



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LEOPOLDINA PEREIRA**

**O CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE LÍNGUA OUTRA  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**RIO DE JANEIRO  
2016**

**MARIA LEOPOLDINA PEREIRA**

**O CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE LÍNGUA OUTRA  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutor em Educação, Currículo e Linguagem.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Mabel Fresquet.**

**RIO DE JANEIRO  
2016**

*Esta tese é dedicada ao povo surdo, que diuturnamente luta por seus direitos.*

*Aos professores e mediadores, que Brasil afora, continuam acreditando na força da educação e do cinema como modo de fazer a diferença.*

*A Eduardo Coutinho, força inspiradora.*

*Às minhas mestras de vida e educação: Vovó Estelita, Umbelina, minha mãe e às professoras Flauzina Moreira, Maristela Moreira, Geysa Silva, Maria Teresa de Assunção Freitas e Adriana Fresquet.*

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto.  
Gracias a la vida, gracias a la vida.*

Violeta Parra

Agradecer é sempre um ato de recordar. Lembrar de todos aqueles que acompanharam a “feitura” desta tese requer repassar quatro anos de viagens, trocas, alegrias, tristezas, aprendizado e conquistas. Correndo o risco de ser traída pela memória, quero expressar minha gratidão por cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para que eu chegasse até o ponto final.

À minha família, sempre ao meu lado, meu porto seguro para onde voltar: meu amigo e companheiro Valmir, pelo amor incondicional e paciência infinita. Aos meus filhotes Gabriel e Theo, minhas melhores produções, pelos abraços e beijos que tudo curam. À minha irmã Oneida, por estar sempre por perto. Aos tios, tias, primos e primas, pelo carinho mesmo que à distância.

À professora Adriana Fresquet, mais que orientadora, fonte de aprendizado e experiências que me marcaram na escrita e na alma.

À professora e ao mediador que dividem comigo a autoria deste trabalho, por confiarem a mim suas experiências e por me ensinarem tanto sobre a surdez e o cinema.

Aos professores Cezar Migliorin e Inês Teixeira, por me permitirem aprender mais sobre cinema e educação.

Ao professor Maurício Bragança, pelas palavras encorajadoras a respeito do meu trabalho.

À professora Sônia Miranda, por me introduzir no aprendizado da teoria de Walter Benjamin.

À professora Celeste Azulay Kelman, pelo olhar preciso e dicas preciosas desde a defesa do projeto.

Aos professores Solange Jobim e Souza, Maria Teresa de Assunção Freitas, Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, Maria Vitória Mamede Maia e Cláudia Cristina dos Santos Andrade, pela disponibilidade e generosidade em partilhar comigo seus conhecimentos e, apesar do tempo exíguo, aceitarem estar na banca de defesa.

Ao INES e à Produtora Página 21, por permitirem meu acesso ao material e campo necessário para a pesquisa.

À Solange, o Sol do PPGE/UFRJ, pelo carinho, presteza e palavras de encorajamento.

Aos professores do PPGE/UFRJ, especialmente Ana Canen, Maria Vitória, Carmen Gabriel, Rosana e Vitor, pela oportunidade de convivência e aprendizado.

Aos grupos Cinead/UFRJ e LIC/UFJF, pelas experiências e trocas que me fazem crescer cada dia mais.

À Miriam Junghans, amiga, irmã em Capricórnio, parceira absoluta desse processo, pela acolhida, pelos cafés, pelos filmes e cigarros na varanda.

Aos amigos Glauber, Cristiano e Tiago Fávero, pelas leituras carinhosas, pelas palavras de incentivo e pela amizade de toda hora.

À Sílvia e Elisa, pelo apoio, pelas dicas, pelas escutas carinhosas e pelas cervejas na hora certa.

À Maria Teresa, por fazer parte da minha trajetória e dividir comigo seu amor pelo magistério e os conhecimentos sobre Bakhtin e Vygotsky.

Às direções, coordenações e colegas da FACSUM/JF e das escolas Olinda de Paula, Fernão Dias e Tancredo Neves, pelo apoio, incentivo e disponibilidade.

