congresso da Sociedade Americana de Genética Humana”, na Filadélfia, entre os inúmeros trabalhos e pesquisas apresentados à comunidade científica (em torno de 10 mil pessoas), um chamou particularmente a atenção dos/as cientistas presentes: o exame genético pré-natal para a

comunidade surda, desenvolvido nos Estados Unidos.⁵⁶ Esse exame pretende informar ao casal de surdos se seu filho ou filha será também surdo e, desse modo, oferecer aos pais a possibilidade de continuar ou interromper a gravidez, já que entre os/as norte-americanos/as o aborto é permitido em algumas circunstâncias (entre elas, as más formações ou alterações genéticas).

Os cientistas envolvidos no projeto procuraram a comunidade surda e lançaram perguntas como: “*Você consideraria fazer um exame genético pré-natal pra saber se o seu filho possui essa deficiência genética?*”, “*Você consideraria fazer um aborto nessa situação?*”, e outras similares, oriundas de um discurso clínico-patológico sobre a surdez e a pessoa surda. O resultado do estudo foi, entretanto, surpreendente: uma grande porcentagem dos casais surdos pensaria em fazer um aborto caso o filho ou filha NÃO fosse surdo como eles, não possuísse a mesma característica genética dos pais. E por que isto aconteceu? Por tudo aquilo que temos visto quanto aos olhares surdos sobre a surdez: a comunidade surda considera a surdez um traço cultural e não uma falha genética, como acredita a normalidade ouvinte que tem inventado, narrado e conduzido a vida dos sujeitos surdos como seres defeituosos. Essa definição entre os surdos é o que faz com que a maioria escolha viver entre si, da mesma forma como fazem grupos com outras características culturais, étnicas ou religiosas.

O resultado desse estudo junto aos surdos provocou um deslocamento de paradigmas na comunidade científica, que passou a se debater agora com a questão: devemos (como detentores do saber e sujeitos normais que somos) permitir (pela ordem do discurso que ocupamos) que crianças *normais* tenham sua vida interrompida por não possuírem um “*defeito genético*”? Afinal, a ciência e a tecnologia atuam justamente no sentido de proporcionar ao mundo uma raça sadia, sem patologias, sem alterações ou comprometimentos, eliminando os monstros, os anormais, os *freaks*. Mas entre a comunidade científica presente no Congresso, um professor fez aquela que talvez tenha sido a mais significativa das intervenções: “*Gostaria que alguém nesta sala me informasse como definimos normal. O que é ser um feto, uma criança ou um adulto normal?*”.

⁵⁶ Comunicação pessoal em 12 de dezembro de 2000: *Mais uma situação genética inusitada* (ROCHA, 2000). Marcia Lachtermacher Rocha, brasileira, residente nos Estados Unidos na época em que o fato aconteceu, participou do Congresso e em dezembro de 2000 escreveu um artigo sobre o assunto, o qual recebi por e-mail.

Questões como estas têm mobilizado a comunidade científica e a sociedade em geral a rever os conceitos, as classificações, as divisões, os binarismos, as fronteiras entre inclusão e exclusão, como temos frequentemente tentado mostrar nesta tese. E é nesse sentido que colocamos em questão as *tecnologias ciborguianas* que prometem a cura definitiva, a recuperação da patologia surda. Afinal, quem define o que para quem? A questão permanece, mas como pano de fundo devemos ter presentes os diferentes olhares e subjetividades que narram a normalidade e a anormalidade nesse contexto contemporâneo, no qual as tecnologias se aperfeiçoam, surge a promessa da derrubada de fronteiras e se concebe o mundo como uma grande nação, em contrapartida às identidades que se fragmentam, se hibridizam e as diferenças que clamam seu reconhecimento.

Nos filmes que estamos acabando de assistir, as *tecnologias ciborguianas* emergiram como uma importante lição sobre os/as surdos/as e a surdez, com representações da alteridade surda como sujeitos possíveis de correção, *normalização* e assemelhação aos que ouvem. Essas representações se constituem a partir de discursos bio-tecnológicos e científicos, aos quais se opõem discursos culturais, sociais e antropológicos de afirmação das diferenças. Essa oposição discursiva aparece, como temos visto, particularmente em *Som e Fúria*, mas outras tecnologias ciborguianas estão presentes, constituindo o enredo da quase totalidade dos filmes.

Em *Tin Man*, as *tecnologias ciborguianas* constituem o foco da história do personagem Casey: o mecânico surdo de nascença que não sabia a língua de sinais nem tampouco era oralizado mas que, como um gênio matemático, construiu um computador que ouvia e falava por ele. A primeira vez que essa máquina quase humana, essa *tecnologia normalizadora* foi vista por Márcia, despertou na fonoaudióloga o interesse por transforma-la em um auxílio para ensinar a fala para os/as surdos/as atendidos/as na clínica em que ela trabalhava.

CENA 20: Casa de Casey.

Enquanto Marcia escreve para ele, Casey fala através do computador.

CASEY: *É muito persistente.*

MARCIA: *Como fez isso?*

CASEY: *É muito persistente.*

MARCIA: *O que é isso?*

Casey pede para ela sentar ao seu lado e mostra a ela como o computador transforma voz em legenda e vice-versa.

MARCIA: *Impressionante!*

CASEY: *É a primeira pessoa que o vê. É muito primitivo. Têm defeitos.*

MARCIA: *Defeitos? É maravilhoso.*

CASEY: *É muito simples.*

MARCIA: *Percebe o que isso significa? Um surdo que lê e escreve pode falar imediatamente. Podemos usá-lo numa clínica. Impressionante!*

A intenção de Marcia era dar aos surdos/as a possibilidade de comunicação, fazendo-os *normais*, incluíndo-os na única cultura que era para ela existente (a cultura do mundo sonoro dos que ouvem), através da mediação da máquina. Marcia, como profissional da área médica, era constituída de saberes e verdades oriundos dos discursos clínicos e terapêuticos que narram os sujeitos surdos e a surdez; discursos em que os aparatos tecnológicos têm sido vistos como uma forma de auxílio bastante presente nas práticas de oralização/normalização desses e de outros sujeitos “especiais”.

A *tecnologia restauradora* também está presente nesse filme: ao procurar o médico responsável pela clínica onde trabalhava, Marcia é convidada a convencer Casey a permitir que seus ouvidos fossem examinados para, posteriormente, realizar uma cirurgia de implante coclear capaz de travesti-lo de ouvinte, curando-o para que saísse de sua silenciosa e obscura caverna para o mundo do som.

CENA 21: Na clínica.

MARCIA: *Fantástico, incrível. Construi-o sozinho.*

MÉDICO: *O quê?*

MARCIA: *O computador. Ele ouve e fala.*

MÉDICO: *Acalme-se e diga do que está falando.*

MARCIA: *Casey Cain. Estive na casa dele. Construiu um computador que fala. Pense no que isso significa. Disse que faria um para a clínica. Se pudermos pegar dinheiro do orçamento...*

MÉDICO: *Calma, sente-se.... Quer dizer que o computador ouve e fala?*

MARCIA: *Exatamente. Ele digita tudo nele e ele fala por ele: é assim quando se fala com ele.*

MÉDICO: *Devo ver isso! E ele o construiu?*

MARCIA: *Do nada. É um desses gênios eletrônicos. Trabalhou nele a vida toda. Chama-se Osgood.*

MÉDICO: *Osgood? Parece humano.*

MARCIA: *Tem planos para ele, criará um novo mundo.*

MÉDICO: *Bem, quem é ele?*

MARCIA: *Um mecânico. Bem, era... é surdo e órfão, não conheceu os pais. Teve experiências ruins com médicos.*

MÉDICO: *Que pena! A medicina se desenvolveu nos últimos anos. Não pode trazê-lo para examiná-lo?*

MARCIA: *Tentarei. Acho que confia em mim. Vi Osgood, sou a primeira que o viu. Podemos arrumar dinheiro pro computador? Seria tão bom!*

MÉDICO: *Calma, Marcia. Entendo seu entusiasmo, mas calma. Os diretores teriam que aprovar.*

MARCIA: *Vi-o e é impressionante.*

MÉDICO: *Lester Timms podia olhar o computador. Pode nos dizer o que é. É do tipo dele, por que não liga?... Primeiro examinemos seus ouvidos.*

MARCIA: *Há mais nele que só ouvidos.*
 MÉDICO: *Só quero os ouvidos. O resto é seu.*

Casey faz o implante coclear e com ele aprende a ouvir e a falar em pouco tempo –situação improvável com surdos de carne e osso. Por tudo aquilo que conhecemos em educação de surdos, que sabemos sobre aquisição e aprendizado de língua, logo passamos a ver esse filme como uma espécie de ficção científica, realizada por um cineasta com um discurso patológico sobre a surdez e os sujeitos surdos. Mas Marcia usa de um saber para convencer Casey de que mesmo correndo o risco valeria a pena aprender a ouvir e a falar. Na cena abaixo, vemos a humanização de Osgood (o computador) e a fusão máquina-homem resultando em um terceiro, um *ciborgue* a serviço dos surdos.

CENA 22: Casey em casa. Marcia chega.

MARCIA: *Não se importa se abaixar isso? Acho... o som pode ser irritante e até doloroso.*

Casey oferece a ela um pedaço de pizza

MARCIA: *Não, obrigada, já comi. Ligou o computador na tv para poder vê-la.*

CASEY: *Há muitas utilidades para ele. Pode lecionar qualquer matéria ou idioma. Pode até responder perguntas sozinho.*

MARCIA: *Fascinante. Para que estas fitas?*

MARCIA: *É o vocabulário de Osgood. Programei-o com estruturas que consegui. O digitador aciona sua memória.*

MARCIA: *E vice-versa quando falo.*

CASEY: *Exato.*

MARCIA: *Brilhante!*

CASEY: *Primitivo.*

MARCIA: *Quer dizer que pode fazer mais?*

CASEY: *Quero que a voz tenha som humano. É muito mecânica ainda. Não posso melhorá-lo sem conhecer o som da voz humana. É frustrante. Há componentes que não arrumo sem emprego.*

MARCIA: *Por que não constrói um para a clínica? Arrumo o dinheiro e seria bom para nós. Mas há uma condição. Deve deixar o dr. Edison ver seus ouvidos.*

CASEY: *Não.*

MARCIA: *Deixe-o examinar seus ouvidos. Se pode ajudá-lo, pode ensiná-lo a falar e eu o ensino. Fará uma grande descoberta! Está estragando tudo! Não pode fazê-lo sem dinheiro nem só. Se quer Osgood, deve se sacrificar.*

Casey concorda.

Com a realização de exames e um diagnóstico do caso de Casey, médico e fonoaudióloga conversam sobre os riscos e vantagens de um surdo como ele fazer o implante. Os pontos negativos são levantados, mas nada pode ser pior do que já está: sem poder ouvir, vivendo como uma *anormal a corrigir*, Casey só tem a

perder. A cirurgia poderia lhe oferecer a oportunidade de viver na normalidade, de superar sua deficiência, de ser como os demais.

CENA 24: Dr. Edison faz uma série de testes com Casey.

DR. EDISON: *No começo, não entendi, depois vi no seu histórico médico que teve meningite quando criança.*

MARCIA: *Meningite não causa surdez.*

DR. EDISON: *Não, tem razão. Na época davam antibióticos muito fortes. O tratamento causou uma surdez profunda provocada por drogas... Não nasceu surdo, mas ficou surdo tão cedo que não adiantou nada. Nem se lembra de que já pôde ouvir.*

MARCIA: *Pode ajudá-lo?*

DR. EDISON: *É candidato ideal para um implante auricular. Veja isto. Este aparelho converte o som em pequenos impulsos elétricos, substitui partes do ouvido que não funcionam.*

MARCIA: *Então tem chances de poder ouvir?*

DR. EDISON: *Nesses termos sim. Chances de 60%.*

MARCIA: *Acho que devemos arriscar.*

DR. EDISON: *Depende do Sr. Cain.*

MARCIA: *Ele não tem nada a perder.*

DR. EDISON: *Pode se surpreender, fez um mundo seguro em volta da surdez. É independente. Põe tudo em Osgood, seu computador...*

MARCIA: *Não pensei nisso.*

DR. EDISON: *E se a operação não der certo? Ou seu corpo não aceitar o implante?*

MARCIA: *Só falamos sobre os pontos negativos.*

DR. EDISON: *Só quero que saiba o que está em jogo. Casey deve saber e você quem deve lhe dizer.*

A ficção apresenta os pontos e contra-pontos da correção cirúrgica, mas acaba nos ensinado, num primeiro momento, que o caminho é ouvir, que as deficiências não deveriam existir e podem ser apenas uma condição temporária, condição da qual os sujeitos deficientes estão cada vez mais próximo de sair. Os surdos/as são representados, em *Tin Man*, como seres isolados, vivendo afastados entre si e dos outros, em uma condição humana triste, porém recuperável. Quando Casey demonstra os usos de sua invenção, seu aparato tecnológico *normalizador*, é também quando Casey fica sabendo das escolhas que o médico e a fonoaudióloga tomaram por ele: faria a cirurgia, pois os ouvintes acreditavam que isso era o melhor para ele. A subjetividade de Casey estava também de acordo com o que propõem os profissionais detentores do saber sobre seu corpo e sua condição *anormal*, pois rapidamente foi convencido a fazer o implante.

CENA 26: Marcia e tocam a campainha da casa de Casey.

MARCIA: *Este é Lester Timms.*

LESTER TIMMS: *Vejamos o que temos aqui.*

MARCIA: *Pronto?*

MARCIA para Lester: *Quando nasceu?*

LESTER TIMMS: *Que?*

MARCIA: *Quando nasceu?*

LESTER TIMMS: *41.*

MARCIA: *1941*

MARCIA: *A data.*

LESTER TIMMS: *Primeiro de abril.*

CASEY: *Sabe a hora exata?*

LESTER TIMMS: *Às 7 da manhã. Sim, 7.*

COMPUTADOR: *É de Áries. Ascendente capricórnio. Lua em touro, bom dia para novos negócios, mas antes cuide de dívidas pendentes. Confie nos conselhos de um amigo.*

MARCIA: *Chamamos isso de “a previsão de Osgood”. Faz o horóscopo de qualquer um na hora.*

LESTER TIMMS: *Já sei de...*

MARCIA: *No microfone...*

LESTER TIMMS: *Sei de oito ou dez patentes, talvez mais... diga que tenho certeza que faremos o negócio. (para Casey:) Fale comigo após a operação. Casey fica aborrecido.*

MARCIA: *Ligaremos na segunda. Casey e eu precisamos conversar.*

LESTER TIMMS: *Disse algo errado?*

MARCIA: *Esqueci de lhe contar algo.*

CASEY: *Que operação? Diga para ele falar comigo. Que operação?*

MARCIA: *Sua, sua operação.*

Casey grita

MARCIA: *Sua operação. Dr. Edison acha que pode ajudá-lo. Os resultados dos exames foram bons. Talvez possa ouvir de novo.*

CASEY: *Por que não me disse?*

MARCIA: *Esperei a hora certa. Sabia que Lester teria boas novas. Agora pode se orgulhar de verdade. Poderá ter uma vida nova se se arriscar.*

CASEY: *O ódio e a mágoa podem fortalecer. Só porque podem ouvir e eu não...*

MARCIA: *Não faz sentido.*

CASEY: *Por vezes isso me fazia continuar. Sempre que via um de vocês lembrava-me que era louco. Achava melhor ser surdo do que ser um de vocês. Odeio ser surdo, meu maior desejo é ouvir.*

MARCIA: *Faremos o melhor possível. Prometo.*

A felicidade de Casey, entretanto, não dura muito tempo. Como um experimento posto à prova, o implante coclear acaba sendo rejeitado pelo corpo que não ouve. Esse corpo estranho implantado no cérebro de Casey não é por ele integrado, não há uma hibridização, não se torna um só. A ciência vem tentando há tempos, mas ainda hoje esta prática de correção é vista com maus olhos pela comunidade surda, que tanto a rejeita por fatores de ordem biomédica como por fatores socioculturais, como temos visto e retornaremos a ver em *Som e Fúria*. Por hora, porém, vejamos a descoberta de Casey do fracasso da cirurgia, a explicação do médico sobre os motivos que geraram esse fracasso e a reação de Casey ao saber que voltara a ser surdo (ou seria melhor dizer: ao saber que perdera a audição, que se tornara, mais uma vez, um deficiente no mundo dos que ouvem?):

CENA 44: Casey lava o rosto e olha-se no espelho. Percebe que perdeu a audição.

CENA 45: No consultório do Dr. Edison.

CASEY: *Então?*

DR. EDISON: *Não parece nada bom.*

CASEY: *Quanto tempo ainda tenho?*

DR. EDISON: *Há uma infecção. Acontece muitas vezes. Quando se implanta um corpo estranho pode haver rejeição. Um coração artificial, um transplante de rins por vezes o corpo aceita, por vezes não. Se o corpo rejeita, no caso seu implante, aparece uma infecção. Começa numa pequena área e se espalha destruindo tudo a sua volta.*

CASEY: *Quanto tempo?*

DR. EDISON: *Alguns dias. Uma semana. Sinto muito.*

CASEY: *Parece um sonho. Agora acordo, volto ao que era.*

DR. EDISON: *Não precisa voltar tanto.*

CASEY: *Não entende. Bem, é problema meu. Faça-me um favor.*

DR. EDISON: *Qual?*

CASEY: *Não conte a Marcia. Não quero que passe por isso.*

DR. EDISON: *Ela entende, é adulta*

CASEY: *Não quero que cuide de mim. Não quero ninguém cuidando de mim.*

DR. EDISON: *Mas ela gosta de você. Ela o ama. Por que jogar isso fora?*

CASEY: *Não quero magoá-la. Só isso.*

Depois de *Tin Man*, que figura entre os dois filmes que mais representam as tecnologias ciborguianas (o outro é *Som e Fúria*), vários filmes falam sobre as tecnologias que estão a serviço dos surdos. Como essas cenas mostram aqui ou ali aparatos tecnológicos existentes para uso das pessoas surdas, escolhi algumas cenas para sintetizar as demais. Na primeira veremos a conversa entre Peg e um grupo de amigos e amigas enquanto comemoram o aniversário da menina Lisa, em *Lágrimas do Silêncio*.

CENA 44: Num restaurante Peg comemora com um grupo de amigos o aniversário de Lisa. Todos cantam parabéns em Língua de Sinais.

Amiga1 (Fala em Língua de Sinais.)

PEG: *Ela tem 5 anos...*

Tom (Fala em Língua de Sinais.)

PEG: *Estou orgulhosa dela. Quando nasceu, John e eu ficamos tão emocionados! Foi um dos melhores momentos da nossa vida!*

MARY: *Você comprou um alarme de choro? Quando meu irmão nasceu, minha mãe pôs um microfone no berço dele, ligado a todas as luzes da casa. Quando ele chorava toda luz ficava piscando...*

Amigo1 (Fala em Língua de Sinais.)

MARY: *E tinha uma campainha embaixo do travesseiro!*

PEG: *É, eu não agüentei e pus sob o travesseiro de John.*

DAN: *Acho que perdi alguma coisa por meus pais não serem surdos.*

Em *Gestos de Amor*, durante um jantar em comemoração ao seu aniversário, Fausto explica como aprendeu o significado da música para os convidados que a mãe

selecionou para a comemoração. O jantar era também o pretexto para Fausto conhecer o diretor do banco onde ele trabalhava, que viera de Londres. A mãe possuía uma boa relação com o diretor e pleiteava uma promoção para o filho surdo.

CENA 10: No aniversário.

GEORGE (Diretor de Londres): *Então, conhece bem Londres?*

FAUSTO: *Um pouco.*

NAMORADA: *Bastante.*

GEORGE: *O banco fica em Mitre Square.*

MÃE: *A senhora nos ajudará a encontrar um Residence por perto.*

MULHER DO DIRETOR: *Conheço um muito bom.*

MÃE: *É muito gentil.*

PAI: *Não se preocupe. Meu filho sabe se cuidar.*

GEORGE: *A sede do banco fica em Mitre Square. O lugar onde Jack, o estripador, cortou a garganta de Catherine Eddows e Elisabeth Stride... em 1988, desfigurando-as de um jeito que não posso...repetir...E sabem o que mais? Aqueles lugares estão nos guias, com os museus. Acha válido valorizar o crime turisticamente?*

Enquanto isso, Fausto, sua mãe e namorada se entreolham: Fausto não está escutando o diretor.