À Denise, Laura, Zuleica, Maria Cristina e Andrea, pelos abraços reconfortantes.

Ao Fabrice, meu “filho” do Benin, pelas traduções e torcida.

Aos amigos queridos e companheiros de luta, Valmir (Pulguinha) e Regiane, que hoje são só saudade.

Aos bravos companheiros da rede municipal de Juiz de Fora, cujas conquistas me proporcionaram desfrutar da licença remunerada necessária para cursar as disciplinas do doutorado.

À Cláudia, pelo apoio doméstico e por ser mãe “substituta” dos meus filhos nas minhas ausências.

Aos colegas do doutorado, pelas conversas e trocas.

Aos amigos do SINSERPU/JF, pela compreensão, apoio logístico e torcida.

À Mylene Santigo, pela companhia nas viagens e pelas conversas tão ricas.

Às alunos e alunas que compartilharam e ainda compartilham meus dias de professora.

À Cristiane Bosich, pela amizade e apoio “informático”.

A Deus pelo dom da vida!!!

GRACIAS!!!



*Professores que mais me marcaram na vida foram os que me ensinaram coisas que estavam bem para além da matéria escolar. Não esqueço nunca um professor da escola primária que um dia leu, comovido, um texto escrito por ele mesmo. Logo na declaração da sua intenção nasceu o primeiro espanto: nós, os alunos, é que fazíamos redações, nós é que as líamos em voz alta para ele nos corrigir. Como é que aquele homem grande se sujeitava àquela inversão de papéis? Como é que aceitava fazer algo que só faz quem ainda está a aprender?*

(Mia Couto)

*Nós pedimos-vos com insistência:  
Nunca digam - Isso é natural.  
Diante das barbaridades de cada dia,  
Numa época em que corre sangue  
Num tempo em que a arbitrariedade tem força de lei,  
Num momento em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
Se aceitamos as coisas como naturais  
Este nosso mundo passa a ser imutável.*

(Bertold Brecht)

## RESUMO

PEREIRA, Maria Leopoldina. **O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta tese investiga a possibilidade de o cinema se constituir como língua **outra** na educação de alunos surdos. A partir da crença na potência do cinema como elemento desestabilizador capaz de provocar fissuras no tecido aparentemente tão estabilizado e regrado do ambiente escolar, analisa as experiências de uma professora da Escola de Cinema do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Rio de Janeiro e de um mediador das Oficinas de Audiovisual para Surdos, da produtora Página 21, de Recife, Pernambuco, ambos ouvintes, em ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela. Duas questões permeiam a pesquisa: Como professores/mediadores ouvintes podem constituir, na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos, dentro e fora do ambiente escolar, uma língua **outra** que contemple a diversidade linguística que permeia o espaço dessa experiência? Pode o cinema se constituir como uma língua **outra** que não seja do território dos surdos e ou localizada no mundo ouvinte? Essas questões se desdobram em quatro objetivos específicos: 1) caracterizar as atividades construídas pela professora e pelo mediador que experienciam cinema na escola e fora dela com surdos; 2) analisar produções fílmicas resultantes da Escola de Cinema do INES e das Oficinas de Audiovisual para Surdos; 3) identificar o que aprendem professora e mediador na experiência de ver/fazer cinema com surdos na escola e fora dela; 4) investigar com que gestos o cinema pode se constituir como uma possibilidade de língua **outra** na experiência de ver e fazer cinema com surdos. Inspirada pelo cinema/conversaço de Eduardo Coutinho, busca se constituir uma tese/conversaço, onde o diálogo é travado com autores como o próprio Coutinho, Pier Paolo Pasolini, Jacques Rancière, Mikhail Bakhtin, Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin, Augusto Ponzio, Cezar Migliorin, Adriana Fresquet, dentre outros. O percurso metodológico foi traçado a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora pessoalmente e virtualmente com o mediador de Pernambuco e das análises de dois curtas da Escola de Cinema do INES (Incomunicabilidade na Rua, Incomunicabilidade em Casa) e um da Oficina de Audiovisual para Surdos realizada em Petrolina, Pernambuco (Olhar Surdo). Como contribuições finais problematiza a questão da acessibilidade dos surdos ao cinema brasileiro e a possibilidade deste de fato se constituir como língua **outra** que se situa no limiar entre surdos e ouvintes potencializando não apenas a visibilidade e a comunicação entre esses sujeitos como ainda se apresentando como campo profissional para os surdos.

**Palavras-chave:** cinema, educação de surdos, cinema como língua, escola de cinema, currículo e linguagem, CINEAD.



## ABSTRACT

PEREIRA, Maria Leopoldina. **The cinema as a possibility of another language in the education of the deaf.** Rio de Janeiro, 2016. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education. Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis investigates the possibility of cinema becoming **another** language in the education of deaf students. Based on the belief in the power of cinema as a destabilizing element capable of provoking fissures in the apparently so stabilized and regulated fabric of the school environment, it analyzes the experiences of a teacher at the School of Cinema of the National Institute of Education of the Deaf (INES), Rio de Janeiro and a mediator from the Audiovisual Workshops for the Deaf, from the producer Página 21, from Recife, Pernambuco, both listeners, to see and make movies with the deaf in school and outside. Two questions pervade research: How can teachers / listening mediators constitute, in the experience of seeing and making movies with deaf students, inside and outside the school environment, **another** language that contemplates the linguistic diversity that permeates the space of this experience? Can cinema become **another** language that don't be from the deaf's territory or located in the listener world? These questions are divided into four specific objectives: 1) to characterize the activities built by the teacher and the mediator that experienciate cinema at school and outside it with the deaf; 2) analyze film productions resulting from the INES Film School and the Audiovisual Workshops for the Deaf; 3) identify what teachers and mediators learn in the experience of seeing / making movies with the deaf in and out of school; 4) to investigate with what gestures the cinema can constitute itself as a possibility of **another** language in the experience of seeing and making movies with the deaf. Inspired by the cinema / conversation of Eduardo Coutinho, it seeks to constitute a thesis / conversation, where dialogue is fought with authors like Coutinho, Pier Paolo Pasolini, Jacques Rancière, Mikhail Bakhtin, Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin, Augusto Ponzio, Cezar Migliorin, Adriana Fresquet, among others. The methodological course was traced from semi-structured interviews with the teacher in person and with the mediator of Pernambuco and the analysis of two short films of the INES School of Cinema (Incomunicabilidade na Rua, Incomunicabilidade em Casa) and one from the Audiovisual Workshops for Deaf people held in Petrolina, Pernambuco (Olhar Surdo). As a final contribution, the issue of the accessibility of deaf people to Brazilian cinema is problematic and the possibility of this being in fact constitutes **another** language that is located on the threshold between deaf and hearing, enhancing not only the visibility and communication between these subjects but still presenting as a field for the deaf.