MULHER DO DIRETOR: *Devagar, George. Olhe para o rapaz.*

DIRETOR 2: *Coquetismo bem inglês.*

GEORGE: *A criminalidade é quase uma atividade social.*

MULHER DO DIRETOR: *Chega de crimes, George. É um aniversário! Tem algum hobby, Fausto?*

FAUSTO: *Tenho um hobby, sim. Um aparelho que transforma os sons em impulsos luminosos. Som-luz, que eu...*

GEORGE: *Em Londres, temos um centro de tecnologia do futuro. A luz que manifesta os sons pode ser uma invenção.*

FAUSTO: *Não...é o som que se transforma em luz.*

GEORGE: *Não entendo.*

FAUSTO: *Eu não ouço, entende? O aparelho transforma os sons em luz, não o contrário. Não é uma invenção. É algo que permite aos que não ouvem...*

Fausto está nervoso e não consegue completar a frase. Levanta e sai da mesa.

A suposta *normalização* dos sujeitos surdos através de cirurgias de implantes cocleares se dá pela pretensa cura definitiva de sua “anomalia”, implantando em um ouvido doente um *chip* eletrônico que permite ouvir, enviando sons ao cérebro e estimulando os órgãos da audição. É o Dr. Simon quem nos explica melhor o funcionamento de um implante coclear em *Som e Fúria*, na cena em que Mary e o marido procuram a clínica para saber informações sobre a cirurgia e os possíveis resultados em seu bebê surdo:

CENA 7: o casal chega à clínica de implante.

DR. SIMON PARISIÉ: *Com um implante coclear a criança poderá ouvir. Algumas crianças têm uma surdez tão profunda que um aparelho não as ajuda muito. Temos condições de restaurar nelas boa parte da audição através desta operação na qual inserimos um eletrodo na parte espiralada, na cóclea do ouvido interno. Acreditamos poder acabar com a surdez.*

Peter Artinian, o pai surdo da menina Heather, mantém uma posição de temor em relação ao implante desde o princípio do documentário. Para ele, parece ser insuportável a colocação de algo mecânico no próprio corpo, pois não acredita que os benefícios que a tecnologia promete oferecer sejam maiores que o prejuízo causado pela perda das identidades e das culturas surdas. Nessa cena, Peter nos convoca a pensar sobre o aparecimento de um sujeito que não será nem ouvinte nem surdo, extrapolando o humano: um ser híbrido, inumano, divino.

CENA 10: depoimento de Peter.

PETER: A idéia da cirurgia para o implante é assustadora. É muito invasiva. Eles perfuram o crânio e vão bem ao fundo. Temo que os implantes cocleares criem um bando de robôs. Não parece certo para um surdo, porque nossa comunicação natural é a dos sinais. Quando eu era criança e meus pais falavam, eu ficava perdido. Via os sinais e a linguagem corporal, mas não tinha idéia do que diziam. Eu mal conseguia me comunicar com eles. Acabei aprendendo a Língua dos Sinais e foi quando comecei a viver. Inglês é só movimento de lábios. Não significa nada pra mim. A linguagem dos sinais é visual, tem emoção. Pela primeira vez eu me comunicava. Temo que, com o implante, Heather não faça parte nem do mundo dos surdos, nem dos que ouvem. Fará parte do mundo dos implantados. Quando Heather brinca com os amigos que ouvem, ela fica frustrada. Ela pergunta a mim e à mãe o que estão dizendo. Não sabemos. Também somos surdos. Eu me sinto impotente. Ela quer muito se comunicar com eles, por isso diz que quer o implante coclear.

O discurso surdo se opõe ao discurso médico: assim, as cenas que constituem o debate acerca dos ganhos e das perdas resultantes do implante nos disponibilizam diferentes informações, colhidas durante a pesquisa de Peter e Nita. O casal visita uma menina surda também filha de pais surdos, imersa na cultura e na comunidade surda, para saber como está sendo a experiência dela com o implante. A visita é acompanhada de uma intérprete de língua de sinais:

CENA 22: A família de Heather na casa da família Hajdamacha.

HEATHER: Você gosta do implante?

NANCY: É claro que sim.

HEATHER: Você pode usar o telefone?

NANCY: Sim, com algo que ligo ao processador.

HEATHER: Pode ouvir um bebê chorando?

PAI DA NANCY: Ouve até o chocalho de uma cobra.

NANCY: Eu vi uma cobra e ouvi.

HEATHER: Cobras são muito perigosas. Podem sufocar você. Pode ouvir os animais do zoológico? Ouviu os ursos?

NANCY: Sim, eu ouço os animais, qualquer um.

HEATHER: Pode ouvir uma casa desmoronar?

NANCY: Nunca vi isso acontecer.

HEATHER: Pode ouvir uma batida de carro?

PAI DE HEATHER: Acha que carros batem todos os dias?

HEATHER: Uma vez eu vi uma batida.

PAI DE HEATHER: *Sim, uma vez.*

HEATHER: *Pode ouvir um fantasma?*

NANCY: *Eu nunca vi um fantasma.*

HEATHER: *Tenho outra pergunta: pode ouvir as pessoas falando na escola?*

NANCY: *Ninguém fala apenas, na verdade. Todas as crianças da minha sala também são surdas. Também usam sinais e às vezes não falam nada. Quando brinco com amigos que ouvem usando implante, algumas vezes eu entendo, outras não.*

MÃE DE HEATHER: *É mesmo? Ouvi dizer que com o implante coclear poderia entender tudo.*

MÃE DA NANCY: *Não totalmente como quem ouve.*

PAI DE HEATHER: *Pode me mostrar como você fala?*

NANCY (com voz gutural): *Meu nome é Nancy. O nome do meu irmão é Marvin. O nome de minha mãe é Diane. O nome do meu pai é Stan. Eu moro em Hackettstown, em Nova Jersey. Tenho dois coelhos... coelhos... coelhos... e um cachorro.*

PAI DE NANCY: *Nancy fala algumas vezes em casa mas, por sermos surdos, não sabemos se fala bem. Perguntei aos meus pais e eles disseram que a fala dela é quase perfeita.*

PAI DE HEATHER: *Você fica mais com pessoas surdas ou que ouvem?*

NANCY: *Na maioria surdas.*

MÃE DE HEATHER: *Só uma última pergunta: você prefere o aparelho auditivo ou o implante? O que prefere?*

NANCY: *Prefiro o implante coclear. De verdade.*

PAI DE HEATHER: *Devo dizer que agradeço a sua sinceridade. Estamos nos sentindo melhor, você nos deu um ótimo “feedback”. Obtive informações de muitas pessoas que ouvem. Já chega. Somos surdos, está entendendo? Somos iguais. Esqueçam os que ouvem.*

Após a visita a casa de Nancy, Nita e Heather vão a uma escola de implantados, dando continuidade à procura por informações sobre a tecnologia restauradora. Nessa escola, as crianças desconhecem a língua de sinais e vivem na oralidade. Ali aprendem a usar a voz e a viver no mundo dos que ouvem.

CENA 24: Heather visita uma sala de aula de crianças surdas implantadas.

SUSAN (professora): *Shelby, Heather quer um implante coclear, como Corina, Lindsay, Shelby. Quem mais? Danielle? Christopher?*

ALUNA1 (para Heather): *É uma abelha. Olhe só.*

HEATHER (em sinais): *Por que todos falam e não usam sinais?*

NITA (em sinais): *Esta escola se concentra na fala.*

HEATHER (em sinais): *Quem? Todos eles?*

NITA (em sinais): *Sim. Nesta escola se ensina a usar a fala.*

HEATHER (em sinais): *Como eles se sentem?*

PROFESSORA (sinais e fala): *Quanto a quê? Ao implante? Shelby, você gosta do seu implante?*

SHELBY (fala): *Eu gosto. Posso ouvir melhor. Você quer brincar?*

PROFESSORA (fala): *Shelby, pergunte a ela: “quer comer alguma coisa?”*

SHELBY (fala): *Você quer comer alguma coisa?*

Shelby pergunta mas Heather não está olhando para ela e não percebe.

PROFESSORA: *Shelby, pegue a mão dela.*

SHELBY: *O que?*

PROFESSORA: *Pegue a mão dela.*

Na cena seguinte, após a visita, Nita comenta: *Foi uma batalha para Heather. Ela tentou se comunicar mas ninguém conhecia os sinais ou a cultura dos surdos. Eles não têm a identidade nem a auto-estima dos surdos. Sinto pena deles porque só pensam na fala. É porque todos têm pais que ouvem. Preciso pesquisar mais, pois quero que Heather tenha os dois mundos. Quero que possa falar e usar sinais.*

Shelby era uma menina surda filha de pais ouvintes e nunca entrara em contato com o mundo dos surdos, vivendo a condição divina de um ser implantado: em um mundo que está em outro espaço, em um *entre lugar* que não é nem um nem outro, nem a mistura dos dois. Depois da escola, Heather vai com seus pais até a casa de Shelby. O diálogo entre as duas famílias é marcado por distintos olhares, por diferentes representações (antropológicas e biológicas) sobre a surdez e os/as surdos/as.

CENA 25: A família de Heather chega na casa da família Vestrich.

SRA. VESTRICH/mãe de Shleby (para Shelby): *Você se lembra de Heather? Heather está pensando em fazer o implante como você. No momento ela usa aparelho auditivo. Podemos mostrar a ela seu implante?* (para Heather) *Este é o implante coclear de Shelby. Ele deu a ela o que o aparelho auditivo jamais deu. Quer senti-lo? Sinta-o. Shelby quer cantar para vocês. Pode cantar.*

SHELBY: *“As rodas do ônibus vão girando, girando, girando, girando por toda a cidade.”*

NITA (para a intérprete): *Como intérprete, entendeu o que Shelby disse? As palavras estavam claras?*

INTÉRPRETE: *Sim, eu a entendi claramente. A voz estava bem clara.*

SRA. VESTRICH (para Nita e Peter): *Estou explicando a Shelby que ela não entende o uso da linguagem dos sinais porque nunca se expôs a ela. (para Shelby) Eles também não conseguem ouvir nada, não fizeram implante e não usam aparelho. É assim que conseguem “falar”. Dê isso a Heather. Deixe-a ler como você.*

HEATHER: *“Onde está Spot?”*

NITA: *Heather, por que não usa sinais? A intérprete vai falar. Faça o sinal e ela falará por você.*

HEATHER: *Eu não quero usar sinais. Eu quero falar.*

PETER: *Use sinais, é a sua língua.*

HEATHER: *Não.*

PETER: *Faça o sinal. Ela fala.*

NITA: *Deixe-a.*

PETER: *Quero que use sinais, Heather.*

HEATHER: *Eu quero falar.*

NITA: *Tudo bem, deixe.*

PETER: *Tudo bem.*

HEATHER (lendo o livro): *“Onde está Spot?” Ele está no piano? Não, não. Onde?*

NITA: *Sei que somos do mundo dos surdos e vocês dos que ouvem, mas quero saber se pesquisaram a história dos surdos ou a linguagem dos sinais antes de fazer o implante, ou se simplesmente o fizeram, sem informações reais.*

SRA. VESTRICH: *Achamos que haveria mais opções disponíveis para ela, se ela fosse capaz de ouvir. A vida dela seria mais fácil,*

mais normal, ela não sofreria restrições. Mesmo com uma profissão como a de cirurgia... para executar uma cirurgia.

PETER: *Shelby pensa em si mesma como surda ou não? Eu gostaria de saber que visão ela tem de si mesma.*

NITA: *Sabe como ela se vê com o implante coclear?*

PAI DE SHELBY: *Ela se vê como alguém que ouve. Sem dúvida alguma. Não conhece nada da vida de surda. (para Shelby) Quer ir brincar com Heather lá fora? Pergunte se Heather quer...*

SHELBY : *Você quer brincar?*

HEATHER: *Lá fora.*

NITA: *Parece que com o implante ela não usa sinais. Por quê? Vocês permitem? Quando Shelby tiver uns seis ou sete anos e quiser usar os sinais, vão dizer que não, ou vão deixar?*

MÃE DE SHELBY: *Segundo os profissionais que nós consultamos, fonoaudiólogos, as crianças podem usar os sinais como muleta e não conseguir desenvolver totalmente a fala e a língua. Sei que a cultura dos surdos é muito importante em sua vida. Para nós, é difícil poder entender por que vocês querem manter Heather nesse mundo, e não ampliar seus horizontes.*

NITA: *Adoraríamos que ela se envolvesse nos dois mundos. O dos surdos e o dos que ouvem. Mas o que nos preocupa é se o implante vai mudar sua identidade.*

Depois das várias informações que receberam, os pais de Heather conversam com a filha e tomam a decisão de não fazer o implante.⁵⁷ O destino do bebê surdo, primo de Heather, entretanto, é diferente. Mary e o marido escolheram o implante, para frustração de seus familiares surdos. Em uma das cenas finais, a família está reunida no hospital, aguardando o final da cirurgia e, mais uma vez, o debate sobre normalidade e anormalidade, sobre deficiência e diferença aparece:

CENA 45: Médico chega na sala de espera.

MÉDICO: *Tudo saiu muito bem, sem problema algum. O rosto dele se move. Está respirando bem. Está na sala de recuperação. Foi um sucesso.*

MARY: *Que ótimo! Quando poderemos vê-lo?*

MÉDICO: *Se forem lá daqui a uns 15 min, poderão entrar. Assim que despertar o bastante para perceber que há gente por perto.*

MARY: *Muito obrigada, doutor.*

MÉDICO: *Até mais tarde.*

MÃE DE MARY: *Fico com vontade de chorar.*

MARY: *Vida nova. Novo começo.*

MÃE DE MARY: *Tenho medo de que caçoe de mim. Peter vai falar muito bem. Temo que me magoe.*

AVÓ DE PETER: *Ele jamais caçoará de você.*

MÃE DE MARY: *Sinto-me muito magoada.*

MARY: *Eu vou vê-lo agora.*

MÃE DE MARY: *Espere. Se tiver outro filho surdo fará a cirurgia de novo?*

⁵⁷ Heather, como vimos no início do documentário, manifesta interesse pelo implante coclear mudando sua opinião ao final e decidindo não fazê-lo. Enquanto uma criança que deseja ser amada e querida, Heather teve que fazer uma dura escolha afetiva – precisou se opor ao desejo da avó ouvinte e o de seus pais surdos que a queriam como igual, como semelhante, como uma imagem de si mesmos, com sua *mesmidade*.

MARY: *Sim, mãe, eu farei.*

PAI DE MARY: *Somos surdos. Isso é o que importa...*

As lições sobre os/as surdos/as e a surdez que pudemos aprender através da pedagogia cultural do cinema, particularmente nos oito filmes que constituem o *corpus* de análise desta tese, não podem ser reduzidas às sete unidades apresentadas nesta seção. Como disse no princípio, este *curso* foi organizado a partir da emergência de algumas unidades, levantadas à medida que trabalhava com a materialidade dos textos fílmicos. Assim, essas lições só podem ser lidas enquanto o resultado das minhas interpelações pelos filmes e das escolhas que fiz. Sinto que cada uma das sete lições poderia ser investigada isoladamente, pois trazem temas relevantes que, combinados, constituem um discurso sobre a surdez e os/as surdos/as no mundo contemporâneo. Ainda que em alguns momentos possa parecer que sobre os filmes foi colocado um olhar demonizador sobre aquilo que se diz dos sujeitos surdos, a minha intenção foi a de deslocar/repensar/problematizar o que tem aparecido como verdade sobre a alteridade surda.

Encerrando esta sexta seção – extensa pela supracitação de cenas que nos ensinam sobre a surdez e os sujeitos surdos –, vimos que o jogo de flutuação das representações marcam a complexidade existente na análise dos discursos e das representações. Ainda que pudesse encerrar esta pesquisa mostrando como o cinema (ou o filme), enquanto artefato cultural que nos interpela e nos ensina, tem contribuído para a constituição de um discurso sobre os surdos/as e a surdez em nosso tempo, reservo um espaço para ouvir as narrativas surdas sobre as narrativas oficiais que os narram. Assim, veremos como estudantes surdos/as universitários/as que freqüentam diferentes cursos em uma universidade gaúcha – com os/as quais tive a oportunidade de assistir aos filmes – se posicionam como sujeitos, quando assistem esses materiais. Esse será, portanto, o foco da sétima e última seção desta investigação.

7 AS IMAGENS QUE OLHAMOS E OS OLHOS QUE NOS VÊEM:⁵⁸ o que dizem os sujeitos surdos quando assistem aos filmes

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA,1998a, p. 239).

A pesquisa, neste segundo momento, foi realizada com um grupo acadêmicos/as surdos/as que estudam na ULBRA (Universidade Luterana do Brasil)⁵⁹ em diferentes cursos de graduação, embora a maioria desses alunos e alunas esteja fazendo formação na área das licenciaturas. A coleta de dados junto a esse grupo aconteceu durante o primeiro semestre de 2002, num total de 14 encontros, nos quais falamos sobre pedagogia cultural, cinema e educação, bem como assistimos a cada um dos oito filmes escolhidos para compor este trabalho.

⁵⁸ Analogia ao texto de George Didi-Huberman: “*O que vemos, o que nos olha*”. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

⁵⁹ O grupo foi composto por um aluno e setes alunas, todos surdos, matriculados na disciplina de Sociologia Geral. As aulas para esse grupo são ministradas diretamente em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pois o professor é também intérprete de língua de sinais. A ULBRA tem hoje vários alunos e alunas surdos/as matriculados em diferentes cursos de graduação. Todo o grupo assinou uma carta de autorização para que seus depoimentos pudessem ser registrados através da filmagem dos nossos encontros e posteriormente transcritos e usados nesta Tese. Ainda assim, usarei nomes fictícios para os sujeitos.

Os comentários sobre os filmes foram entregues por escrito. Nos dois últimos encontros fizemos uma filmagem com cada um/a dos/as participantes, na qual os filmes foram novamente comentados, agora em língua de sinais. Durante todos os encontros, foram realizadas filmagens como forma de registrar as informações e os comentários que constituem essa sétima seção. Dos materiais que cada um/a entregou, foram selecionados os trechos mais significativos e, por uma questão de ordem, dispus os depoimentos logo após a apresentação de cada um/a dos/as participantes.

Todos os filmes selecionados são legendados e o acesso dos/as surdos/as se deu através da leitura das legendas. As linguagens sonoras que contribuem para dar sentido em determinadas cenas ficaram excluídas ou “ocultadas” na leitura dos/as participantes. Se o filme é construído também a partir da sonoridade, o que ocorre quando esta é suprimida? Como os filmes são percebidos pelas pessoas surdas tendo como critério de leitura “somente” as informações e linguagens visuais? Como o grupo envolvido se vê representado nos filmes que assistimos e como as narrativas cinematográficas colaboram nas experiências de si e nas representações e identidades assumidas por cada um/a?

Essa seção, portanto, objetiva mostrar os olhares surdos sobre os filmes que falam sobre eles e elas. *Quem são os surdos dos filmes? Como a surdez é neles representada?*, foram algumas das questões lançadas ao grupo. E é com base nas respostas dadas por eles e elas que tentarei demonstrar como ocorre o jogo das representações, como acontecem as relações de poder, como se constituem as subjetividades surdas através da interpelação dos textos cinematográficos em questão e como se constituem as *experiências de si* dos sujeitos surdos quando em contato com as narrativas cinematográficas que os representam.

Larrosa (1994), a partir de Foucault, fala sobre a experiência de si, dizendo que:

não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 1994, p.43).

Ainda para o mesmo autor, se a experiência de si é cultural e historicamente contingente, é também algo que deve ser aprendido e transmitido, pois

Toda a cultura deve transmitir um certo número de repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas neste repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou (...) como seres dotados de certas modalidades de experiência de si (LARROSA, 1994, p.45).