**Keywords:** cinema, deaf education, cinema as a language, film school, curriculum and language, CINEAD.

## RÉSUMÉ

PEREIRA, Maria Leopoldina. **Le cinéma comme possibilité de langue autre dans l'éducation des sourds**. Rio de Janeiro, 2016. Thèse (Doctorat en Éducation) –Faculté d'éducation. Université Federale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Cette thèse étudie la possibilité du cinéma à se constituer en une **autre** langue dans l'éducation des élèves sourds. À partir de la croyance en la puissance du cinéma comme un élément déstabilisateur susceptible de provoquer des fissures dans le tissu apparemment tant stabilisé et règlementé de l'environnement scolaire, elle analyse les expériences d'une professeure de l'École de Cinéma de l'Institut National de l'Éducation des Sourds (INES), de Rio de Janeiro et celles d'un médiateur des Ateliers de l'audiovisuels pour les sourds, de la productrice Page 21 de Recife, Pernambuco, tous deux auditeurs, dans la vision et La réalisation de films avec des sourds à l'école et en dehors d'elle. Deux questions traversent la recherche: Comment enseignants / médiateurs auditeurs peuvent constituer, dans l'expérience de voir et de faire des films avec des étudiants sourds, à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire, une **autre** langue qui contemple la diversité linguistique qui traverse l'espace de cette expérience? Le cinéma peut-il se constitué comme une langue **autre** qui ne soit pas du territoire des sourds et ou situés dans Le monde auditeur? Ces questions se dédoublent en quatre objectifs spécifiques: 1) Caractériser les activités construites par l'enseignante et par le médiateur qui ont expérimenté le cinéma dans l'école et en dehors d'elle avec des sourds; 2) Analyser les productions filmiques résultant de l'École de Cinéma de l'INES et des ateliers de l' Audiovisuel pour les sourds; 3) Identifier ce qu'apprennent enseignant et médiateur dans l'expérience de voir / faire des films avec des sourds à l'école et en dehors d'elle; 4) Enquêter sur les gestes avec lesquels le cinéma peut se constituer comme une possibilité de langue **autre** dans l'expérience de voir et de faire des films avec des sourds. Inspiré par le cinéma / conversation de Eduardo Coutinho, on cherche à constituer une thèse / conversation, où le dialogue est mené avec des auteurs comme Coutinho lui-même, Pier Paolo Pasolini, Jacques Rancière, Mikhail Bakhtine, Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin, Augusto Ponzio, Cezar Migliorin, Adriana Fresquet, entre autres. Le parcours méthodologique a été tracé à partir d'entretiens semi-structurés réalisés avec l'enseignante en personne et virtuellement avec le médiateur de Pernambuco et de l'analyse de deux Films court métrage de l'INES (Incommunicabilité dans la Rue, Incommunicabilité à La Maison) et de l'atelier audiovisuel pour des sourds tenu à Petrolina, Pernambuco (Regard sourd). En tant que contribution finale, l'étude problématise la question de l'accessibilité des sourds au cinéma brésilien et la possibilité de ce fait se constituer comme une langue **autre** qui se situe au seuil entre sourds et auditeurs en potentialisant non seulement la visibilité et la communication entre ces sujets tout en se présentant comme champs professionnel pour les sourds.

**Mots-clés:** Cinéma, éducation de sourds, cinéma comme langue, école de cinéma, curriculum et langage, CINEAD.

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 – Dani Karavan/Memorial Walter Benjamin/Port Bou
- Imagem 2 – Corredores da Faculdade de Educação – UFRJ
- Imagem 3 – Percurso Juiz de Fora – Rio de Janeiro – Google Maps
- Imagem 4 – Cinema em LIBRAS
- Imagem 5 – Escola vai a Cinemateca
- Imagem 6 – Obras do Porto Maravilha
- Imagem 7– Sinal de e-mail
- Imagem 8 – Localização do campus Praia Vermelha da UFRJ – Google Maps
- Imagem 9 – Fachada do INES
- Imagem 10 – Escola de Cinema do INES
- Imagem 11 – Página da Produtora Página 21
- Imagem 12 – Oficina de Audiovisual para Surdos – Página 21
- Imagem 13 – Incomunicabilidade em Casa
- Imagem 14 – Incomunicabilidade na Rua
- Imagem 15 – Olhar Surdo
- Imagem 16 – Cena do filme Últimas Conversas – Eduardo Coutinho

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender

CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FACSUM – Faculdade do Sudeste Mineiro

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIC – Grupo de Pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento

LSB – Língua de Sinais Brasileira

MC & T – Ministério da Ciência e da Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

NEE – Necessidade Educacional Especial

PE – Pernambuco

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAv – Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Sefac – Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural

Sesc – Serviço Social do Comércio

SINPRO/JF – Sindicato dos Professores de Juiz de Fora

SOCINE – Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ufam – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCE – Universidade federal do Ceará

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA: NO CAMINHO PARA PORT BOU/PENSANDO O “CINEMA CONVERSAÇÃO” .....	15
BREVE PRÓLOGO ANTES DE ABRIR A RODA: COLOCANDO A QUESTÃO DA SURDEZ .....	30
1 PRIMEIRA RODA DE CONVERSAS: CINEMA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS TEXTOS E PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS .....	40
2 ABRINDO A RODA: CINEMA, EDUCAÇÃO E SURDEZ, QUE RELAÇÃO É ESTA? .....	53
2.1 Cinema com surdos na escola e fora dela: arte, conhecimento e invenção de mundo ...	57
2.2 Nos rastros do <i>Mestre Ignorante</i> : a igualdade das inteligências na experiência de quem ensina/aprende e aprende/ensina com o cinema .....	66
2.3 “Cinema (brasileiro) para todos?” – Acessibilidade da Lei 13.006/2014 para os alunos surdos .....	78
2.3.1 “Mas surdo não vai ao cinema”: a escola como possibilidade de acessibilidade do cinema brasileiro aos alunos surdos .....	83
3 O CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE “LÍNGUA OUTRA” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	89
3.1 LIBRAS e Língua Portuguesa: algumas relações .....	89
3.2 No limiar entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa: o cinema .....	98
4 TRAZENDO OS SUJEITOS E O CAMPO PARA A RODA: CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	113
4.1 Os sujeitos .....	121
4.2 O campo .....	122
4.2.1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES .....	122
4.2.1.1 Vendo e fazendo cinema com surdos dentro da escola: a Escola de Cinema do INES .....	122
4.2.2 A produtora Página 21 .....	125
4.2.2.1 Vendo e fazendo cinema com surdos fora da escola: as Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21 .....	125
4.3 Os filmes .....	127
4.3.1 Os filmes da Escola de Cinema do INES .....	129
4.3.1.1 <i>Incomunicabilidade em Casa</i> .....	131
4.3.1.2 <i>Incomunicabilidade na Rua</i> .....	131

4.3.2 O filme da Oficina de Audiovisual para Surdos da Página 21 .....	132
4.3.2.1 <i>Olhar Surdo</i> .....	132
4.4 Entre a estética e a política: práticas pedagógicas de ver e fazer cinema com surdos na Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual da Página 21 .....	133
4.5 A presença do “Mestre Ignorante” na experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela .....	146
4.6 O cinema como possibilidade de “língua outra” na Educação de Surdos .....	157
DEIXANDO CADEIRAS VAZIAS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA NOVAS CONVERSAS .....	165
POSFÁCIO .....	173
REFERÊNCIAS .....	174
REFERÊNCIAS FÍLMICAS.....	188



Figura 1 - Dani Karavan/Memorial Walter Benjamin/Port Bou

## PARA INÍCIO DE CONVERSA: NO CAMINHO PARA PORT BOU/PENSANDO O “CINEMA CONVERSAÇÃO”

*(...) Adotando a forma de um “cinema de conversação”, escolhi ser alimentado pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares, mergulhadas na contigência da vida. Eliminei, com isso, até onde foi possível, o universo das ideias gerais, com as quais dificilmente se faz bom cinema, documentário ou não, e dos “tipos” imediata e coerentemente simbólicos de uma classe social, de um grupo, de uma nação, de uma cultura. O improviso, o acaso, a relação amigável, às vezes conflituosa, entre os conversadores dispostos, em tese, dos dois lados da câmara – esse é o alimento essencial do documentário que procuro fazer. O que não exclui, é claro, uma idéia central, prévia à filmagem, que preside a construção do filme mas que não passa de uma hipótese de trabalho a ser testada na prática desses sucessivos encontros com personagens de carne e osso.*

Eduardo Coutinho

*É o presente que polariza o acontecimento em história anterior e história posterior.*

Walter Benjamin (N 7ª, 8)

Esta pesquisa investiga a possibilidade de o cinema se constituir como língua outra na Educação de Surdos. A partir da crença na potência do cinema como arte, que pode desestabilizar e provocar fissuras no tecido aparentemente tão estabilizado e regrado do ambiente escolar, pensar o cinema com surdos e ouvintes trouxe perguntas. Como professores/mediadores ouvintes podem constituir, na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos, dentro e fora do ambiente escolar, uma língua **outra** que contemple a



diversidade linguística que permeia o espaço dessa experiência? Pode o cinema se constituir como uma língua outra que não seja do território dos surdos e ou localizada no mundo ouvinte?