Em toda prática social, cada participante trata a si e aos outros de um modo específico. Quem cada um é para si mesmo e para os outros é inerente a qualquer prática social. Porém, descrever como ocorrem e se constituem as posições discursivas reveladas nos encontros com os surdos e surdas não é, sob nenhum aspecto, tarefa nítida e de fácil apreensão, uma vez que os discursos e representações em jogo situam-se, muitas vezes, em fronteiras borradas e de difícil demarcação. Esse segundo momento da pesquisa, portanto, desemboca em um outro pólo de análise em que as representações circulam; um pólo ainda pouco explorado, que pretende entender como ocorre o jogo de flutuações das representações nas falas dos sujeitos envolvidos.

7.1 Iniciando a conversa

Nós, surdos, temos a falta de acesso às informações da mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, revistas, veiculação de anúncios, cartazes etc). Estes são para os ouvintes. Os sujeitos surdos nunca tiveram a própria mídia, que só existe para as pessoas do som. (MIRANDA, 2000)

A segunda parte desta Tese é constituída da análise documental da pesquisa participante que realizei junto ao grupo de surdos e surdas universitários/as. Para a coleta de dados junto ao grupo, realizamos encontros semanais nos quais falamos sobre a pesquisa e alguns conceitos que a norteia. Obviamente, o investimento feito nesse sentido pode ser lido como uma “fabricação do olhar”, como um preparo do terreno para as análises feitas pelos sujeitos surdos, embora a intenção tenha sido não a de oferecer conceitos para a interpretação dos filmes, mas a de provocar a conexão entre suas próprias histórias, enquanto sujeitos surdos, e as histórias dos personagens surdos

que dão vida aos filmes assistidos.⁶⁰ Então, farei como Foucault, deixando-me dançar com um texto que, a cada instante, “se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção aos seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho. A cada instante, denuncia a confusão possível.” (FOUCAULT, 1997, p. 20).

O primeiro dos nossos encontros aconteceu no dia **20 de março de 2002**⁶¹, no Centro de Estudos Surdos da Universidade Luterana do Brasil (CES/ULBRA) e contou com a presença de sete alunas surdas: Juliana, Viviane, Fernanda, Mariana, Isadora, Beatriz e Laura. Esse encontro teve como objetivo apresentar a pesquisa e conhecer o grupo, bem como trabalhar com o/as participantes os conceitos que embasam esta pesquisa.

Conversamos sobre pedagogia cultural; a linguagem do cinema; representação; discurso e interpelação. Fiz a exposição da pesquisa, dos objetivos e dos materiais também em língua de sinais. Porém, uma vez que iniciei a abordagem teórica – um tanto densa para um grupo que, na sua maioria, está em fase inicial da graduação –, passamos a estabelecer uma outra forma de comunicação: para pensar e exemplificar, buscando dar sentido e provocando no grupo a construção e assimilação do novo conhecimento a ser adquirido, passei a usar a minha língua (português oral), enquanto era traduzida pelo Prof. Ottmar.

O primeiro conceito trabalhado foi o de *PEDAGOGIA CULTURAL*. Através de práticas cotidianas diárias, nas quais todos nós somos ensinados pela cultura a sermos e agirmos de determinados modos, fomos desenvolvendo e trabalhando com esse entendimento. Uma das alunas estava usando uma pulseira similar a que as personagens muçulmanas femininas utilizam na novela “O Clone”, em exibição na Rede Globo à época. Por esse exemplo, discutimos o quando somos constantemente convidados a nos comportar e consumir aquilo que nos é oferecido, por exemplo, pela televisão e pelas mídias em geral. Colada a idéia de *pedagogia cultural*, surgiu a idéia de *GLOBALIZAÇÃO*, sobre o que passamos a falar.

⁶⁰ Agradeço à Professora Regina de Souza pela leitura atenta do texto e pelos comentários feitos neste sentido.

⁶¹ Os encontros foram filmados e a comunicação aconteceu em língua de sinais. As intervenções dos sujeitos surdos foram, portanto, traduzidas da LIBRAS para a língua portuguesa na modalidade escrita.

Em seguida, partimos para o entendimento da *LINGUAGEM DO CINEMA*, uma vez que o objeto de nosso interesse é justamente entender como os/as surdos/as e a surdez são representados pelo discurso cinematográfico. Convidadas a refletir sobre os diferentes estilos e gêneros de filmes que conhecemos, questões que até então poderiam estar sendo despercebidas por elas, como as diferentes linguagens e recursos que o cinema utiliza para dar sentido aquilo que visa mostrar, continuamos nosso debate.

INTERPELAR foi o próximo tema abordado. Seguindo o entendimento dado por Veiga-Neto (2000), tratamos dessa questão já de imediato combinando como faríamos o sinal de *interpelação* na língua de sinais: “*as duas mãos articuladas em ‘i’, tocando o corpo como se fôssemos atingidos por algo ou alguma coisa*”. A idéia de interpelação foi rapidamente assimilada, tendo no sinal adotado um sentido bastante claro, como se toda uma idéia, um conceito, um entendimento tenha sido capturado por essa representação visual, quando combinada aos demais elementos lingüísticos (movimento, orientação espacial...).

Avançando na discussão e articulando aos entendimentos anteriores, passamos à noção de *REPRESENTAÇÃO*. Ao serem questionadas quanto ao conhecimento do sinal de representação em LIBRAS, o grupo mostrou o sinal correspondente à “representação”, utilizado para indicar “delegação”, ou seja, para indicar quando alguém representa algum grupo ou outra pessoa. Então, mostrei-lhes o sinal que utilizamos em nosso grupo de pesquisa (NUPPES), quando tratamos de *representação* como “uma noção que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia” (COSTA, 2001, p. 40).

O segundo encontro aconteceu no dia **27 de março de 2002** e contou com a presença de seis alunas surdas e um aluno surdo: Juliana, Viviane, Fernanda, Mariana, Isadora, Laura, Beatriz, Elisa e Henrique. O tema trabalhado nesse encontro, dando continuidade ao que vimos na semana anterior, focalizou a mídia como uma forma de pedagogia cultural. Em particular, vimos como se constitui o estatuto pedagógico da mídia e as formas e linguagens utilizadas como estratégias de interpelação. O grupo foi convidado a refletir sobre os comportamentos, costumes, atitudes e gostos motivados pelos meios de comunicação e informação de um modo geral. Novamente veio à tona a reflexão sobre a mescla de culturas existentes hoje, possibilitada pela globalização e

pela derrubada de fronteiras e conseqüente intercâmbio entre as culturas locais, e também um predomínio da cultura norte-americana como a mais democratizada. Entre os exemplos citados pelo grupo estava o uso do moletom de uma das alunas, no qual lia-se *Mickey Mouse* – o que desencadeou uma reflexão sobre o consumo no período da infância de produtos ligados a personagens de Wall Disney. Lembrei-os de que entre os personagens famosos da corporação, “a” cultura brasileira está representada por um deles. “Qual?” – perguntei-lhes. Henrique logo respondeu: “- *Zé Carioca*”, acrescentando que esse personagem foi resultado da mundialmente conhecida Carmem Miranda, que divulgou o Brasil e a cultura nacional em outros países. Mas, afinal, o que é ser brasileiro? Será que *Zé Carioca* representa essa nacionalidade? Com o auxílio desse personagem e de Carmem Miranda, a brasilidade tem sido divulgada como marcada quase que exclusivamente pelo samba, pela praia e por uma “malandragem” característica de uma região específica, mas impossível de ser generalizada como traço predominante dos cariocas. Nesse exemplo, aparece nitidamente a seleção de alguns traços culturais como os que interessam ser destacados. Questionando-os/as sobre o que a mídia nos ensina, tomei a imagem a seguir como elemento mobilizador para a reflexão:



FIGURA 33:
Xuxa e Sasha
In: Casarin - 23/11/1999 (comunicação pessoal)

Nesta imagem, recebida por e-mail em 1999⁶², temos a nossa “*Rainha dos Baixinhos*” com sua filha *Sasha*, protegida por um arsenal de produtos “indispensáveis” à infância de hoje. Utilizando-se da imagem de uma personagem como Xuxa, as empresas desenvolvem seus produtos com garantia de sucesso, já que esses aparecem colados à imagem da nossa maior “educadora”. Estávamos na semana da Páscoa, e uma das alunas lembrou o quanto os produtos das indústrias de chocolate têm investido na imagem de pessoas como *Xuxa*, *Sandy* e outras para vender seus produtos, muitas vezes consumidos mais por serem desta ou daquela “estrela”, do que por sua qualidade enquanto produto mesmo. Também as marcas de roupa foram lembradas como uma necessidade social que garante a inclusão daqueles que as consomem ou a exclusão dos que não participam desse consumo. Viviane lembrou que: “- *Na Rua da Praia, podemos comprar moletons da NIKE...*”, como algo tão necessário que etiquetas são “clonadas” para que ninguém fique de fora.

Com a entrega do Oscar 2002, que aconteceu na semana desse encontro, demos continuidade ao debate sobre as lições que aprendemos via mídia. Mesmo quem não assiste à entrega dos prêmios acaba sendo informado – se não do resultado na íntegra, ao menos dos principais momentos – sobre o evento. O Oscar não só consagra os melhores filmes, atores e atrizes, roteiros, figurinos, música etc, como se torna um momento de avaliação do gosto e do “mau gosto” dos/as atores e atrizes participantes. As revistas femininas e os telejornais, em particular, fazem a lista dos/as mais *bem* vestidos/as e dos/as mais *mal* vestidos/as. Os critérios dessa avaliação parecem variar de um ano a outro – e isso foi lembrado pelo grupo –, pois estão de acordo com as tendências da moda e dos conceitos de belo que as sustentam e que mudam constantemente.

Henrique lembrou que na época em que o filme *Filhos do Silêncio* foi feito, o sucesso alcançado e a conseqüente indicação e consagração da atriz surda Marlee Martlin como melhor atriz foi resultado, entre outros, da escolha do ator principal que contracenou com Matlin, o ator Willian Hurt. Em 1987, Hurt já era um ator conhecido e famoso, enquanto Marlee fazia seu primeiro filme longa-metragem. Na entrega do prêmio de melhor atriz coadjuvante, Marlee dispensou a presença do/a intérprete e fez

⁶² CASARIN, Arlindo (arlindo.casarin@uol.com.br) *Xuxa e Sasha*. 23 de nov., 1999. Enviado às 21h25min. Mensagem para Basso Rockenbach Jr (bassor@terra.com.br).

questão de se pronunciar e agradecer de forma oral. Essa decisão lhe rendeu críticas por parte da comunidade surda: a crítica, creditada à “contradição” entre a decisão de Marlee ao receber o prêmio e o enredo do filme, que representava as diferenças culturais dos surdos e a possibilidade de a sociedade pensar a surdez a partir de outro ponto de vista. “- *Matlin perdeu a oportunidade de mostrar a identidade surda...*”, disse Henrique.

Por estarmos falando em situações em que sujeitos surdos foram notícia, Isadora relatou ao grupo um episódio que acontecera em 1999: o caso de um surdo que foi baleado em um tiroteio na cidade do Rio de Janeiro por não atender à ordem de um policial quando este lhe avisou para não correr. Quando a história foi esclarecida e o policial soube de que se tratava de um surdo, veio à tona uma grande polêmica. Como o policial poderia supor que era um surdo que fugia? Atitude um tanto suspeita em meio a um tiroteio. Por outro lado, que regra é essa que permite à polícia disparar armas e alimentar a violência?

Logo depois, Isadora também lembrou do Telecurso 2000. “- *Todos os dias, eu acho, passa o Telecurso 2000 na televisão. De madrugada. Conhecem? Ensina matemática, português, história... e tem legenda. Eu achei bem interessante, gostei. Aprendi algumas coisas.*” Ao que Henrique complementa: “- *As legendas são boas, mas a explicação deve ter intérpretes também. Para a explicação ficar clara.*” Novamente Isadora “- *Eu concordo, mas já estou acostumada com a legenda. Depende de cada um...*” Viviane: “- *Eu também já vi, na internet, aulas de matemática, português... tudo. No futuro, eu acho que a escola vai terminar, o lugar da escola vai mudar.*” Conversamos, então, sobre cursos de educação à distância. Contei ao grupo sobre uma experiência da Gládis Perlin, nossa colega surda que faz doutorado em educação na UFRGS, quando esta ainda estava no início do curso de Mestrado. Não havia intérpretes para acompanhá-la em todas as disciplinas, então uma das professoras do PPGEDU pensou em fazer as aulas via rede, discutindo os textos pela internet.

Para encerrar esse encontro, voltamos a falar sobre *REPRESENTAÇÃO*. Perguntei ao grupo como elas/e representariam, através de desenhos, por exemplo, um índio. Isadora: “- *Eu faria ele com penas na cabeça, uma ‘tanga’ cobrindo a frente, segurando um cocar...*” Henrique completa: “- *Eu colocaria colar e os seios à mostra*”. Isadora: “- *Mas eu não estava fazendo uma índia mulher...*” Nessas falas aparecem vários signos colados às identidades dos índios, mas esses signos parecem fixar ou

eleger um modo de ser índio construído a partir daquilo que é selecionado e dito sobre esses sujeitos. Continuamos: “- *E a mulher? Como vocês a representariam?*” Henrique: “- *Eu a faria usando brincos e fio dental... Na praia.*” Isadora: “- *Eu colocaria brinco, colar...*” Juliana: “- *A mulher eu faria com cabelo comprido, corpo perfeito, bonita...*”, mostrando representações que geram também uma fixação do feminino. “- *Mas e a homossexualidade masculina ou feminina, como seria representada?*” Viviane: “- *Eu faria um homem usando botas, chapéu e uma arma. Igual aos homens antigos..., mas há diferentes tipos de homens.*”

Perguntei, então, como representariam uma pessoa surda. “- *Normal.*”, respondeu Isadora. Henrique, por sua vez, disse: “- *Eu colocaria um aparelho auditivo na orelha. Também mostraria a Língua de Sinais... Mas o aparelho não representa o surdo...*” (fica em dúvida)... *Daí é DA...*” E Fernanda: “- *Eu faria o surdo com uma orelha grande e o sinal de interrogação. Faria a representação de sons ao lado.*” Cada um, então, terminou fazendo a sua representação gráfica da surdez e dos/as surdos/as.

As discussões trazidas nesse encontro tiveram por objetivo mobilizar o grupo para uma reflexão sobre o papel dos meios de comunicação e informação, de um modo geral, na construção de identidades sociais. Daqui em diante, nosso olhar focalizou o cinema enquanto um artefato cultural que, assim como os demais produtos citados, nos educam, moldam nossos comportamentos, constituem nossas subjetividades e identidades.

O terceiro encontro aconteceu no dia **03 de abril de 2002**. Iniciamos retomando a discussão sobre representação, para a qual utilizamos os desenhos feitos na semana anterior. A cada um/a foi entregue o desenho de outro/a colega para que olhassem e tentassem entender que marcas identitárias da surdez estavam neles representadas – ou como identificar que se tratavam de representações da surdez. Após, cada um/a fez uma descrição do desenho que havia recebido.

A primeira a falar foi Elisa. O desenho que tinha nas mãos era de um personagem fazendo o sinal de “eu te amo” (único sinal universal nas línguas de sinais, uma conjunção de três letras, I, L e Y, derivadas do inglês “*I love you*”).

Questionei-a sobre a possibilidade de se tratar de um ouvinte, pois nada implica que este conheça a LS e possa fazer o sinal, ao que ela respondeu: “- *Eu acho que pode. ‘Tchau’ é usado assim (abanando a mão) tanto por ouvintes como por surdos.*”

Uma pessoa ouvinte pode usar este sinal ('eu te amo'), ela pode 'copiar' esse sinal dos surdos.”

FIGURA 34:
Representação gráfica de um surdo:
Isadora (abril/2002).



A partir disso, passei a provocar o grupo no sentido de suspeitarem das marcas culturais atribuídas a determinados sujeitos. Perguntei, por exemplo, se ao ver a imagem de uma mulher da cintura para baixo – em que ela estivesse usando uma saia curta, acima do joelho –, se poderíamos determinar a idade dela: “- *Provavelmente vocês diriam que a mulher é jovem, mas há a possibilidade de ser uma mulher de mais idade ou mesmo um homem, um homossexual travestido de mulher, não?*”. Isadora, então, lembrou de uma propaganda da cerveja Kaiser veiculada este ano na televisão, assistida por ela no canal da Rede Globo, em que os atores Fábio Assunção e Eduardo Moskovi descrevem os diferentes “tipos” de Kaiser fazendo uma analogia às mulheres: “têm a Kaiser *tradicional* (garrafa de 600 ml), a *latinha* e a *long neck*” – dizem os atores, mostrando um tipo de mulher a cada tipo de cerveja – e tem ainda a que “*parece, mas não é*”, mostrando a imagem de um surfista de costas, o qual usa cabelos longos. Ao mesmo tempo que é dita a frase “*parece, mas não é*”, o surfista se vira de frente para a câmera e vemos a imagem de um homem que possui uma marca identitária (cabelo longo), considerada tipicamente feminina por muito tempo e ainda hoje em algumas sociedades.

Viviane contou ao grupo que certa vez estava caminhando na rua e viu um “cara bonito”. Ele estava de costas, usava cabelo curto e calça larga. Quando ela se

aproximou, percebeu que era uma mulher, não um homem e que havia se enganado porque as marcas identitárias que visualizara – e nas quais se baseou para concluir que se tratava de um homem – eram tipicamente masculinas. Henrique disse que provavelmente ela fosse “sapatão”, ao que eu questionei se não seria isso uma forma de preconceito. “- *Não é preconceito... Se ela quer usar [cabelo curto e calça larga], pode. Ela assume, problema dela...*” A colega ao seu lado disse que gostava de usar calça larga e não via problema nisso. Henrique disse, então, que não estava se referindo só à roupa, mas que “não combina com a mulher usar camisa, calça e andar igual a um homem. Isto não é *feminino...*” Mais uma vez, através desse exemplo, discutimos as possibilidades de as marcas culturais e identitárias serem “limpas”, já que pode ser “perigoso” afirmarmos, no mundo de hoje, o que é específico de cada um. Essa é, entre tantas outras, mais uma invenção da modernidade.

A discussão foi, assim, articulada com a necessária compreensão de que as diferenças são (ou estão) representadas no próprio corpo: na cor da pele, nas roupas que usamos... assim como em nossos comportamentos, naquilo que acreditamos etc. Uma diferença de crença religiosa, por exemplo, pode estar marcada no uso do cabelo comprido e na proibição do uso da calça para as mulheres, como é o caso de algumas religiões.

Dando continuidade, Isadora mostrou o desenho que estava com ela. A imagem mostrava o rosto de um homem de lado, usando um aparelho auditivo na orelha aparente. Uma das mãos mostrava o sinal de “surdo” e a outra fazia o sinal de “importante”. Ainda assim, Isadora não foi definitiva em sua análise: “- *Eu acho que é um surdo por causa do aparelho na orelha e dos sinais que está fazendo. Também parece ser surdo porque ele é jovem. É verdade que algumas pessoas velhas usam aparelho, mas no desenho é um homem jovem, por isso eu acho que só pode ser surdo*”, apontando a presença de três marcas que possibilitavam essa leitura: o uso do aparelho, os sinais que fazia e o rosto jovem. E acrescentou: “- *Poderia ser um intérprete ou alguém que conhece a língua de sinais dos surdos, mas o uso do aparelho mostra que é um surdo. O aparelho é uma marca muito forte!!*”

FIGURA 35:
Representação gráfica de
um surdo: Henrique
(abril/2002).



Juliana foi a próxima a mostrar e analisar o desenho que estava com ela. Na semana anterior, ela faltou à aula, mas acompanhava atentamente a discussão. Com ela estava também um desenho de uma pessoa fazendo o sinal de “eu te amo” em língua de sinais, ao que ela conclui que tanto poderia ser um surdo como um ouvinte. “- *Não tem uma marca...*”, disse ela. O hibridismo e as flutuações foram, então, colocados em questão. Lembramos que algumas identidades – como a homossexualidade masculina, por exemplo – podem ser socialmente “mascaradas”, sendo, portanto, de difícil percepção imediata. Alguns homens homossexuais possuem “bom gosto” para se vestir, estão sempre perfumados e bonitos. Em geral, essa sexualidade é marcada por noções estéticas “femininas”. Ao mesmo tempo em que muitas mulheres admiram homens assim, ficam desconfiadas de sua masculinidade, pois o arquétipo masculino fala de homens “machos”, cuja virilidade é comprovada por um comportamento mais agressivo e não tão cuidadoso com o corpo e a beleza. Por outro lado, a beleza masculina, o cuidado com o corpo e a preocupação com a estética são, entre outros, elementos que se agregam ao perfil do homem atual, um homem “em sintonia com o seu tempo”.

Henrique fez referência à cidade de Pelotas, conhecida no Rio Grande do Sul como uma cidade de gays: “- *Pelotas é conhecida como uma cidade de gays porque no passado um homem que morava lá, de uma família rica, veio estudar em Porto Alegre. Ele era um homem que se vestia bem, era delicado e por isto o achavam feminino. Aqui no RS os homens, para mostrar sua masculinidade, usam bombachas, arma na cintura e têm umas caras pesadas.*”

Depois, Henrique fez a leitura do desenho de Laura, no qual ela representou uma pessoa “normal”: com o rosto desenhado de lado, os olhos grandes e nenhum signo que represente a surdez. Henrique brincou dizendo que não era um surdo e que *“pela cara assustad, é um deficiente ou um doente mental”*.

Viviane mostrou o desenho que estava com ela. Nele, havia duas situações: na primeira, o rosto de um homem e ao lado a frase *“Fica quieto! Não conseguiu falar!”* Abaixo, duas pessoas de frente uma para a outra e a frase: *“Começar a língua de sinais. Bate-papo.”* Em suas palavras: *“- O primeiro desenho não prova nada, que é uma pessoa surda. Pode ter acontecido algum problema que impeça essa pessoa de falar, mas o segundo pode estar mostrando dois surdos porque, além da frase, as mãos estão em movimento e a comunicação é visual. Mas, ainda, pode ser que seja um surdo e um ouvinte ou mesmo dois ouvintes que saibam a língua de sinais... Não tem como saber... O desenho não prova que são surdos, prova que sabem sinais...”*

Em seguida foi a vez de Fernanda: *“- Este desenho não tem uma marca que prove que é um surdo. A representação da surdez está nas mãos do homem desenhado: de um lado, ele está fazendo o sinal de ‘tchau’ e, do outro, o sinal de ‘eu te amo’.”* Era o desenho da Elisa.

Mariana estava com um desenho, em que ela disse ser possível perceber a imagem de uma mulher surda: cabelo comprido e brinco são os signos que representam a mulher no desenho; o aparelho colocado na orelha direita e as mãos em movimento fazendo língua de sinais representam a surdez.

A última leitura foi feita por Laura. Era o desenho de Viviane, no qual ela fez a representação de uma pessoa surda colocando sinais de interrogação ao lado da orelha esquerda (esta maior que a direita) em resposta a “sons” de buzina, telefone e outros. *“- Eu não percebi uma marca da surdez neste desenho. Pode ser uma pessoa surda, mas pode ser uma pessoa ouvinte com dificuldade para ouvir...”*. No desenho, a pessoa representada não usa aparelho de audição nem faz sinais com as mãos.



FIGURA 36:
Representação gráfica de um surdo:
Elisa (abril/2002).

Na segunda metade do encontro, após o intervalo, cada participante se apresentou, dizendo sobre sua “identidade surda”. Essas apresentações foram também filmadas e transcritas. Do quarto ao décimo primeiro encontro, assistimos, em cada um deles, a um dos oito filmes aqui em cartaz.⁶³ Do décimo segundo ao décimo quarto encontro, realizamos debates sobre os filmes a que assistimos, bem como fizemos uma filmagem individual em que cada um/a resgatou o que havia entregue por escrito como comentário dos filmes.

7.2 Os personagens surdos narrando os filmes em exibição

Através da história da humanidade, os apóstolos da pureza, aqueles que asseveram possuir a explicação total, criaram desordem entre os simples homens misturados. Como milhões de pessoas, sou um filho bastardo da história. Talvez todos sejamos, negros, pardos e brancos, vazando um no outro. (RUSHDIE, 1989, p. 4 *apud* SOUZA, 2002)

Na epígrafe acima, Salman Rushdie, o polêmico romancista inglês, nascido na Índia e autor de *Versículos Satânicos*, nos fala sobre a hibridez e impureza dos seres humanos, nos alertando para os riscos de falarmos em identidades puras e completas. Com ele, podemos pensar nos surdos como sujeitos multifacetados cujas identidades são móveis e cambiáveis, como nos aponta Hall (1997c). Perlin (1998), a partir de Hall, desenvolveu um estudo sobre as identidades surdas, investigando e analisando histórias de vidas de sujeitos surdos adultos. As histórias por ela analisadas são marcadas por práticas discursivas e não-discursivas que situam os/as surdos/as em distintas posições de sujeitos.⁶⁴

⁶³ **Cronograma dos encontros seguintes:** 4º) 10 de abril de 2002 (*Amy*); 5º) 17 de abril de 2002 (*Tin Man: vozes do silêncio*); 6º) 24 de abril de 2002 (*Filhos do Silêncio*); 7º) 08 de maio de 2002 (*Lágrimas do Silêncio*); 8º) 15 de maio de 2002 (*Gestos De Amor*); 9º) 22 de maio de 2002 (*Mr. Holland: adorável professor*); 10º) 29 de maio de 2002 (*A Música e o Silêncio*); 11º) 05 de junho de 2002 (*Som e Fúria*); 12º e 13º) 12 e 19 de junho de 2002 (Filmagem); 14º) 26 de junho de 2002 (encerramento)

⁶⁴ Perlin (pesquisadora surda) distribuiu as identidades surdas em cinco grupos: *identidades surdas*, *identidades surdas híbridas*, *identidades surdas de transição*, *identidades surdas incompletas* e *identidades surdas flutuantes*. Apesar de abordar diferentes possibilidades, o estudo de Perlin pode ser lido como uma forma de nomeação da alteridade surda a partir de determinadas identidades, mas não pode ser lido como um novo enquadramento das

Como veremos, os enunciados surdos/as sobre as representações e discursos presentes nos filmes são resultado, entre outros fatores, da história que cada um/a tem vivido sua condição de sujeito surdo. Por outro lado, isso não significa que haja uma pureza nos enunciados e discursos surdos. Lembremos Foucault, quando este nos fala sobre os atravessamentos nos discursos, sobre a interdiscursividade e sobre os sujeitos sociais como sendo efeitos do discurso, não sua causa nem sua origem, pois “o sujeito, efeito dos discursos, é dotado de significação no interior da discursividade social” (PINTO, 1989, p.25).⁶⁵

No início de nossos encontros, cada um/a dos participantes se apresentou falando um pouco de si e de sua história. Essas apresentações, como já vimos, foram filmadas no nosso terceiro encontro e transcritas para o português. Seguida da apresentação de cada um/a, trarei, a seguir, comentários sobre os filmes que assistimos. Esses comentários foram entregues por escrito após vermos cada uma das produções e aqui farei uso de recortes desses textos conforme foram escritos pelos sujeitos surdos.

Laura tem 28 anos e está cursando o segundo semestre do curso de Pedagogia. Laura nasceu ouvinte e não sabe dizer com que idade perdeu a audição, mas isto aconteceu antes que aprendesse o português oral. Ainda na infância, entrou em contato com outros surdos. Segundo ela:

“- Com 4, 5 anos de idade, fui para a escola e lá encontrei com outros surdos. Com 7 anos de idade eu comecei a aprender a língua de sinais. Estudava com outros surdos em Esteio, até terminar o segundo grau, em 97. Daí eu esperei até agosto de 2000, quando comecei a faculdade aqui [na Ulbra].”

Mulher, branca, estudante universitária, surda: eis alguns dos traços de identidade que entram em jogo quando Laura fala sobre os filmes a que assistimos. Essa estudante, após terminar o segundo grau em escola de surdos, ficou por quatro anos sem frequentar nenhum tipo de escolarização. Quando soube, através de uma amiga surda,

possibilidades de definirmos os diferentes surdos de carne e osso que existem por aí. Como a própria autora afirma, a partir de Hall (1997), as identidades são fragmentadas, móveis, mutáveis.

⁶⁵ A interdiscursividade que marca os textos dos próprios filmes e dos sujeitos surdos merece, sem dúvida, ser trabalhada de um modo teoricamente mais produtivo. Com Foucault, podemos buscar os fios e as tramas que constituem a intertextualidade presente nesses materiais. Nesta Tese, admito estar apenas esboçado a produtividade das análises. E isso por razões que tomam conta de todos aqueles e aquelas que investem em pesquisas acadêmicas como essa: o tempo, as condições de pesquisa e os caminhos, (re)definidos constantemente.

que na Ulbra havia surdos estudando e que estes/as contavam com intérpretes de LIBRAS para acompanhar as aulas, Laura fez o vestibular para Pedagogia, com o objetivo de se tornar professora de surdos no futuro. É uma aluna bastante responsável, participou de todos os encontros e foi sempre a primeira a entregar os comentários por escrito dos filmes. Mas sua escrita é constituída de uma “mistura” da língua portuguesa com a língua de sinais. Muitas vezes tive dificuldades para entender o que Laura queria dizer nos textos que me entregou, pedindo auxílio a outros/as intérpretes que a conhecem e traduzem aulas para ela, mas também eles/as, em vários momentos, tinham dificuldades para traduzi-la. Pensei, então, que a questão seria resolvida quando fizéssemos o registro em língua de sinais, mas também nessa língua Laura faz essa “mistura”. Laura, assim como muitos outros surdos e surdas, foi educada em perspectivas educacionais que tinham na língua sua maior preocupação; em perspectivas que, até certo ponto, desconsideraram outras questões tão ou mais relevantes quando falamos em educação. Por isso, não podemos creditar as dificuldades que pode estar encontrando hoje para se expressar à sua condição de pessoa surda, embora também não possamos creditar essa situação aos professores/as que a educaram. Sabemos que isso é fruto de pedagogias corretivas, de *normalização* do sujeito surdo que, além de não tornar os surdos/as iguais aos que ouvem, tampouco os considerar como sujeitos que formam parte de outra cultura. O que vemos em Laura, assim como veremos acontecer com outros sujeitos aqui, é o surgimento de “seres” que ocupam um terceiro espaço, constituído de discursos patológicos sobre a surdez e os/as surdos/as.

Laura faz referências a cenas que considerou significativas em cada um dos filmes. Às vezes reconta o que viu, mas muitas vezes associa as experiências dos personagens surdos com suas próprias experiências. Na maioria dos textos, defende questões que fazem parte das culturas surdas, citando e defendendo particularmente a língua de sinais, embora enumere, no seu texto sobre *Som e Fúria*, várias tecnologias que permitem aos surdos levar uma vida “*sem problemas*”.

Diz não ter gostado de *Tin Man* e considera *Som e Fúria* o “*melhor da pesquisa*”. As relações familiares representadas entre pais ouvintes e filhos surdos também foram narradas por Laura, que diz ter “*ficado emocionada*” quando Glenn ensinou o que era a música para o filho surdo em *Mr. Holland* ou o sentimento de afeto que surgiu entre a mãe ouvinte Marge e a filha surda Peg no final de *Lágrimas do Silêncio*.

Abaixo, trechos extraídos dos textos entregues por Laura:

LAURA	
AMY	Amy ensinar de falar os todos as crianças dos surdos quero falar o sozinho conseguir o menino e adulto. Ou não quero de falar os outros as crianças surdas; Coisa jeito é o como falar equilíbrio a língua sinais.
TIN MAN: as vozes do silêncio	Não gosto mas horrível com ouvido e sofrido. O próprio é que o surdo!
FILHOS DO SILÊNCIO	O humor ser não quero da fala oral, porque muito de sentimento dos surdos, falta quero não oral. O humor ser mas tenho o respeito da luta de precisa para oral. Ela não quero no oral, mais só os mãos de sinais das línguas para a cultura no mundo do surdo achar o contato. O humor ser sentimento de olhar o dento no coração..
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	Eu gosta de sentimento em cinema na Ulbra sobre Lágrimas do silêncio é melhor!
GESTOS DE AMOR	Pensando quero começo espero o gosto para língua de sinais. História a música não ouvido do menino, Menino fazer as mãos conseguir o som. O próprio jeito a ajudar que o coisa e pessoa. Mais usar as mãos para língua de sinais. Universidade precisa o estuda todos difícil será surdo. Como é o jeito um teatro é ouvido pra som. Contato a namoradas dos surdos é amor romáticos. Escola pesquisas estudo difícil a falar pra professor! Universidade pensando conseguir a Helena surdo.
MR HOLLAND: adorável professor	Susto na rua da festa ainda mais alto som! O filho Holland dormir que é silêncio; Mãe vir encontro é o filho do surdo. Holland nasceu é do surdo o normal. Seu pai Glenn não sabia pouco a aprender pra língua de sinais; Sua mãe sabia tudo da língua de sinais do meu filho Holland do surdo. fiquei muito emocionada da música do Glenn faz a língua de sinais é mostra do surdo.
A MÚSICA E O SILÊNCIO	Lara fez a flauta precisa e ouvido minha irmãzinha Marie consegue é o ouvido. Oba! Lara... O trânsito do campo cuidado a bicicleta da mãe surdo não nada ouvido?
SOM E FÚRIA	O opinião ser que o som Fúria é melhor na pesquisa!!! Principais é que os visões desse teórico do comunicação, do TV legenda, do TDDD, do celular mensagem, na casa e lâmpada luz, do computador e mensagem, E.mail, papo Bater, Telefônica e Claro etc... Ficou fácil não problema. O porque, deste o médico FONOAUDIÓLOGA e Implante Coclear influência na criança surda nunca vontade não saber ficou perturbado. A própria criança surda não escolha ou escolha de vontade é melhor. Os pais sobre muito preocupado a influência do filho surdo não quero implante coclear. Os todos são os meus amigãos surdos contatos também surdos jovens são velhos já tinha pra implante coclear talvez ser surdo quero ou não quero a tecnologia.

Laura se refere a *Filhos do Silêncio*, dizendo que “o humor ser não quero da fala oral”, ou seja, que o foco principal do filme está na negação de alguns surdos à língua oral. Em *Gestos de Amor*, destaca: “Escola pesquisas estudo difícil a falar pra professor! Universidade pensando conseguir a Elena surdo”, marcando as dificuldades das pessoas surdas que estudam em classes de ouvintes, como a personagem Elena com

seus professores e colegas ouvintes. Ainda assim, diz Laura, Elena pensava em ir para a universidade. Em *A Música e o Silêncio*, Laura destaca o acidente de bicicleta sofrido pela personagem surda (“*O trânsito do campo cuidado a bicicleta da mãe surdo não nada ouvido?*”) e a felicidade de Lara ao descobrir que sua irmã Marie podia ouvir (“*Marie consegue é o ouvido. Oba! Lara...*”). *Som e Fúria*, na ótica de Laura, promove um debate sobre “*quero ou não quero a tecnologia*”.

Fernanda tem 18 anos de idade e é estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo, onde faz o primeiro semestre. Atualmente é bolsista de iniciação científica do CES. Fernanda, quando fala de si, conta que estudara o ensino fundamental em escola de ouvinte, indo para a escola de surdos mais tarde. Em suas palavras:

“– Moro em Porto Alegre e comeci a ir à escola junto com ouvintes. Em 96 eu troquei de escola e comeci a estudar com outros surdos, no Concórdia. Eu tinha 12 anos. Me formei no segundo grau no ano passado e fiz vestibular.”

É mulher, branca, gaúcha, surda... Fernanda, assim como Laura, foi extremamente interessada e comprometida com o nosso trabalho. Esteve presente a todos os encontros e entregou comentários escritos sobre os oito filmes. Nos trechos extraídos dos textos entregues por Fernanda, a vemos criticar Amy por só usar a comunicação oral com os alunos/as surdos no filme (“*Amy ensino falar para os alunos, mas falta ela precisa usar língua de sinais.*”) e dizer que “*o professor precisa respeitar a cultura dos surdos*” em *Filhos do Silêncio*. Ou considerar “*horrível*” a história contada em *Tin Man*, pois mesmo que um surdo faça um implante coclear, como propõe o enredo, ele não poderia “*trocar de identidade*”, embora Casey “*não tem amigos surdos, só maioria amigos é ouvintes*”.

Em *Lágrimas do Silêncio*, Fernanda destaca os argumentos do advogado de Marge, ao dizer que Peg não poderia cuidar da filha ouvinte por ser “*surda, sozinha também atriz*”. Em *Gestos de Amor*, Fernanda destaca o “*sofrimento de Elena na escola de ouvintes*”, mas faz uma leitura equivocada da cena final do filme, como já vimos na seção 5, dizendo que: “*A namorada dele ficou acidente, o surdo ficou preocupado muito. Agora ela já morreu. Ele sempre magoado muito por causa a tia dele e a namorada dele morrem*”. Esta cena era um sonho de Fausto, mas para Fernanda ela foi vista como sendo um final triste, em oposição aos tradicionais finais felizes.

	FERNANDA
AMY	Amy ensino falar para os alunos, mas falta ela precisa usar língua de sinais.
TIN MAN	Acha o filme é horrível porque o primeiro surdo é próprio identidade e jeito dele. É impossível, não pode trocar para ouvir, porque troco jeito diferente. Mas problema, ele não tem amigos surdos, só maioria amigos é ouvintes. 1º O surdo feliz 2º troca ouvi, ele quer fazer jeito diferente, também feliz, 3º perde audição, pouco triste. Acha confusão, porque certa, é o primeiro surdo.
FILHOS DO SILÊNCIO	O professor precisa conhecer a vida dos surdos, tem depende a cultura diferente para surdos.
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	O pai da Peg gosta muito c/ filha dela e também a neta porque ele tem respeito também aprender a língua de sinais. Quando a Peg pegou a Lisa, queria morar c/ ela. A Marge ficou braba, disse não. A Peg reclamou, a mãe dela não gosta de surda e a língua de sinais. Depois a Marge ficou triste, já arrepender e muitas coisas para fazer erradas. Antes foi falar c/ advogado, ele disse a Peg é surda, sozinha também atriz.
GESTOS DE AMOR	A mulher surda foi aula é particular c/ colegas ouvintes. Ela pediu sempre frente para olhar o lábio. Ela tem sofre muito porque os professores falar muito e ela acostumada usar a língua de sinais. Eu percebeu a mulher surda sabe usa a língua de sinais também aprendeu falar. Mas o homem sabe falar também precisa aprender a língua de sinais. Eles precisa troca é respeito. A mãe do filho dele não gosta da mulher surda. O homem surdo gosto muito c/ namorada dele. A namorada dele ficou acidente, o surdo ficou preocupado muito. Agora ela já morreu. Ele sempre magoado muito por causa a tia dele e a namorada dele morrem.
MR HOLLAND: adorável professor	Quando apresentação da música, a música é muito forte. A esposa dela viu o filho quieto, ela tem dúvida qualquer coisas o que tem. Depois ela vai tentar chamar o nome filho dele, mas não conseguir. Avisa Holland, o filho é surdo. Holland cantou pra alunos, conta sobre o surdo. Holland mandou esposa dela precisa aprender a língua de sinais, ela já ensina falar o filho dele, o filho Cole não entende. Holland e esposa dela junto c/ filho entrou a escola surda, conversar c/ Diretora. Viu, como aprender a língua de sinais. Cole já cresceu, ele já aprender a língua de sinais e a mãe dela também sabe. O Holland não sabe. Quando apresentação, convidar os surdos. Holland começou a língua de sinais pra música. Cole viu o pai dele fez a língua de sinais, ele tem ficou emocionado muito. A família também feliz.
A MÚSICA E O SILÊNCIO	Os pais surdos, eles tem uma filha é ouvinte, ela já sabe a língua de sinais. Quando os pais e a filha entrou o escritório, falar c/ homem, eles pedir dinheiro, pedir a filha faz traduzida mas eles já explica, ela falar c/ traduzida, falar outras coisas. Os pais e filha entrou na escola, tem reunião c/ professor, ela explicou p/a pais da Lara, a Lara faz traduzida, mas traduzida mentir. O John percebeu a filha Lara faz traduzida é mentir e outra filha também faz traduzida é verdade. A tia dela pediu a Lara faz a prova de flauta. Ele ficou furioso.
SOM E FÚRIA	O implante coclear é horrível porque é muito sofre. Se o próprio surda é muito melhor porque é próprio identidade e não tem problema.