A busca por possíveis respostas se fez no percurso investigativo iniciado em 2012, no interior da linha de pesquisa “Currículo e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi “atravessado” por muitas perguntas. Como penetrar num mundo que não é o seu e ao mesmo tempo numa língua que não lhe pertence? Como ouvir a “voz” dos surdos através de suas produções fílmicas? Qual a possibilidade de o cinema se constituir como uma língua que congregue surdos e ouvintes? A tentativa de respondê-las requereu traçar rumos, buscar caminhos, me perder em trilhas...

Durante a disciplina “Walter Benjamin e a educação”, cursada no primeiro semestre de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, quando realizava buscas por Walter Benjamin na internet, encontrei imagens do Monumento a Walter Benjamin, obra do escultor israelita Dani Karavan. A obra, em ferro oxidado e vidro, em forma de túnel, remete às passagens que tanto motivaram o pensador alemão e às fronteiras: à fronteira que Benjamin não conseguiu atravessar, à fronteira entre a terra e o mar e parece ainda apontar para um infinito de possibilidades. No fundo do túnel a citação de Benjamin gravada, em alemão e catalão, no vidro transparente: “É mais difícil honrar a memória dos anônimos do que a dos famosos. A construção da história é consagrada à memória dos anônimos”.

Benjamin foi um pensador que extraiu da vida as coisas simples, cotidianas, quase anônimas: um colecionador de brinquedos, livros e miniaturas e também um profundo pensador sobre as questões da modernidade; nos deixou uma obra inacabada, uma sensação de que muito ainda estaria por vir. Assim como Eduardo Coutinho, que escolheu nunca fazer roteiros, mas hipóteses a serem testadas na prática, no encontro com “personagens de carne e osso” e cujas obras me deixam a mesma sensação de inacabamento e perguntas.

A escultura de Karavan retrata esse inacabamento e traz uma questão: Como pode o escultor chegar tão próximo de seu homenageado? Como um artista se apropria tão fortemente da obra de um autor a ponto de traduzi-la numa obra de arte? Como um cineasta/documentarista crê e realiza o “filmar sempre o acontecimento único, que nunca houve antes e nunca haverá depois” (COUTINHO, 2008, p.21)? Como se constitui um objeto de estudo? Como se chega a um objeto de pesquisa?

Narro aqui o meu “caminho para Port Bou”, a partir do conceito de cinema conversação de Eduardo Coutinho. Busco construir uma nova ideia: a tese conversação, que parte de uma proposta inicial de pesquisa com cinema e educação e, após percorrer diversas estradas, encruzilhadas e desvios, chega, enfim, à questão de pesquisa. E parto lá do início.

Antes de iniciar a tese propriamente dita, esclareço que a escrita desta se faz tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural. Há momentos em que necessito relatar minha própria experiência com os sujeitos da pesquisa, minhas impressões e achados, em outros, concebo-os como co-autores deste trabalho e dialogo no plural, buscando colocar o que aprendemos juntos, o que compartilhamos, mesmo que, no caso do mediador das oficinas de Recife, não ao vivo, colocados frente a frente, mas através de recursos tecnológicos.

É pertinente esclarecer que não domino a Língua Brasileira de Sinais e nem seria possível fazê-lo no tempo que dura o doutorado, de forma que minha compreensão dos filmes dos surdos que optam por não usar legendas, como caso das produções do INES se baseou apenas na minha percepção de ouvinte, “estrangeira” no país dos surdos. Essa experiência me possibilitou perceber o reverso da moeda daquilo que ocorre com os surdos e que é aprofundado no decorrer da tese: como é ver um filme que, mesmo sendo do seu próprio país, não usa a sua língua e não disponibiliza os recursos (legendas) para que se possa assisti-los. Ainda que pudesse optar por contar com a ajuda de um intérprete para tal tarefa, decidi por, de alguma forma, me colocar no lugar dos surdos, sentir o incômodo que os invade quando se defrontam com a questão.

Tendo como objeto as experiências de uma professora de Língua Portuguesa na criação e constituição da Escola de Cinema do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e de um mediador das Oficinas de Audiovisual para Surdos, oferecidas pela produtora Página 21, em cidades do interior de Pernambuco, a pesquisa analisa que atividades são construídas pelo professor/mediador ouvinte que ensina cinema no ambiente escolar e fora dele a alunos surdos, buscando identificar o que aprendem esses sujeitos ouvintes ao vivenciar a experiência de iniciar o cinema como língua outra com surdos.