Em *Mr Holland*, foi destacada a relação entre Holland e Cole em oposição à relação de Cole com a mãe. Em *A Música e o Silêncio*, Fernanda salienta

particularmente as cenas em que Lara, a filha ouvinte, “faz traduzida, mas traduzida mentir” e, em *Som e Fúria*, ela considera o implante coclear um sofrimento para os sujeitos surdos, considerando que “não tem problema ser surdo e é melhor aquilo que é próprio da identidade surda”, em oposição à pretensa cura do ouvido que não escuta e que transforma os sujeitos surdos em sujeitos que ouvem, mas nunca iguais aos ouvintes.

Isadora, 22 anos, cursa o segundo semestre de Pedagogia. É mulher, paulista, universitária, surda... Segundo ela: “*Eu nasci surda porque minha mãe ficou doente quando estava grávida. Ela teve rubéola*”. Quando nasceu, seus pais “ficaram preocupados” por ser surda e a colocaram para estudar em uma escola de ouvintes. Sobre esse tempo, recorda:

“– Eu me acostumei, normal. Estudei lá até a oitava série. Depois troquei para outra escola, onde fiz o segundo grau também com ouvintes. (...) Eu conheci a língua de sinais através de surdo que a usava. Perguntei porque ele fazia aquilo. Eu tinha uns 19 anos... Ele me convidou para conhecer uma Associação de Surdos em São Paulo e eu fui. Lá eu vi muitos surdos, todos sinalizando e fiquei admirada. Eles me ajudavam e eu aprendi a Língua de Sinais. Na verdade, eu já conhecia “A, B, C...” por causa da Xuxa. Tinha uma música onde ela ensinava o alfabeto manual. Eu fiz vestibular aqui na Ulbra por causa dos intérpretes; antes não tinha intérpretes em São Paulo. Nas aulas, junto com colegas ouvintes e com intérpretes, eu me sinto ótima. Gostei muito de ter vindo para cá. Mas agora eu soube que algumas faculdades em São Paulo já têm intérpretes...”

Isadora, assim como a maioria, não se narra a partir de graus de perda, etiologias ou qualquer outro significado clínico sobre a surdez. Faz parte de uma família de ouvintes. Seu pai é maestro em São Paulo e *Mr. Holland* bem que poderia ter se inspirado em sua história por esse motivo. Isadora utiliza a língua de sinais e essa é a forma de comunicação que mais lhe deixa à vontade, embora sejam muito marcantes os efeitos das práticas corretivas que estiveram presentes na sua vida. Até os 19 anos, como ela mesma conta, não conhecia outros surdos e vivia como os ouvintes, porém não ouvia... Hoje está construindo uma identidade surda, no encontro com a mesmidade.

Isadora domina a língua portuguesa e seu texto não necessita interpretação, pois segue a estrutura correta. Os textos que escreveu sobre os filmes que assistimos são carregados de observações e críticas às situações em que a cultura e os saberes ouvintes comandam as vidas dos sujeitos surdos. Questionando noções sobre *normalidade* em

Amy, Isadora salienta: *“Os surdos tb são normais e saudáveis, fora a falta de audição”*. Neste filme, ela também diz: *“Não gostei da Escola Parker, porque deu pra perceber que esta escola isola demais os surdos e não deixa eles conhecerem vários lugares, tb não ensinam como viver sozinho. Parece um asilo!!!”*. De fato, como vimos em vários trechos nesta tese, a escola desse filme era uma *instituição total*, onde os surdos eram colocados e isolados da sociedade dos que ouvem.

Em *Tin Man*, Isadora aponta as improbabilidades do filme, como o fato de um surdo conseguir entender uma mensagem, estando de costas ou tendo feito uma cirurgia de implante coclear e, como por milagre, entender a língua oral com nitidez. Em *Filhos do Silêncio*, Isadora lembra que Sarah desejava ter filhos surdos como ela, considerando complicado os resultados de uma situação como esta: *“A surda, o personagem principal, quis ter filhos surdos, mas o professor disse que não e de repente disse que eles serão bem-vindos. Percebi que esse professor, com certeza, iria querer ensinar os seus filhos surdos a falarem”*. Em *Lágrimas do Silêncio*, Isadora ficou incomodada porque *“a sua mãe achava que Peg não seria capaz de cuidar a sua filha, só porque é surda”* e fica perturbada com a representação de Matlin na cena em que recebe a notícia da morte do marido: *“Ela gritou de forma como uma pessoa doente, porque o jeito do grito dela foi esquisito mesmo. Parecia uma pessoa maluca”*.

Em *Gestos de Amor*, Isadora destacou a relação de Fausto com a mãe ouvinte (*“É errado fazer o pequeno filho surdo a falar, não usar a língua de sinais para a toda vida!”*); a rejeição de Elena pela escola (*“A surda Elena não queria estudar, mas ouvintes também não querem estudar e, por isso, nós não somos diferentes, somos em carne e ossos!”*); e a representação patológica da surdez materializada na fala da tia Ágata (*“Não gostei de ver a sua tia dizendo ao seu sobrinho Fausto quando pequeno que o seu ouvido era DOENTE ! Que é isso ? Que palavra horrível para nós os surdos !!! Isto não deveria ter mostrado neste filme por causa da sua influência.”*).

Em *Mr. Holland*, Isadora questionou as orientações médicas aos pais de Cole após descobrirem que ele era surdo: *“Não gostei de ver aquele médico dizendo para os pais não usarem os gestos ao seu filho, se não o Cole não conseguiria encontrar lugar no mundo dos que ouve. Está falando dele como fosse um extraterrestre!”* Também indagou os sentimentos de Holland em relação à surdez de Cole: *“Quanto tristeza o pai, Holland, teve quando soube a surdez do seu filho, hein?”* Mas mostra seu hibridismo

cultural quando reconhece: *“A cena que mais me emocionou foi o seu pai que compôs a música ao seu filho Cole, com a ajuda da orquestra. Foi lindo, mesmo!”*

Sobre *A Música e o Silêncio*, Isadora diz que esperava ver mais as culturas surdas, e não gostou do filme porque focalizava a filha ouvinte, não os pais surdos. Ficou impressionada com o comportamento de Lara ao atuar como intérprete para os pais surdos: *“Nossa! Não pensei que uma menina como Lara mentindo para seus pais devido o seu intérprete como naquela cena em que ficavam conversando com a professora. Que horror. Quanta falta de educação e respeito!”* E, ainda, fala sobre o quanto pode ser entediante para um surdo assistir a uma apresentação musical: *“Duvido que o seu pai devia ter coragem de ver a sua filha tocando clarinete no teatro, pois só podia sentir a sua vibração. Ele não teria paciência, mesmo”*.

Finalmente, em *Som e Fúria*, Isadora se sentiu perturbada com as informações que o filme oferece através dos diálogos entre diferentes olhares sobre o implante coclear. Invertendo epistemologicamente a questão, Isadora contraria o pensamento do pai de Peter (no filme, o pai de Peter diz que o comportamento do filho é abusivo por não querer o implante para Heather). Para Isadora, no entanto, abusiva é a decisão dos pais ouvintes do bebê surdo implantado: *“Aquele casal ouvinte eu percebi que eles foram burros demais, pois não quiseram esperar até o seu filho surdo cresceu e, por isto, mandaram colocar o implante coclear na cabeça dele quando era bebê bem novinho. Tadinho dele, mesmo!”* E lembrando as razões de Peter e Nita para não desejarem o implante: *“E outro casal surdo é contra este implante, pois achavam que com isto se torna um ‘robô’ e não o deixa independente. Concordo plenamente com eles. A sua filha surda queria isto só por causa de ouvintes para poder conviver com eles??? Quanta bobagem!”*

Abaixo, estes e outros recortes dos textos de Isadora:

ISADORA	
AMY	<p>Sou contra a esta influência de oralismo aos surdos como obrigatória. Foi horrível ouvir que o marido da Amy dizendo que ela nunca teria filhos normais !!! Os surdos tb são normais e saudáveis, fora a falta de audição.</p> <p>Os ouvintes não têm a melhor visão pra olhar bem! Nós, surdos, somos capazes para qualquer jogo, basta aprender a jogar.</p> <p>É uma loucura que o Conselheiro disse que os surdos são mudos, porque nós temos a voz para soltar a qualquer som, tanto rir quanto gritar .</p> <p>Não gostei da Escola Parker, porque deu pra perceber que esta escola isola demais os surdos e não deixa eles conhecerem vários lugares, tb não ensinam como viver sozinho. Parece um asilo !!!</p>
TIN MAN	<p>Não acredito que o Casey queira tanto ouvir, duvido! Porque depois da cirurgia ele deveria se revoltar, pois nunca vi um surdo ficar feliz quando pode ouvir pela primeira vez como o Casey. Dificilissimo!</p> <p>Também não acredito que o Casey podia ouvir enquanto as pessoas falam com ele de costas, depois dessa cirurgia? Seriam muitos anos de tratamento para isto, mas tão rápido assim? Impossível!</p> <p>Cadê os surdos para comunicar com o Casey? E por que ele nunca usou Língua de Sinais? Afinal, ele descobriu que vai voltar a ser surdo e ficou triste. Puxa! Ser surdo não lhe traz problemas, o maior problema são as pessoas preconceituosas.</p>
FILHOS DO SILÊNCIO	<p>Não gostei do professor que quis ensinar aos surdos a aprenderem a falar, porque este professor acha que todos surdos devem falar obrigatoriamente. Teve um surdo que era contra oralismo, porém o professor tentou faze-lo falar e como não adiantou deixou ele isolado. A surda, o personagem principal, quis ter filhos surdos, mas o professor disse que não e de repente disse que eles serão bemvidos. Percebi que este professor, com certeza, iria querer ensinar os seus filhos surdos a falarem. Como a surda é contra oralismo e quer ter filhos com ele desse jeito? Não ia dar certo o seu casamento. Por que o reitor, durante o intervalo, não usou língua de sinais com professores? Alguns usaram naquela escola a ficar junto aos surdos oralistas, por isto, teve a trauma na sua infância quando os seus amigos ouvintes riram dela por causa da sua voz horrível.</p>
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	<p>Escrever que o seu marido tinha morrido é pior do que falar. Imagina ver aquela frase terrível assim: SEU MARIDO MORREU. E foi um amigo íntimo do marido da Peg que contou isto pra ela, e percebi que quando ela leu esta frase nos lábios dele, ela gritou de forma como uma pessoa doente, porque o jeito do grito dela foi esquisito mesmo. Parecia uma pessoa maluca.</p> <p>O que eu não gostei mais era da sua mãe, porque ela achava melhor cuidar da sua filha do que ficar com a mãe surda sozinha, sem apoio do marido. Com certeza, a sua mãe achava que Peg não seria capaz de cuidar a sua filha, só porque é surda. Tinha preconceito dentro da mãe da Peg.</p> <p>Foi um grande absurdo ver a sua mãe procurando a guarda da filha da Peg para ela, não mais para Peg!</p>

<p>GESTOS DE AMOR</p>	<p>Percebi que a sua mãe o obriga demais que o desaponta muito, mas ela não percebe que ele já é adulto e não precisa mais de babá, porém ela pensa que ele como surdo não conseguiria fazer tudo sozinho. - A sua mãe também o obriga a usar o aparelho auditivo sem a vontade dele.</p> <p>É errado fazer o pequeno filho surdo a falar, não usar a língua de sinais para a toda vida! Ainda bem que a sua tia tirou a foto da sua mãe prendendo as mãos do pequeno filho surdo para não usar os gestos. Por isto, ela o proibiu ajuntar com as crianças surdas. Quanta vergonha ela tinha, hein ?! Por que eles não fizeram a justiça contra a sua mãe, hein? Seria mais emocionante !</p> <p>A surda Elena não queria estudar, mas ouvintes também não querem estudar e, por isto, nós não somos diferentes, somos em carne e ossos !</p> <p>Não gostei de ver a sua tia dizendo ao seu sobrinho Fausto quando pequeno que o seu ouvido era DOENTE ! Que é isso ? Que palavra horrível para nós os surdos !!! Isto não deveria ter mostrado neste filme por causa da sua influência. O diretor que se cuide.</p> <p>Também não gostei da frase dita por sua mãe assim: "A Associação dos Surdos é um lugar inexperiente para os surdos." Quanta burrice, pois existem surdos experientes que já vi na minha vida !</p> <p>Nossa! A diretora não queria a surda Elena que estudasse na sua escola só porque é surda ??? Pois existem as pessoas que não querem ver as pessoas surdas a se desenvolverem. O que eles têm, afinal???- Detestei ver o seu professor de matemática dizendo que os surdos são retardados, porque não conseguem estudar na escola normal ??? Os surdos estudam, sim, mas com a inclusão dos ouvintes é complicada! Neste filme não tinha a sua Cultura Surda muito forte, não.</p>
<p>MR. HOLLAND: adorável professor</p>	<p>Não gostei de ver aquele médico dizendo para os pais não usarem os gestos ao seu filho, senão o Cole não conseguiria encontrar lugar no mundo dos que ouve. Está falando dele como fosse um extraterrestre! E ainda dizendo que havia escolas que o ajudariam a achar sua voz. Quanta besteira!</p> <p>Quanto tristeza o pai, Holland, teve quando soube a surdez do seu filho, hein? Por que não tenta ser feliz normalmente? Ter o seu filho tanto ouvinte quanto surdo é um presente de Deus! É maravilhoso, mesmo! Pois ter um filho entra na sua vida para te amar e vice-verso.</p> <p>Concordo com o Mr. Holland que disse: "Gestos não o ensinarão a ler os lábios ou falar". É muito triste que há gente que nos chama de surdos retardados, porém agora está diminuindo graças a nossa Cultura Surda que tem sido aumentado.</p> <p>Não gostei de ver os pais brigando por causa do filho surdo que não o entendiam nada, pois eles três nunca se falavam, nem trocavam os gestos, antes de leva-lo à escola especial para surdos.</p> <p>Quando o John Lennon morreu, o pai queria contar esta morte ao seu filho. Cole, mas achou que o filho não compreenderia. E o Cole não gostou e brigou com seu pai, dizendo que o seu pai não o ensinou a conhecer a música. Preferiu as outras pessoas que podem ouvir. Viu? Agora Mr. Holland viu que perdeu o tempo todo de estar junto com seu filho, por causa da sua surdez!</p> <p>A cena que mais me emocionou foi o seu pai que compôs a música ao seu filho Cole, com a ajuda da orquestra. Foi lindo, mesmo!</p>

<p>A MÚSICA E O SILÊNCIO</p>	<p>Realmente não gostei deste filme, pois só mostrava mais a Lara, ouvinte. Que sem graça! Queria ver mais a Cultura Surda. Nossa! Não pensei que uma menina como Lara mentindo para seus pais devido o seu intérprete como naquela cena em que ficavam conversando com a professora. Que horror. Quanta falta de educação e respeito! Duvido que o seu pai devia ter coragem de ver a sua filha tocando clarinete no teatro, pois só podia sentir a sua vibração. Ele não teria paciência, mesmo.</p>
<p>SOM E FÚRIA</p>	<p>Quando assisti este filme me surpreendeu muito que não sabia 100% o que acontecia tudo sobre o implante coclear! Foi muito forte para mim, mesmo! Aquele casal ouvinte eu percebi que eles foram burros demais, pois não quiseram esperar até o seu filho surdo cresceu e, por isto, mandaram colocar o implante coclear na cabeça dele quando era bebê bem novinho. Tadinho dele, mesmo! E outro casal surdo é contra este implante, pois achavam que com isto se torna um "robô" e não o deixa independente. Concordo plenamente com eles. A sua filha surda queria isto só por causa de ouvintes para poder conviver com eles??? Quanta bobagem!</p>

Juliana tem 21 anos e cursa o primeiro semestre de Radiologia. Em suas palavras: “– *Eu já nasci surda, mas tive sorte porque tenho outra irmã, mais velha que eu, que também nasceu surda. Eu aprendi a língua de sinais desde pequena. Por isto eu não sofri nada, aprendi tudo com ela.*”

São três irmãs na família de Juliana: ela, uma segunda também surda e uma terceira, ouvinte, que se tornou intérprete de LIBRAS. Todas as três estão ligadas à comunidade surda, e a família, hoje, utiliza os sinais como a forma de comunicação entre surdos e ouvintes e as questões que envolvem as comunidades e as culturas surdas fazem parte de suas vidas. Sua identidade feminina é bastante marcante: Juliana é jovem e, como a maioria das jovens da mesma faixa de idade, se interessa por coisas da moda, é vaidosa e se preocupa com a estética. É mulher, branca, gaúcha, jovem, surda, universitária, apenas para citar alguns de seus traços identitários.

Os textos entregues por Juliana consistiram em sínteses dos filmes. Juliana nos descreveu cada um dos oito filmes a que assistimos, dizendo qual o tema da história e a situação dos personagens principais. Os comentários mais significativos de Juliana encontram-se no quadro a seguir:

JULIANA	
AMY	<p>Maioria pessoa não acredita que surdo tem capaz de aprender a falar. Amy mostrou que menino surdo conseguiu falar.</p>
TIN MAN	<p>Ele ficou surdo e ainda fala.</p>
FILHOS DO SILÊNCIO	<p>Influência para aprender falar e cantar. Surda só trabalha empregada. Pensa que surda não tem capaz fazer qualquer coisa. Tem algumas surdas que não aceitam aprender de falar. Alguns surdos não têm feliz porque não têm em paz e só têm influência. Sentimentos dos surdos é muito fechado.</p>
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	<p>Mãe da mulher surda pegou filha dela para cuidar porque ela estava no hospital e não quis devolver a filha para ela, mulher surda brigou com mãe dela por causa a filha que mãe da mulher surda pensa que surda não pode cuidar nada e quer tirar a filha dela.</p>
GESTOS DE AMOR	<p>Eles namoram, mãe do homem surdo contra, porque não gostava a língua de sinais, homem começou a aprender de língua de sinais por causa da mulher. Mulher surda largou a escola pq não agüentava mais de falar, mas homem surdo tentou p/ ela voltar estudar para formar. Ela conseguiu. Homem surdo não sente bem por causa na janta e todo mundo conversando que ele não entende nada que mãe quer que ele seja só oral. É horrível p/ ele.</p>
MR. HOLLAND: adorável professor	<p>Queria muito ensinar para o filho e esperou muito para nascer, e nasceu ele tocava a musica para filho e depois descobriu que filho é surdo e ficou triste. Ele não fica perto do filho e pensa só música. Filho cresceu, e reclamou muito com pai dele pq não aprende língua de sinais e não ligava muito do filho. Passou tempo pai dele arrependeu, fez musica para filho sentir vibração e começou aprende língua do filho e agora mais ligada. Ficam felizes.</p>
A MÚSICA E O SILÊNCIO	<p>Pais é surdo e uma filha deles é ouvinte e sempre interprete p/ eles, escola dela sempre reclama que ela não estuda e nota dela mal, ela mentiu p/ pais dela que nota dela ótima. Pai dela não gostava muito da irmã dele, pq ele era pequeno e família dele só dar mais atenção da irmã dele pq ela é ouvinte e também toca piano, pai da menina não gostava muito de estar na jantar com família dele pq eles só falam e menina traduzir tudo.</p>
SOM E FÚRIA	<p>Esse vídeo mostra que crianças fazem cirurgia para ouvir. Maioria família ouvinte não sente bem que filho nasce surdo e por isso fazem cirurgia e alguns criança quer ouvir e faz. Tem família que é só surdos e pensam para fazer cirurgia filho dela, mas no final eles deixam o filho decidir sozinho, ela decidiu que não fazer cirurgia. Outro família ouvinte e nascer um filho surdo e faz cirurgia para ouvir. "Eu não sinto bem que eles fazem isso e fazer o que. (...) fico raiva quando escrevo."</p>

Juliana destaca, em *Amy*, o fato de a professora ter provado a capacidade dos surdos articularem as palavras e conseguirem se comunicar também de forma oral, lembrando que a *“Maioria pessoa não acredita que surdo tem capaz de aprender a*

falar". Em *Tin Man*, a surpresa de Juliana foi pelo fato de Casey, após ter ficado novamente surdo, rejeitando o implante, conseguir falar como as pessoas que ouvem (para recordar: esse é o único filme em que o personagem surdo é interpretado por um ator ouvinte).

Filhos do Silêncio é lembrado como um filme em que os saberes ouvintes e as práticas de correção/oralização estão no centro da história da surda ("empregada"), assim como pelo fato de que nem todos os sujeitos surdos aceitam tranquilamente essa situação/opressão. Em *Gestos de Amor*, Juliana destaca a negação da mãe de Fausto à língua de sinais e à identidade surda; a situação de Elena quanto à educação na escola de ouvintes; e o desconforto de Fausto no jantar de seu aniversário, no qual *"todo mundo conversando que ele não entende nada que mãe quer que ele seja só oral. É horrível p/ ele"*.

Mr. Holland é um filme em que o pai ouvinte/músico *"ficou triste"* quando soube que o filho era surdo: *"Ele não fica perto do filho e pensa só música. Filho cresceu e reclamou muito com pai dele pq não aprende língua de sinais e não ligava muito do filho"*, embora com o tempo o *"pai dele arrependeu, fez música para filho sentir vibração e começou aprender língua do filho e agora mais ligada. Ficam felizes"*.

Para Juliana, em *A Música e o Silêncio*, uma das questões mais significativas foi o fato de Lara mentir para os pais que tem boas notas na escola, quando a professora está sempre chamando a atenção para suas baixas notas, assim como a relação conflituosa entre o pai surdo de Lara e sua tia Clarissa.

Mas é em *Som e Fúria* que Juliana se mostra mais descontente com as representações e decisões dos ouvintes sobre os corpos surdos. Lembra que quando a família é composta na maioria por ouvintes, esta *"não sente bem que filho nasce surdo e por isso fazem cirurgia e alguns criança quer ouvir e faz"*. Porém, *"tem família que é só surdos e pensam para fazer cirurgia filho dela, mas no final eles deixam o filho decidir sozinho, ela decidiu que não fazer cirurgia."* Ao final, conclui: *"Eu não sinto bem que eles fazem isso e fazer o que. (...) fico raiva quando escrevo"*.

Mariana é estudante do curso de Pedagogia, onde faz o primeiro semestre. Conta sua história como pessoa surda falando sobre a causa de ter nascido surda (a doença da mãe) e sobre o seu trânsito na escola de surdos, na qual lhe ensinavam através dos sinais e da fala.

“– A minha mãe quando estava grávida, ainda jovem, teve rubéola. Ai eu cresci, descobri que era surda e com mais ou menos três anos de idade eu fui para a escola de surdos e comecei a aprender a língua de sinais. Junto eu também era oralizada. Isso até os 16 anos. Agora estou começando a faculdade. Primeiro semestre de Pedagogia – Orientação Vocacional”.

Assistindo *Amy*, Mariana destaca que os surdos não querem mais o tipo de educação representada no filme, com os discursos patológicos sobre a surdez e os/as surdos/as. Olhando para o “passado”, Mariana diz que agora “*Os surdos só quer sinais puro para os surdos*”, o mesmo acontecendo após assistir a *Tin Man*: “*Os surdos não quer aprendemos fala, mas os surdos adoram língua sinais*”. Assim como Fernanda, Mariana fez uma leitura “equivocada” da cena final do filme, nos recontando a história da seguinte forma: “*A Elena diz estou frio, o Fausto foi junto com a cama dela. Depois, Elena morreu o hospital. Aí depois foi enterro. O Fausto foi lá vê minha namorada morta. Fico com triste.*”

Mr. Holland é lembrado pela descoberta da surdez de Cole por Íris durante a apresentação de Holland, bem como pela relação da mãe ouvinte, Íris (que aprendera os sinais para se comunicar com o filho surdo) e do pai músico, Holland, que não aceitava a surdez do filho Cole, mas que se surpreende ao perceber que o filho não era tão incorrigível como supunha. Em *A Música e o Silêncio*, Mariana destaca as atitudes de Lara quando interpretava para os pais surdos (“*Lara fez um intérprete para os pais. Depois a Lara fez uma mentira para os pais.*”) e a “invisibilidade” da surdez, quando lembra a cena em que Lara conhece Tom (“*A Lara olho um homem fez sinal para a surda. A Lara pergunto você é surdo. Ele diz eu não sou surdo, é filho surdo.*”) e fica em dúvida se o surdo é ele ou a menina que o acompanha, já que estão se comunicando em língua de sinais.

Som e Fúria, na perspectiva de Mariana, conta a história de duas famílias, uma que faz o implante no bebê surdo e outra que não faz o implante na menina surda. Lembra de Heather, a menina surda, pesquisando informações com os pais surdos sobre o implante e decidindo não fazê-lo. E acaba por concluir que “*fico muito horrível não gostei, mas eu fico sentido muito emoção porque os pais aceita um implante, outro não aceita eu fico feliz porque é bom não aceita para futuro fica problema*”, ou seja, “*não gostou dos pais que fizeram o implante no bebê surdo, mas se sentiu feliz quando o*

casal surdo decidiu que a filha surda não faria o implante, pois ela teria problemas futuros”.

MARIANA⁶⁶	
AMY	Os surdos só quer sinais puro para os surdos.
FILHOS DO SILÊNCIO	Os surdos não quer aprendemos fala, mas os surdos adoram língua sinais só que não quer aprender fala.
GESTOS DE AMOR	A Elena diz estou frio, o Fausto foi junto com a cama dela. Depois, Elena morreu o hospital. Aí depois foi enterro. O Fausto foi lá vê minha namorada morta. Fico com triste.
MR. HOLLAND: adorável professor	Começa a apresentação na rua: Muito barulho forte. Todas as pessoas as crianças começam a choram. A esposa olho o filho está dormindo não ouvir bem. A esposa descobrir acho o filho é surdo. O Holland fico feliz gosto apresenta. Legal. A esposa diz: - sabe meu filho é surdo. A mãe sabe tudo o sinal para o filho que gostei muito sinal o filho. O Cole brigo com o pai, ele diz tu não sabe sinal. O Cole mandou tu vai fazer curso sinal. Tem respeito para o surdo. Depois o Cole falou palavra feio para o pai, fico muito brabo. Depois, o Holland foi na escola o filho, o Holland fez uma apresenta para o filho. O Holland fez sinal para o filho canta para o Cole. O Cole fico emoção meu pai estava falando para mim.
A MÚSICA E O SILÊNCIO	Lara fez um intérprete para os pais. Depois a Lara fez uma mentira para os pais. A Lara olho um homem fez sinal para a surda. A Lara pergunto você é surdo. Ele diz eu não sou surdo, é filho surdo.
SOM E FÚRIA	Os pais não aceitamos para fazer o implante a filha. Os pais tentar resolve aceita o implante para o filho. Depois as famílias fico muito triste porque fazer um implante para o filho. A menina curiosa para quer vê uma menina usa implante. Depois a menina diz quer vai fazer um implante. A mãe diz não quero você fazer um implante. Depois a menina resolve aceita não precisa fazer um implante. A mãe fico feliz. Eu acho fico muito horrível não gostei, mas eu fico sentido muito emoção porque os pais aceita um implante, outro não aceita eu fico feliz porque é bom não aceita para futuro fica problema.

⁶⁶ Mariana não entregou textos sobre os filmes *Tin Man* e *Lágrimas do Silêncio*.

Viviane tem 19 anos e é acadêmica do segundo semestre do curso de História. Atualmente Viviane trabalha no Museu Municipal de Porto Alegre. Nasceu ouvinte e ficou surda com 3 anos de idade. É mulher, branca, gaúcha e surda. Viviane usa prótese auditiva e é muito bem oralizada. Seu português escrito se parece ao dos que ouvem. Tem um ótimo senso de humor e transita muito bem entre os grupos de surdos e ouvinte, embora esteja sempre em companhia de outros/as surdos e surdas.

Quando se narra, Viviane conta:

“– Estudei em escola de ouvintes, sempre com ouvintes, e não sabia nada de língua de sinais. Era só oral. Eu não sabia nada sobre identidade surda. Um dia uma pessoa me falou que conhecia uma escola de surdos. Eu fiquei curiosa, me interessei e fui lá conhecer e aprendi a língua de Sinais. (...) A primeira vez que eu vi outros surdos eu me assustei, depois eu me emocionei. Eu tive um pouco de preconceito e me perguntava: é igual a mim? Ou é diferente? Eu não conseguia entender... Foi um pouco difícil... eu tinha preconceito com outros surdos porque achava que era ouvinte e eles também tiveram preconceito comigo. Mas hoje, junto com outros surdos eu aprendi sinais e minha vida é muito boa. (...) no futuro eu quero ensinar crianças surdas. Minha vida está ótima agora e no contato com surdos eu estou sempre aprendendo coisas novas.”

Pela história que nos conta, percebemos que Viviane é fortemente marcada pela cultura dos que ouvem, fato que, inclusive, a distancia em relação aos demais participantes da pesquisa quanto à escrita que produz. Nos textos de Viviane, há uma reflexão sobre as representações e discursos que estão no filme e sobre os efeitos dessas *lições culturais*.

Para Viviane, *Amy* não tem os surdos ou a surdez como foco principal, mas destaca a professora ouvinte. Ela acredita que o filme: “*Não mostra o oralismo como primordial, mas antes, o mostra como um auxílio, uma ajuda, um aprendizado, um gesto de amor*”. Mas para lembrarmos: *Amy* era a professora de fala, que acreditava que os surdos poderiam falar e se curar da surdez. Também foi destacada por Viviane a quebra, a ruptura familiar que pode ser provocada pela surdez de um/a filho/a surdo/a.

Em *Tin Man*, Viviane acredita que as representações sobre a surdez e os sujeitos surdos falam sobre a necessidade de os surdos serem iguais aos que ouvem: “*o surdo só vence se falar, se tornar igual aos que ouvem*” ou “*Mostra um surdo como um ser que deve ouvir para ser capaz*”.

VIVIANE⁶⁷	
AMY	<p>Amy é um filme comovente. O foco principal não é o surdo, nem a surdez, mas Amy. Não mostra o oralismo como primordial, mas antes, o mostra como um auxílio, uma ajuda, um aprendizado, um gesto de amor. Mostra a estrutura familiar, muitas vezes quebrada e conturbada por preconceitos e idéias diferentes acerca da criança surda.</p> <p>Não promove nenhuma língua, apenas mostra suas vidas.</p>
TIN MAN	<p>O filme focaliza o surdo, mas o tema é dirigido ao oralismo.</p> <p>Mais uma vez, o surdo só vence se falar, se tornar igual aos que ouvem.</p> <p>O tema, oralismo, está presente em muitos filmes, e esse não é diferente.</p> <p>Mostra um surdo como um ser que deve ouvir para ser capaz.</p>
FILHOS DO SILÊNCIO	<p>1) Percebe-se grande inquietude relacionada ao fato de que o surdo tem de usar o bilingüismo, e não a sua própria língua, unicamente.</p> <p>A abordagem que o filme usa para mostrar a surdez relacionada a mudez como isolamento e negação é errônea e precipitada, quando mostra que os que não querem falar não terão sucesso por si mesmos. O filme valoriza a fala, e revela o desejo oculto de que surdos devam falar, mesmo que não queiram ou não consigam. Embora tenha a presença constante dos sinais, dá ênfase ao oralismo.</p> <p>2) A visão do filme revela que surdos só podem sair bem se falarem a língua oral. Mostra-os como isolados e fechados no seu mundo, em suas idéias, em suas realidades. Também mostra que surdo não tem muito futuro conquanto não fale; há um certo preconceito em relação ao fato de que os que não falam, acabam na pobreza, em um trabalho "humilhante e penoso", com uma vida difícil. Nada revela do surdo como ele é, mas mostra como "deveria ser".</p>
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	<p>O tema é o mesmo de Amy: a estrutura familiar conturbada. A mãe que se recusa a aceitar a Surdez da filha. Ambos os pais, brigam, por divergência de idéias; enquanto um defende a LIBRAS, o outro a ignora. É o que acontece na sociedade; o filme não mostra a vida em si, mas a FAMÍLIA.</p>
GESTOS DE AMOR	<p>Tema: oralismo</p> <p>O filme relata a vida do surdo como um ser capaz, se falar.</p> <p>Não há muito o que dizer; o tema seria o mesmo de Lágrimas do Silêncio.</p>
MR HOLLAND: adorável professor	<p>A história começa com a questão da Música em relação à surdez.</p> <p>O pai, músico, contrapõe-se a idéia de ensinar sinais por medo do filho não aprender a falar. Até que finalmente o pai músico aceita a realidade de que é preciso ensinar sinais. Um universo parece abrir-se, como acontece hoje aos pais de crianças surdas.</p> <p>Na maioria das vezes, na vida, os pais têm pouco tempo p/ seus filhos surdos. O filme mostra e enfatiza esse lado. O filme, porém, torna a revelar o pai como parte integrante da vida do filho, e como pode mudar o relacionamento familiar no momento em que pais assumem seus filhos!!!</p>
A MÚSICA E O SILÊNCIO	<p>1) Que drama se desenrola nesse filme? Depende da perspectiva. Ouvintes dirão que surdos dependem deles. No entanto, o filme mostra autonomia própria no âmbito social. A questão principal é a música. O surdo não consegue ligar-se à música pela falta dos sentidos. No entanto, revela o surdo como um ser dependente dos que ouvem.</p> <p>2) Foco principal? Eu diria que o tema é a Música. Mas pode-se notar que é a família também. Os pais surdos que não conseguem entender a paixão da filha pela música. O filme gira entorno da filha ouvinte, o surdo quase não participa. O filme mostra que o surdo depende do ouvinte para "ouvir", é dependente.</p>

⁶⁷ Viviane não entregou texto sobre o documentário *Som e Fúria*.

Para ela, também *Filhos do Silêncio* representa os/as surdos/as como seres patológicos: “A abordagem que o filme usa para mostrar a surdez relacionada a mudez como isolamento e negação é errônea e precipitada, quando mostra que os que não querem falar não terão sucesso por si mesmos”. Discordaria de Viviane apenas quando ela diz que o filme “revela o desejo oculto de que surdos devem falar”, pois é bastante explícita a pedagogia corretiva que o filme mostra. Além dessas considerações, Viviane conclui que na película “há um certo preconceito em relação ao fato de que os que não falam, acabam na pobreza, em um trabalho ‘humilhante e penoso’, com uma vida difícil. Nada revela do surdo como ele é, mas mostra como ‘deveria ser’ ”.

Lágrimas do Silêncio, na ótica de Viviane, focaliza a família e as relações decorrentes do nascimento de filhos surdos em famílias de pais ouvintes, o que é também o tema de *Gestos de Amor*. Em *Mr. Holland*, quando Glenn aceita Cole como surdo e os sinais como a forma de comunicação dos surdos, “um universo parece abrir-se, como acontece hoje aos pais de crianças surdas”, lamentando que assim como no filme, “na maioria das vezes, na vida, os pais têm pouco tempo p/ seus filhos surdos”.

Em *A Música e o Silêncio*, Viviane inicia se indagando: “Que drama se desenrola nesse filme? E respondendo: “Depende da perspectiva. Ouvintes dirão que surdos dependem deles. No entanto, o filme mostra autonomia própria no âmbito social”. Também destaca a relação entre pais surdos e filha ouvinte, acreditando que o problema da relação entre eles acontecia porque: “Os pais surdos que não conseguem entender a paixão da filha pela música”. Concluindo que o filme “gira entorno da filha ouvinte, o surdo quase não participa” e “mostra que o surdo depende do ouvinte para ‘ouvir’, é dependente”.

Elisa tem 20 anos e está no primeiro semestre do curso de Desenho Industrial. É mulher, branca, gaúcha e surda:

“- Minha mãe não sabe porque eu sou surda, talvez ela tenha tido alguma doença quando estava grávida. Eu lembro de uma história: minha mãe disse que quando eu era pequena, ela me chamava, chamava e eu não atendia, continuava olhando para frente. Então ela me levou no médico e eles investigaram se eu era surda. Me levaram na fono e fizeram audiometria, então descobriram que eu era metade surda, metade ouvinte. Depois minha mãe me levava na fono, mas eu não sabia o que eu era. Fui em uma escola de freiras e lá elas me ajudaram a aprender a oralizar, insistiam bastante e eu aprendi. Eu escutava uns 30%... fraco. Eu tinha uns 6, 7 anos nesta época. Depois eu fui estudar em uma escola de ouvintes e convivia mais com o grupo de ouvintes; não ia em escola especial, isto até uns 15 anos. Aí mudei para Porto Alegre e fui estudar em uma escola para surdos, o Concórdia. Eu não sabia nada de sinais, mas meus colegas me ajudavam. Hoje eu continuo aprendendo, não sou 100% em sinais... Eu sempre fui mais oralizada, mas agora está diminuindo minha oralização. Hoje eu uso mais sinais e me interesso mais pelos surdos.”

Elisa é muito bem oralizada e poderia ser considerada *surda flutuante*, pois vive a partir dos significados na normalidade – embora, como ela mesma colocou, esteja se aproximando cada vez mais de outros surdos e surdas – e sua oralização parece ser tão ou mais fluente que seus sinais. Elisa é, entre todos os integrantes do grupo, a única que se narra a partir de um discurso clínico, descrevendo percentuais de perda e lembrando os trabalhos de reabilitação/correção que lhe foram disponibilizados.

Sobre os filmes a que assistimos, Elisa destaca que em *Amy* é focalizada a questão da língua na educação/reabilitação dos/as surdos/as, manifestando que “*não gostou por Amy considerar obrigatório a fala aos surdos*”. Quanto a *Tin Man*, o enredo do filme lhe pareceu improvável (ter sucesso em um implante coclear) e, quanto a si, “*Quero em naturalmente a ser surdos(as)*”.

Filhos do Silêncio foi o filme que mais agradou Elisa, entre os que assistimos juntos. Mas foi *Lágrimas do Silêncio* aquele com o qual Elisa mais se identificou: “*É coisa séria muito triste na verdade este história é realmente...igualmente da minha mãe... e agora eu não sei nada sobre que não preciso saber amar...*”. Em *Gestos de Amor*, ela reconta a história de Fausto: “*Ele sofreu nesta infância porque a mãe dele dizia para não usar os sinais e nem a conviver os amigos surdos*”, dizendo não ter gostado disso. Também lembrou a situação e o sofrimento da personagem surda Elena na escola de ouvintes.