Partindo da diversidade linguística existente entre a própria comunidade surda, e entre esta e os ouvintes, procura elucidar qual a relação da Língua Portuguesa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em experiências de professores e mediadores em espaços de Educação formal e não formal, para, a partir dos pressupostos teóricos do cineasta Pier Paolo Pasolini e de Augusto Ponzio, indagar a possibilidade de o cinema se constituir como uma língua outra na experiência de ver e fazer cinema com surdos.

O percurso metodológico é inspirado no cineasta Eduardo Coutinho, cineasta em cujo cinema “a autoria é acima de tudo um gesto de coragem e curiosidade, não de um virtuosismo estético” (BRAGANÇA, 2008, p. 9). Coutinho elege como seus personagens, como “duplos fabulares que se propagam pela vontade de afirmação, imaginação e narratividade de quem, faz o filme JUNTO (grifo do autor) com ele” (BRAGANÇA, 2008, p. 9). As escolhas do cineasta se coadunam com a perspectiva histórico cultural, onde o pesquisador não é o único autor, partilha com os sujeitos a coautoria, afinal, é desses “duplos fabulares”, que se constrói a pesquisa. Partilho com Coutinho (2008, p. 15), a curiosidade por conhecer essas “pessoas singulares”, “mergulhadas na contingência da vida”, do ver e fazer cinema com surdos. Na busca por conhecê-las e entender seus contextos particulares de ser e estar, o instrumento metodológico eleito foram entrevistas individuais semiestruturadas que, pela proximidade, foram filmadas com a professora do INES, e, pela distância geográfica, foram feitas via e-mail com o mediador das oficinas de Pernambuco.

A relevância da pesquisa está em se debruçar sobre a experiência de dois professores/mediadores ouvintes, na experiência desafiante de ver/fazer cinema com surdos, para pensar uma língua outra, o cinema, que não pertença aos surdos ou aos ouvintes, que se situe no limiar **entre** a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A confiança de que o cinema pode proporcionar novas formas de se conceber a Educação de Surdos, pelo seu caráter alteritário e emancipatório (BERGALA, 2008), é reforçada por Migliorin (2011), ao propor três crenças sobre a relação do cinema com a educação.

A primeira crença: “o cinema e sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo” (p. 104), no caso dos surdos, abre brechas para que estes possam dar a ver aos ouvintes, seu próprio mundo, que nos é tão desconhecido e ainda “inventar” mundos onde surdos e ouvintes não se encontrem separados pelas barreiras linguísticas.

A segunda crença, de que “a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada do que está instituído, dos lugares de poder” (p. 107), pode ser ampliada para se pensar não só o cinema na escola, mas dentro e fora dela. E se os surdos ainda se constituem como “estrangeiros” em seu próprio país, visto ser a LIBRAS reconhecida como segunda língua em relação à Língua Portuguesa (oral e escrita), a oportunidade de fazerem cinema, pode proporcionar a esses sujeitos perturbarem “a ordem dada” e questionar “os lugares de poder” a eles delegados na sociedade.

Já a terceira crença, “uma crença na inteligência sensível dos que frequentam a escola” (p. 108), ultrapassa os muros da mesma e se estende a todos aqueles que estão imersos na experiência de ensinar e aprender, para que professores/mediadores ouvintes e alunos surdos, possam estar na igualdade de inteligências, proposta por Jacques Rancière em *O mestre ignorante*.

Mas como cheguei até aqui? Qual é a “história anterior” ao presente que aqui se apresenta?

Assim como Eduardo Coutinho (2008) elegeu um “cinema de conversação”, essa pesquisa vem se construindo através de “conversas”. Escolhi, assim como ele, ser alimentada “pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares mergulhadas na contingência da vida” (p. 15). Para tal, assim como o cineasta, necessitei eliminar, “até onde foi possível”, pré-conceitos gerais: surdos são uma única representação, cinema na escola tem necessariamente objetivos pedagógicos, apresentar fragmentos fílmicos é mutilar a obra, só cineastas podem se aventurar a fazer cinema, professor/mediador é, inevitavelmente, alguém que ensina.