ELISA⁶⁸	
AMY	<p>Achei o filme é bom e tenha faltado que não gostei que Amy dizendo mais importante a falar do que sinais isto errado mas ela precisa a respeitar e também precisa interessar os surdos ao comunicar entender melhor, lógico!!!</p> <p>Não gostei na sala de aula que Amy não sabe usar os sinais do gestos e está ensinando a falar os labiais é isto fica complicada e também outra professora da interprete está ajudando em entender pra dizer a falar básico em alunos surdos....Amy ficava muito preocupada pra entender e falar mas tentava muitos pra esforçar melhor....</p> <p>Achei muito importante que a professora precisa ajudar os surdos em tudo bem mas é obrigatório ao usar os LIBRAS para entender ao comunicar perfeito do que labial....</p>
TIN MAN	<p>Isso é ridículo não gostei neste filme... sou contra ao fonoaudiologia!!! Quero em naturalmente a ser surdas(os).</p>
FILHOS DO SILÊNCIO	<p>Minha favorita é ótima neste filme...</p>
LÁGRIMAS DO SILÊNCIO	<p>É coisa séria muito triste na verdade este história é realmente...igualmente da minha mãe... e agora eu não sei nada sobre que não preciso saber amar....</p>
GESTOS DE AMOR	<p>Fausto é surdo-oralista. Usam mais falar do que poucos os sinais. Ele sofreu nesta infância porque a mãe dele dizia para não usar os sinais e nem a conviver os amigos surdos pois a mãe dele mandava e tenha aprender a falar tudo e o Fausto acostumou normalmente. Isto não gostei (...) o Fausto precisa a ser direito a respeitar que ele é rapaz surdo. Numa escola inclusão a aluna surda estuda que os professores não deixavam p/ entrar numa sala de aula porque não tem intérprete e como ela não vai entender nada e isso FALTA EDUCAÇÃO PELA RESPEITA E TENHA TUDO AO DIREITO. Aí aluna surda ficava raiva e vergonha pois os colegas ouvintes deram fofocas e risavam...</p>
A MÚSICA E O SILÊNCIO	<p>Os pais surdos e duas filhas ouvintes. Lara é uma menina muitos especialistas que ajudam ao interpretar para os pais dela. O pai reclamava muito Lara na precisava ao interpretar p/ eles só que a Lara precisa ser livre ao pcos delas da vida.</p>
SOM E FÚRIA	<p>Prefiro naturalmente sei aconteça o deus que sabe tudo. Como faço a ser pessoa naturalmente. Em capacidade pode trazer no futuro sobre trabalho, faculdade e escola etc.</p> <p>Isto não gostei neste novinho bebê... Este aparelho, eu não quero e sou contra porque os médicos que pensam dinheiro em isso falta respeito e também o governo querer assim p/ não precisar a pagar intérprete. Isto é errado que precisa respeitar.</p>

Em *A Música e o Silêncio*, Elisa lembra que Lara servia de intérprete para os pais surdos e, embora não sendo fiel às interpretações, isso era muito importante para eles. Porém, “*Lara precisa ser livre*”. Sobre *Som e Fúria*, Elisa fala a partir de um

⁶⁸ Não entregou texto sobre *Mr. Holland*: adorável professor.

discurso religioso (“*o deus que sabe tudo*”) que a surdez pode acontecer, desde que Deus queira, mas ela não impede que as pessoas surdas possam trabalhar, fazer faculdade etc. Assistindo ao documentário, ela conclui que não gostaria de fazer uma cirurgia de implante coclear e fala sobre o discurso econômico que atravessa o consumo desta *tecnologia de correção* dos corpos surdos: “*Este aparelho, eu não quero e sou contra porque os médicos que pensam dinheiro em isso falta respeito e também o governo querer assim p/ não precisar a pagar intérprete*”.

Henrique é o único homem do grupo e, além dessa diferença, inúmeras outras o fazem um surdo bastante diferente do restante. Ele está agora com 53 anos, cursando o segundo semestre de Sociologia. Sua história de vida mostra um amplo envolvimento e militância na comunidade surda e no movimento surdo. É casado com uma mulher surda e tem dois filhos também surdos. É funcionário público federal e instrutor de LIBRAS no Rio Grande do Sul, já tendo atuado em vários cursos como docente. Além dele, seus dois filhos estão na ULBRA, um no curso de Letras e o outro no curso de Engenharia Mecânica. Henrique se auto-narra da seguinte forma:

“ - Na minha família tem muitos surdos. Minha mãe tem um primo de segundo grau que veio de Portugal e também um irmão surdo. Somos 6 filhos, mas o único surdo sou eu. (...) Eu escuto um pouco, mas tenho dificuldade com algumas palavras. (...) não fui para escola de surdos. Fui estudar em classes de ouvintes. Tinha dificuldades para entender os professores. Morava no Rio de Janeiro e queria estudar no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), mas minha família não deixava. Minha mãe descobriu um professor particular que ensinava crianças surdas. Com 3 anos eu comecei a aprender a oralizar. Cresci sem saber nada de língua de sinais, só aprendendo a oralizar. Eu sentia que era diferente, porque eu vi uma prima minha (ela é ouvinte e o pai dela é surdo) que sabia língua de sinais. Escondido, eu perguntava para ela o que era aquilo. Como você aprendeu?, eu perguntava para ela. Até aquela idade eu não sabia que meu tio era surdo. Isso era um segredo de família. - Seu pai é surdo? - É, disse ela. Mas minha prima tinha medo me falar, porque era segredo. Quando eu vi esse meu tio eu logo me identifiquei com ele, porque enquanto as outras pessoas falavam (movimentavam a boca) ele também ficava quieto, observando... como eu. Perguntei para o meu avô porque todos falavam e aquele tio não falava como eu, e o meu avô confirmou que ele era surdo. - E porque vocês nunca me falaram que ele era surdo? Isso era uma discriminação comigo. (...) Porque todo mundo sabia e eu não? Me achavam burro? Eu fazia muitas críticas à minha família porque eles me fizeram estudar em escola de ouvintes e não aceitavam a língua de sinais. Eu conversei com o meu tio e ele aceitou me ajudar. (...) Esse meu tio sabia muito bem português, ele lia jornais, e eu perguntava para ele o significado das palavras e ele me explicava. Ele me contou sobre o assassinato de um presidente (JFK), quando eu tinha cinco anos. Eu não entendia nada, mas ele estava ensinando como me comunicar. Eu me sentava e ficava perguntando as coisas para ele. Aprendi tudo com ele.

Meu pai e minha mãe não me ensinavam nada, porque só oralizavam e era difícil. Me falavam algumas palavras que eu perguntava, e só. Com o meu tio, tinha explicações profundas. Estudei junto com ouvintes até a quinta série. Naquele tempo, a partir da sexta série se chamava Admissão. Depois fiz prova para o Ginásio e estudei em um colégio grande, muito famoso no Rio, mas era difícil para mim. Eu tentava, tentava, mas acabei desistindo. Então conheci o INES. (...) Fiquei lá até me formar no quarto ano do ginásio. O segundo grau também foi junto com os ouvintes, fiz curso técnico em contabilidade. Eu precisava ter muita paciência, pois antes não tinha segundo grau para surdos. Tinha aulas particulares para conseguir aprender. Quando terminou o segundo grau senti um alívio... Então comecei a cursar arquitetura na faculdade, mas era muito difícil e não consegui, então tranquei. Tinham muitas disciplinas e eu não conseguia acompanhar. Era muito pesado para mim. Então comecei a trabalhar.(...) Nosso primeiro filho é metade ouvinte, metade surdo. Não consegue ouvir longe, mas de perto ouve um pouco, atende telefone etc. O nosso segundo filho é totalmente surdo. Os dois aprenderam a língua de sinais, mas também foram oralizados, por insistência da família. Tiveram as duas coisas juntas, sinais e fala. Quando meus dois filhos cresceram, estudaram em uma escola de freiras lá no Rio na mesma escola onde fiz o meu curso de admissão. Naquela época os meninos eram separados das meninas, agora não. Depois parte da escola fechou e só tinha até a quinta série. Fiquei preocupado com meus filhos porque só um deles, só o que escutava um pouco, conseguia acompanhar as aulas com os ouvintes, o outro não. Nós tentávamos que ele aprendesse a oralizar, mas ele não conseguia. Então viemos para Porto Alegre, porque alguns anos atrás somente aqui, na escola Concórdia, havia segundo grau para surdos. Primeiro eu vim para Porto Alegre, conheci a escola e quando voltei para o Rio e contei para os meus filhos eles disseram que queriam vir para cá. Então mudamos já fazem alguns anos. (...) Meus dois filhos estão estudando aqui na faculdade e eu também voltei a estudar. Estava parado desde 1974, meu trabalho era bom e ganhava bem, então não quis saber de voltar a estudar.(...) estou fazendo sociologia, porque comecei a me preocupar com as questões sociais dos surdos: trabalho, escola etc.”

Sobre os filmes a que assistimos, Henrique entregou textos dos quais extraí alguns trechos apresentados abaixo:

HENRIQUE⁶⁹	
FILHOS DO SILÊNCIO	Professor ouvinte atravessou cultura surda, tenta desmanchar cultura dos surdos. Surda assume própria cultura. Professor domina surdos, tentando ensinar música aos alunos através da vibração. Atriz surda mostrou a cultura surda ao mundo quando recebeu o prêmio de melhor atriz em Hollywood. Mostrou que os surdos têm capacidade, podem trabalhar, namorar e podem fazer muitas coisas na vida. O filme mostra que a surda é agitada, mas na verdade é porque ela é revoltada com a discriminação da cultura surda. Alguns surdos não confiavam nos ouvintes, porque alguns ouvintes não sabem respeitá-los. Então há um conflito por causa do preconceito.

⁶⁹ Não entregou texto sobre *Amy*, *Tin Man* e *Lágrimas do Silêncio*.

GESTOS DE AMOR	<p>Mostra importante dominação cultura surda. Mãe é preconceituosa, atrapalha educação para Fausto, também prejuízo vida, ele ficou complicação duas culturas surda e sociedade. (...) Fausto prefere educação com tia, porque tia conheceu muito bem cultura surda, também sabe comunicação com língua sinais.</p> <p>Fausto tinha noiva ouvinte, ele não ama com noiva, tia aceita que ele deixa a noiva, prefere outra moça, Fausto consegue uma moça surda, por isso ele gostou muito com ela porque mais fácil comunica, dois são igual cultura surda, tia deu certo para ele, ela levou Fausto para associação surdos. Ele aceitou, também aprende muita coisa cultura surda.</p>
MR. HOLLAND: adorável professor	<p>Mostra importante para sociedade, vida, situação problema financeiro, como trata filho surdo? Pais têm esforçado que tratar educação para filho. Ficam preocupado, não conheceram cultura surda, mãe é principal coragem, procura educação de surdos, consegue, ela quer que filho aprende língua sinais.</p> <p>Pai não presta atenção por filho, ele pensava que filho aprende nada, idiota, não preocupado que levou tempo, como filho ficará?</p> <p>Mãe faz bem, organiza educar para filho surdo, ela sabe mais o que pai, por causa mãe aprende muito língua sinais, educação de surdos e cultura surda. Ela fica reclamação o marido, pai deve resolver comunicado por filho, ele foi à escola de surda, resolve aprender cultura surda, também outro educação e música para surdos.</p>
A MÚSICA E O SILÊNCIO	<p>Mostra importante capaz que trata a família, casais são surdos, duas filhas ouvintes, família não é dificuldade que comunica.</p> <p>É difícil que confia intérprete, a filha faz interprete, alguma mentira, porque filha tem medo que pais ficam ruim com ela, mas não sabe que falta ética e respeito porque ela é menina.</p> <p>Mãe surda nasceu segunda filha, primeira filha ficou trata irmã, também ajuda mãe, pensou que mãe não sabe tratar segunda filha, já percebe que mãe tem capaz que trata, tem tecnologia aparelhos telefone, campainha, chora e etc..., não tem problema a casa de surda.</p>
SOM E FÚRIA	<p>É exploração, divulgação médico mostra ouvir que tem cura os surdos não é muito sério.</p> <p>Mundo acreditam que cura todos surdos, não sabem, é difícil curado surdos, depende pessoa surda tem diferente tipo ouvinte.</p> <p>Todos sociedades atrapalham vida de surda, também educação e cultura surdas, que é prejuízo para surdos, porque minoria são surdos, alguns surdos não tem curado ouvinte, como surdos ficam para futuro. É atrapalhando cultura surda e educação, problema psicologia, alguns surdos preocupam que perder cultura e surda trabalho, língua sinais etc... que família ouvinte não acreditam que surdo sentem revoltado.</p> <p>Alguns surdo severo poder que cura ouvir, tudo certo, pequeno idade e criança, que surdo profundo é impossível.</p>

Sobre *Filhos do Silêncio*, Henrique fala no “desmanche” das culturas surdas pelo professor que ensinava música aos surdos; na premiação a Marlee do Oscar de Melhor Atriz; e no fato de que ela “*Mostrou que os surdos têm capacidade, podem trabalhar, namorar e podem fazer muitas coisas na vida*” a partir da sua interpretação no filme como Sarah. Também analisa o comportamento da personagem surda em relação aos ouvintes como resposta, como “contra-estratégia na política de representação dos surdos”.

Gestos de Amor, segundo Henrique, “*Mostra importante dominação cultura surda*”. Ele enfatiza a relação de Fausto com a mãe e a preferência dele pela tia, que conhecia a cultura e a língua dos surdos. A relação afetiva entre o personagem surdo e

uma mulher ouvinte é considerada complicada para Henrique, pois *“Fausto consegue uma moça surda, por isso ele gostou muito com ela porque mais fácil comunica, dois são igual cultura surda”*.

Sobre *Mr. Holland*, Henrique considera que o filme representa as dificuldades financeiras pelas quais pais ouvintes passam pelos altos custos da educação de crianças surdas. A mãe foi a heroína do filme, pois ela teve coragem de romper com os saberes médicos e aprender a se comunicar com o filho surdo, enquanto o pai considerava Cole *“idiota”*. No final, o pai acaba aceitando o filho: *“ele foi à escola de surda, resolve aprender cultura surda, também outro educação e música para surdos”*.

A *Música e o Silêncio* representa a capacidade de os casais surdos educarem filhos/as ouvintes. A infidelidade da menina Lara nas interpretações entre os pais surdos e ouvintes é justificada por Henrique pelo fato de que ela é menina e *“não sabe que falta ética e respeito”*. Ao nascer a segunda filha do casal no filme, Henrique fala sobre a tecnologia a serviço dos surdos, quando vemos como uma mulher surda pode cuidar de um bebê ouvinte: *“tem tecnologia, aparelhos telefone, campainha, chora e etc..., não tem problema a casa de surda”*.

Para Henrique, em *Som e Fúria* podemos ver uma discussão sobre o implante coclear, o que para ele é uma discussão complicada, pois a sociedade acredita que os surdos possam ser curados através desse tipo de tecnologia. Mas o implante tanto pode dar certo como não, e isto Henrique considera importante ser mostrado. Henrique fala sobre o quanto o surdo pode se revoltar com famílias que não acreditam nas capacidades das pessoas surdas. O implante, para ele, é uma forma de acabar com a cultura, a língua e a comunidade surda.

Beatriz é a última participante do grupo. Não quis filmar nem se apresentar. É bastante tímida. Mora em Montenegro e frequenta a ULBRA como aluna “ouvinte”. Aos sábados faz o curso de Língua de Sinais. Está agora começando a conhecer outros/as surdos/as e a língua de sinais. No primeiro encontro era mais “calada”, mas está interagindo mais com o grupo agora e às vezes conversa um pouco. É bastante difícil entendê-la porque não é bem oralizada e possui pouco vocabulário em LS. Entre seus traços de identidade, estão os de mulher, branca, gaúcha, surda. Beatriz veio para a ULBRA com Viviane, que mora na mesma cidade que ela. É bastante nítida sua condição de alguém que vivera até aqui sob os significados da normalidade, sem conseguir chegar a ser como as pessoas que ouvem e estando também afastada dos

surdos. Assistiu aos filmes conosco, mas não entregou nenhum texto por escrito, nem participou das filmagens individuais que realizamos.

Convidando esse grupo de sujeitos surdos/as universitários/as para investigar/avaliar/entender as representações que circulam sobre a surdez e os/as surdos/as em filmes, penso ter ido além do que me propunha no início: ao longo dos nossos encontros, falamos sobre pesquisa, sobre *representação*, *pedagogia cultural* e outros temas que poderão contribuir para a formação que estão fazendo – a maioria do grupo, aliás, está cursando alguma licenciatura e virão a ser professores/as em escolas de surdos no futuro. Com nossas discussões, talvez possam levar para suas práticas questões que estão além das que propõem a escola de surdos atual. Os princípios modernos de ensino e as práticas de normalização que marcam o ensino e a escola de surdos poderão ser substituídos por aproximações mais frutíferas com campos que buscam entender a complexidade da sociedade plural em que vivemos.

8 CENAS FINAIS

Para poder dar como concluído este trabalho, teríamos de “rebobinar” o filme várias vezes, assisti-lo de novo e, ainda assim, considerar – mais uma vez – que qualquer conclusão não pode ser senão temporária. Assim, reservo este espaço para revermos algumas cenas deste texto e sistematizá-las, deixando em suspenso este final. As lições que foram extraídas dos filmes – assim como os textos surdos produzidos sobre eles – são frutíferas e merecem um aprofundamento. Esta tese deseja, assim, ser apenas o “primeiro filme”, como aqueles que dão início a uma série. Finalizá-la, portanto, significa, ao mesmo tempo, o encerramento de uma etapa e o começo de outra.

À medida que não estou em busca de uma forma melhor, mais adequada ou mais “politicamente correta” de nomear os sujeitos surdos e a surdez – pois esta tem sido uma tarefa da qual as políticas públicas, em particular, têm se ocupado, inventando a cada dia um novo eufemismo para se referir à alteridade surda –, estive interessada em tentar entender aquilo que se produz como verdade sobre esses sujeitos na pedagogia cultural do cinema.

Ao investigar a materialidade dos textos cinematográficos e o que eles dizem sobre os sujeitos surdos, reafirmo a complexidade em se nomear a alteridade surda e a urgência de uma política cultural que considere outras narrativas – no caso, a dos próprios sujeitos surdos, tradicionalmente descritos a partir de olhares ouvintes. Isso não significa, entretanto, que esteja supondo que os/as surdos/as nos oferecem uma “saída” mais plausível, ou menos colonizada, para as representações e discursos que o cinema

nos disponibiliza sobre eles e elas. Como vimos, ocorre um jogo de representações e, por isto mesmo, elas não se mostram puras, assim como também os discursos não são nitidamente demarcados. As seções 6 e 7, em particular, mostram como a interdiscursividade marca ambos os textos (dos próprios filmes e dos sujeitos surdos).

Para fins didáticos, farei algumas considerações sobre os “textos cinematográficos”, sistematizando as lições que neles aprendemos e, em seguida, uma sistematização dos “textos surdos”, tentando ver como esse jogo de flutuação das representações ocorre quando a câmara muda de ângulo.

I Sobre os “textos cinematográficos”

As formações discursivas sobre os/as surdos/as presentes nos filmes em cartaz nesta pesquisa são derivadas de saberes que, em geral, falam de sujeitos patológicos, *anormais*, sujeitos a corrigir. Como todo o saber deriva de uma vontade de poder, o saber ouvinte presente nas representações e nos discursos sobre a surdez e os/as surdos/as é resultado de uma vontade de controle sobre os corpos surdos, para manter uma espécie de hierarquização ou supremacia dos que ouvem sobre os que são surdos, sustentando os binarismos inventados pela modernidade.

Os textos cinematográficos são eficazes na produção e fixação de representações sobre a alteridade surda, assim como no caso de várias outras alteridades. Disponibilizando-nos representações antagônicas, ora os filmes falam dos sujeitos surdos como incapazes, *incorrigíveis*, *anormais*, ignorantes, primitivos, ora nos falam de surdos que, apesar da surdez, são recompensados por outros sentidos que os tornam capazes, *corrigíveis*, *normalizáveis*, inteligentes, civilizados etc. E são essas flutuações que devemos colocar sob suspeita, problematizar, analisando os efeitos que delas resultam em nós mesmos e nesses “outros” que não somos nós.

À medida que mergulhava na materialidade dos filmes, fui percebendo que as possibilidades de leitura são, de fato, inúmeras e que, por isso mesmo, tudo o que poderia oferecer como resultado nesta tese não seria senão fruto da minha condição de sujeito ouvinte, constituída como sou por várias faces identitárias. Essa questão, aliás, foi levantada ainda no início, quando apresentei este trabalho, localizando a pesquisa num tempo e espaço contemporâneo e complexo, no qual não podemos vislumbrar além

de respostas provisórias. Para chegar a sistematizar um “curso” sobre os/as surdos/as e a surdez a partir da pedagogia do cinema, busquei entender como a linguagem cinematográfica colabora para a construção das representações e discursos sobre os atores sociais e como esses textos são frutíferos, uma vez que não são apenas entretenimentos inocentes, mas mostram as leituras que fazemos do mundo e colaboram na produção e fixação de identidades sociais.

É possível afirmarmos que o cinema produz conhecimento, fixa identidades e instaura sentidos sobre os sujeitos surdos. Mas para pôr em exercício essa produção, fixação e instauração de sentidos, os filmes são constituídos de uma intertextualidade, de saberes sobre a alteridade surda que, como vimos, não são neutros, nem mesmo unânimes. O cinema se apropria e faz circular discursos sobre a surdez oriundos do campo da medicina, da filosofia, da antropologia e da pedagogia, os quais se ocuparam de nomear e narrar os/as surdos/as e a surdez ao longo dos tempos. Ainda hoje, é clara a influência desses discursos, isolados ou combinados, nas representações que os filmes fazem circular acerca desses sujeitos.

Na organização das lições da sexta seção, percebemos como a alteridade surda é narrada e mostrada através das lentes “ouvintes”: lentes que capturam olhares dos que ouvem sobre os sujeitos surdos, sobre sua existência, sobre sua necessária correção/normalização em contextos como a família, as “*instituições totalitárias*”, a escola regular e outros espaços que incluem os surdos (com outros surdos) ou os excluem (dos ouvintes).

Na primeira lição, “O silêncio como metáfora”, vimos como a surdez é conectada à metáfora do silêncio ou, de outra forma, como os/as surdos são representados como sujeitos cujas existências são *silenciosas*. Ao mesmo tempo, também vimos que os sentidos atribuídos ao silêncio nem sempre são os mesmos: enquanto para os/as ouvintes o silêncio é uma condição de isolamento ou uma recusa decorrente da falta do som, para os surdos/as o silêncio não é mais do que uma condição de existência como sujeitos visuais. Através das cenas extraídas dos filmes, percebemos a recorrência dessa metáfora e o quanto ela produz sentidos distintos naqueles que são ouvintes e nos que são surdos.

Na segunda lição, “A surdez como falta”, vimos que os discursos patológicos sobre a surdez e as pessoas surdas – que consideram a surdez uma falta, uma doença, uma patologia – não estão presentes apenas nesta unidade, mas compõem quase a

totalidade das lições que os filmes nos ensinam. Ainda assim, esta “aula” foi organizada a partir de enunciados sobre doença versus recuperação, deficiência versus eficiência, anormalidade versus normalidade. A leitura da surdez como falta está presente na história da surdez e dos surdos, contada a partir dos que ouvem: na literatura especializada, nos jornais, na televisão, no cinema etc. Nomeando, narrando, descrevendo a alteridade surda a partir de um viés “faltante”, os significados da normalidade mantêm e ampliam a fixação dos surdos como sujeitos inferiores aos que ouvem.

Em “Relações familiares”, a terceira lição, vimos que as representações e discursos familiares sobre filhos surdos de pais ouvintes, filhos ouvintes de pais surdos ou filhos surdos de pais surdos marcam a maioria, se não a totalidade, dos filmes que foram trazidos para esta análise. Entre os primeiros (filhos surdos de pais ouvintes), que são a maioria, encontramos vidas surdas conduzidas por saberes ouvintes e vontades de correção e cura dos filhos para que se tornem como os que ouvem (*Gestos de Amor*, *Filhos do Silêncio* e outros); entre os filhos ouvintes de pais surdos, encontramos uma cultura surda como parte integrante da família e vimos a “dependência” que esses pais acabam tendo em relação aos filhos/as intérpretes, como em *A Música e o Silêncio*; e, entre os terceiros, vimos a perpetuação de uma cultura surda, uma *normalidade* familiar pela “igualdade” entre seus integrantes, todos surdos, narrando a surdez como diferença.

Cenas escolares e discursos educacionais também compõem parte do enredo de todos os filmes. E esse foi o tema trabalhado na quarta lição, intitulada “O espaço escolar como possibilidade de *corrigir o incorrigível...* mas sem poder fazê-lo”. A escola é o espaço institucional capaz de normalizar o corpo que não ouve – ensinando-o a oralizar como os demais –, e esse espaço é representado em asilos, escolas para surdos ou escolas regulares que falam sobre surdos como sujeitos à corrigir.

Particularmente em *Amy*, *Tin Man* e *Filhos do Silêncio*, encontramos dedicados professores ouvintes ensinando seus alunos e alunas surdos/as a falarem e a lerem lábios. Em *Gestos de Amor*, assistimos a Elena na escola de ouvintes numa inclusão excludente. Em *Som e Fúria*, vimos uma terceira categoria de sujeitos *ciborguianos* emergir e, para eles, uma escola específica: a escola de implantados.

Na quinta lição, denominada “As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura”, vimos que as *resistências surdas* encontram-se, por exemplo, naquelas cenas em que surdos/as se negam a aprender a palavra falada (*Amy*, *Filhos do Silêncio*),

ou quando estes/as se organizam em associações para falar sobre suas vidas, debater seus problemas e as exclusões que sofrem no mundo dos ouvintes (*Gestos de Amor, Som e Fúria*). A *perpetuação da cultura* representada nos filmes acontece, por exemplo, quando surdos e surdas manifestam suas vontades de ter filhos “como eles” ou quando rejeitam o implante coclear por considerá-lo um massacre à sua cultura.

Inverter epistemologicamente a questão e problematizar a *normalidade* faz parte do enredo de alguns dos filmes que analisamos, estando conectada também a vontade de *perpetuar a cultura* já manifestada na lição precedente. Assim, dediquei a sexta lição para falar sobre “A inversão epistemológica da anormalidade”. Fazer do corpo normal ouvinte o problema é o texto, por exemplo, de surdas que, “estranhamente”, recorrem à ciência e à genética para gerar filhos “defeituosos” como elas. Ou quando surdos/as negam o implante coclear e justificam a opção por não fazer a cirurgia de “correção” por não se narrarem como deficientes, mas como sujeitos sociais, culturais e lingüísticos distintos. Cenas em que os ouvintes são minoria e os surdos são a *norma*, por exemplo, estão entre aquelas que ilustram a inversão epistemológica presente nos filmes.

Na sétima e última das lições extraídas dos filmes, “Tecnologias *ciborguianas* em questão”, abordamos as possibilidades de restauração, correção, normalização dos sujeitos surdos através de aparatos tecnológicos, crescentes a cada dia. Os *ciborgues* do nosso tempo são personagens que encontramos em filmes como *Tin Man* e *Som e Fúria*, ambos ensinando sobre os implantes cocleares e propondo um debate a respeito dessas tecnologias que pretendem *normalizar* os surdos. Com debates bastante frutíferos, vemos duas famílias e suas crianças surdas mostrando os prós e contras da cirurgia de implante. Além desta, outras tecnologias podem ser vistas nos filmes, como os aparatos para a vida diária dos sujeitos surdos (telefones TTDs, campainhas luminosas, despertadores que vibram etc).

As sete lições assim organizadas mostram as interpelações que sofri – como profissional ouvinte, intérprete de língua de sinais, pesquisadora, professora universitária e todos os demais traços que me constituem como sujeito – ao assistir a esses filmes e, como tenho constantemente dito, fazem parte de apenas uma leitura possível: nem a única, nem a mais adequada, apenas uma. Interessada em saber como os sujeitos surdos são interpelados por esses textos, então, foi que propus o trabalho junto ao grupo de surdos/as universitários/as, sistematizado a seguir.

II Sobre os “textos surdos”

Ainda na defesa do projeto desta tese, argumentei que a idéia de colocar os/as surdos/as no centro da investigação poderia funcionar como uma tentativa “autoritária” de “dar voz” aos silenciados, como propõe várias pesquisas e estudos que falam sobre esse silenciamento. Ao mesmo tempo, acredito que inverter epistemologicamente a ordem de quem fala, entendendo como ocorrem as negociações e os jogos de poder, como se legitimam certas perspectivas e se excluem outras, pode ser um caminho para compreendermos a complexidade que se apresenta quando falamos pelo Outro, quando o narramos e o inventamos a partir das marcas da normalidade. Skliar (2002) diz que “mucho se ha escrito y reproducido acerca de la deficiencia y muy poco sobre la alteridad deficiente. Mucho se ha narrado acerca de, sobre, desde, para, etc. la alteridad deficiente y nunca con ella”. Romper essa “tradição”, esse “*espaço colonial*”, a partir do qual se narra a alteridade surda, foi minha intenção e, pretensiosamente, acreditei poder fazer isto convidando um grupo de surdos e surdas universitários/as para assistirem comigo aos filmes em exibição neste estudo.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, alguns/mas pesquisadores/as têm encontrado em Bhabha (1998) uma possibilidade de pensar que a questão da alteridade, como se apresenta no “*espaço colonial*”, parte de operações que sustentam as relações de poder que as incluem ou excluem. O discurso colonial inventa, demoniza, infantiliza e traduz o Outro. A partir de oposições binárias, de estereótipos, de perturbação e de mitos, o discurso colonial inventa os sujeitos e os divide entre *normais* e *anormais*. Entretanto, inverter a lógica, dando voz às alteridades e “permitindo” que elas falem de si mesmas, pode inscrever-se no discurso colonial, se considerarmos que esse Outro é também ele constituído pelos mesmos discursos do “colonizador” e por eles é subjetivado.⁷⁰ Sair do discurso colonial em direção ao discurso pós-colonial, portanto, não reside pura e simplesmente em ceder lugar ao Outro.

⁷⁰ A desconstrução de saberes hegemônico, as representações e as histórias contadas a partir de outros lugares são elementos importantes para que outras imagens possam emergir, como tenho defendido nessa Tese. Mas o cenário cultural em que hoje vivemos é constituído de inúmeras vozes e não há como afirmarmos que isto ou aquilo é o melhor para alguém. Na educação de surdos, por exemplo, a língua de sinais vem sendo gradativamente incorporada, mas

Mas o que, então, significa ocupar a fronteira ou o espaço pós-colonial? A fronteira pode ser “o momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19). A diferença, no espaço pós-colonial, “é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”.

A possibilidade de o Outro narrar a si próprio dentro do espaço de fronteira ou do espaço pós-colonial acontece quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados. Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos *anormais*, sujeitos à corrigir ou a recuperar para que se tornem como os que ouvem.

Em muitos casos, a fala do Outro surdo justifica o controle ouvinte. Ao perguntar aos surdos o que eles/as sentem e percebem sobre sua condição de colonizados ou *anormais*, segundo as representações e discursos que circulam nos filmes, não podemos desejar encontrar neles as respostas definitivas sobre a condição de “sujeitos surdos”, sob pena de cairmos na cilada da busca pela essência e pureza de uma identidade, uma cultura, uma comunidade surda – um “lugar tranquilo onde finalmente repousar”.

Nos encontros que tivemos, esteve presente uma constante negociação de sentidos das experiências vividas pelos/as sujeitos surdos/as. Os significados e mensagens dominantes nos filmes analisados muitas vezes foram resistidos e o público surdo criou sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se das representações e discursos presentes nesses textos. E nem poderia ser de outra forma, levando-se em conta que as identidades surdas são fragmentadas e multifacetadas como qualquer outra identidade. Assim como as identidades, os discursos são diluídos, fragmentados, polifônicos... não pertencendo necessariamente a um ou a outro. Num processo de interpelação constante, os sujeitos utilizam suas experiências e suas identidades culturais para atribuir significados ao que é representado em relação à surdez e aos

recentemente assistimos a manifestação de um grupo de surdos oralizados do estado de São Paulo contra o projeto de lei que prevê intérpretes nos canais de televisão, preferindo a legenda em português.

surdos e surdas nessas películas. As narrativas surdas sobre os filmes em exibição nos propõem desconstruir a temporalidade e a espacialidade naturalizada a partir das quais se narram os sujeitos surdos, ou a partir das quais os corpos surdos são medicalizados, corrigidos, fixados, posicionados e reposicionados, incluídos e excluídos. Ou, ao menos, colocá-las sob suspeita.

Resta, assim, convidar a quem esteja lendo este texto a dar continuidade a “este filme”, investigando outros textos cinematográficos e outros textos surdos. O desafio só será válido, entretanto, para aqueles e aquelas que não tenham como objetivo encontrar a verdadeira resposta, não queiram prescrever a melhor forma de lermos a cultura e seus artefatos, ou descobrir, definitivamente, um jeito mais adequado de produzir materiais menos colonizadores e/ou mais “tolerantes”. Para quem desejar colocar sob suspeita o aprisionamento das alteridades em “posições, territórios e significados que comprometem a desconstrução dos saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (COSTA, 1998a), a proposta está lançada.

9 REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. *A ilusão vital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, currículo e formação docente*. Mini-curso ministrado durante a 22ª Reunião Anual da ANPED – Caxambú, MG, 1999.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

- CASTAÑO, Javier Garcia; MOYANO, R. Pulido; CASTILLO, Angel Montes del. La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*. Madrid, n. 302, 1997.
- COSTA, M. V. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. (2 ed.) Petrópolis: Vozes, 1998^a
- _____. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COUTURIER, L. et KARACOSTAS, A. *Le pouvoir des signes*. Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações – 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo 2*. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1994.
- DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.25 n.2 jul/dez. 2000.
- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FABRIS, Elí H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Revista da FENEIS*. Rio de Janeiro: FENEIS. Ano I, n.2, abril/junho, 1999.
- FISCHER, Rosa Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. A análise do discurso: para além das palavras e coisas. *Educação e Realidade*. vol. 20, n 02, jul/dez. 1995. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

_____. Mídia e produção de subjetividade na cultura contemporânea. *Educação, Subjetividade e Poder*. vol 03, mar/jul. 1996. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

_____. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da. (org). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999._____. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. v.22, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. 4, 1990.

_____. *Microfísica do poder*. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, v.3, 1994.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GONÇALVES, L. Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

- GUNNING, Tom. O cinema das origens e o espectador (in)crédulo. *Imagens*. Nº 5, Ago/Dez Unicamp, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v.22, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997a.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997c.
- HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- JOUANNET, Guy. Images du sourd dans l'audiovisuel. In: COUTURIER, L. et KARACOSTAS, A. *Le pouvoir des signes*. Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.
- _____. *A cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) 3 ed. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LOCHARD, Guy. Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. *Hermès 25* (Lê dispositif: entre usage e concept). Paris: CNRS, 1999.

LOURO, G. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2 ed.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. (Dissertação de Mestrado)

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinema & pós-cinema*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MACHADO, Roberto et alii. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MACHEREY, Pierre. Sobre uma historia natural de las normas. In: BALBIER, E. et alii. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

MARRE, Jacques A. L. *A construção do objeto científico na investigação empírica*. (não publicado).

MIRANDA, W. O. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

MITCHELL, David T. and SNYDER, Sharon L. (Eds). *The body and physical difference*. University of Michigan Press, 1997.

MULVEY, Laura. *Visual and pleasures*. Bloomington and Indiana University Press, 1989.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários*. Trabalho apresentado no GT Educação e Comunicação, durante a 21ª Reunião Anual da ANPED – Caxambú, MG, 1998.

PAPE – Programa Auxiliar de Pesquisa – Volume III.

PARAIRE, Philippe. *O cinema de Hollywood*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PERLIN, Gládis. *Identidades surdas em questão*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.

RAMONET, Ignacio. *A tirania da comunicação*. Porto: Campo das Letras, 1999.

RODRIGUES, J. T. D. *A trajetória do pensamento à luz da representação gráfica*. Cadernos do Mestrado em Educação nas Ciências/UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do estado do RS; v.1, n.1, (1996) Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. (org). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHMIDT, Saraí. *A educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n 8 (agosto-dezembro- 1997) – Rio de Janeiro: INES, 1997.

_____. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDINUC, 1997.

_____. (org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.24 n.2 jul/dez. 1999.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*. Campinas, SP, v.12, n.2-3, jul/nov. 2001.

_____. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia. 2002a. (no prelo)

_____. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Cláudia et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002b.

STAM, Robert. Cinema e multiculturalismo. In: XAVIER, Ismail (Org.). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1996.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações” In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. (orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 1997.

THOMA, Adriana S. (et all). *A representação social do surdo e da surdez no estado do Rio Grande do Sul* - Período: 1978 a 1996. (não publicado).

THOMA, Adriana S. *Imaginário social e educação do surdo institucionalizado*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Os surdos na escola regular: inclusão ou exclusão? In: THOMA, A S.; SEBASTIANY, G.D. (org). *Reflexão e Ação*. vol. 6, n.2 (jul./dez. 1998). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VIEIRA, Menezes. Educação dos surdos-mudos. *Espaço*. informativo técnico-científico do INES. Ano IV n 5 – Rio de Janeiro: INES, 1995-1996.

WAINER, I. S. Mídias contemporâneas: panópticos virtuais normatizadores da diferença – o (*freak*)show deve continuar – Trabalho apresentado no Seminário “A construção da PPD pela mídia” durante a *VII semana estadual da pessoa portadora de deficiência*. São Leopoldo: Unisinos, 15 de agosto de 2001.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet Universty Press, 1996.

Documentos eletrônicos

LISTA DE DISCUSSÃO SOBRE CINEMA BRASILEIRO: <http://cinemabrasil.org.br>

FORUM CINEMA BRAZIL: <http://www.cinemabrazil.com/wwwboard/forumcb.html>

MATEMÁTICA ON LINE:

<http://www.fortunecity.com/skyscraper/deschutes/745/id20.htm>

FILMES RELIGIOSOS: <http://www.infoagnusdei.hpg.ig.com.br/filmesreligiosos3.htm>

Comunicação pessoal

KLEIN, Madalena (mdklein@ig.com.br). *Exame genético*. 12 de dez., 2000. Enviado às 17h12min. Mensagem para: Adriana Thoma (asthoma@terra.com.br)

CASARIN, Arlindo (arlindo.casarin@uol.com.br) *Xuxa e Sasha*. 23 de nov., 1999. Enviado às 21h25min. Mensagem para Basso Rockenbach Jr (bassor@terra.com.br).

Jornais impressos

ZERO HORA. *Brincando de ser Deus*. 16 de abril, 2002, p. 15.

Documentário

GNT. *O monstro que comeu Hollywood*. 20 de maio de 2002.

Pareceres conclusivos da Tese

SOUZA, Regina Maria de Souza. *Parecer da Tese*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 26 de agosto de 2002.

KARNOPP, Lodenir. *Parecer da Tese*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 26 de agosto de 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Parecer da Tese*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 26 de agosto de 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Parecer da Tese*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 26 de agosto de 2002.

10 FILMOGRAFIA

Amy: uma vida pelas crianças (Amy). Direção de Vincent McEveety. USA: Walt Disney, 1981. 1 filme (91 min), son., col.

Tin Man: vozes do silêncio (Tin Man). Direção de John G. Thomas. USA: Zircon Films, s.d. 1 filme (95 min), son. col.

Filhos do Silêncio (Children of A Lesser God). Direção de Randa Hainef. USA: Paramount Pictures Corporation, 1986. 1 filme (118 min), son., col.

Lágrimas do Silêncio (Bridge to Silence). Direção de Karen Arthur. USA: VIC, 1988. 1 filme (95 min), son., col.

Gestos de Amor (Dove Siete? Io Sono Qui). Direção de Liliana Cavani. Itália: Flashstar Home Vídeo, 1993. 1 filme (109 min), son., col.

Mr Holland: adorável professor (Mr. Holland's Opus). Direção de Stephen Herek. USA: Flashstar Home Vídeo, 1995. 1 filme (140 min), son., col.

A Música e o Silêncio (Jenseits der Stille). Direção de Caroline Link. Alemanha: Europa, 1999. 1 filme (110 min), son., col.

Som e Fúria (Sound and Fury). Direção de Josh Aronson e Roger Weisberg. USA: 2001. (60 min), son. col.