Nos longos caminhos que se iniciaram em 2012, quando percorri os ainda que deteriorados, mas belos corredores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como aluna do curso de doutorado, depois de enfrentar cinco horas de viagem madrugada a dentro para ir de Juiz de Fora ao Rio, muito pré-conceitos foram sendo derrubados e pude perceber, e claro, compreender, que certezas e “ideias gerais”, não constroem um filme e muito menos um trabalho acadêmico.

As primeiras ideias gerais/certezas foram se desfazendo no contato com o grupo de pesquisas “Currículo e linguagem cinematográfica na Educação Básica”, que articula suas atividades de pesquisa com os projetos de cinema em escolas públicas, entre outros espaços e está inserido no programa de extensão universitária CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender), cujas ações são centralizadas no LECAV (Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual).

O grupo vinha se dedicando a pesquisar a pedagogia dos processos de criação de diversos cineastas como Jean Luc Godard, Abbas Kiarostami, Joel Pizzini, entre outros, na tentativa de descobrir gestos de criação cinematográfica que pudessem provocar uma reflexão e também ações concretas na articulação dos projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Nos encontros do grupo descobri que por mais filmes que conhecesse, ainda eram poucos. Outros mundos estavam a serem desbravados: filmes, teorias sobre cinema e educação, produções acerca do tema. A partir dos encontros semanais dos seminários de pesquisa e de muitos textos acerca do cinema e suas teorias, comecei a alimentar minha

“pesquisa conversação”: empreendi pesquisa, leituras, coletei dados. E disso tudo recolhi “roteiros” de viagens, de encontros, de perguntas principalmente” (COUTINHO, 2008, p. 15).

Nasci numa cidade encravada entre os “morros” de Minas: São Francisco do Glória. Lá não havia biblioteca, não havia cinema, sequer televisão.

Cinema? Posso dizer que minha primeira experiência fílmica foi assistir à projeção de *Vida de Jesus Cristo* (REGATTIERI, 1971) nas lonas encardidas de um acampamento cigano. Como então explicar esse fascínio por livros e imagens que me acompanha desde então? Embora por vias diversas a resposta é só uma: na escola. Assim como Alain Bergala, em *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, admite que foi salvo pela escola e pelo cinema de um destino provinciano e sem acesso à cultura que hoje possui, em minha história pessoal a escola tem um papel fundamental, ao me proporcionar através da literatura, do cinema e das tecnologias digitais o acesso a um mundo de conhecimentos que minha família não seria capaz de oferecer.

Minha primeira paixão foi o cinema. Em 1974, ao ingressar na primeira série, então interna do Colégio Santa Marcelina, na cidade de Muriaé, Minas Gerais, fui afinal, conhecer uma sala de cinema. O filme? *A Dama e o Vagabundo*, de Walt Disney (1955). Como esquecer a memorável cena em que os protagonistas dividem um prato de espaguete? E essa emoção me foi proporcionada pela escola.

A literatura veio aos poucos. Primeiro foram os contos de Hans Christian Andersen, depois o Sítio do Pica Pau Amarelo, trazidos pelas mãos de Dona Flauzina, professora da segunda série que enxergou nos livros uma possibilidade de diálogo com a menina magricela e calada que se recusava a participar das aulas. Na falta de biblioteca, a mala de livros de “faroeste” de meu pai me supria de obras onde índios, colonos e pistoleiros disputavam atenção com Emília, Pedrinho, Narizinho e A pequena vendedora de fósforos.

O cinema ficou só na *Dama e o Vagabundo* (DISNEY, 1955). Ao final da primeira série no internato voltei para minha vida de menina da roça. Na fazenda não tínhamos sequer luz elétrica, mas como eu já estava fascinada pelo aparelho que me trazia a emoção dos filmes em tela reduzida, insisti tanto que meu pai adquiriu um aparelho de TV que funcionava a bateria. O funcionamento era precário, mas me permitia ver novelas e às vezes alguns filmes recortados pela falta de energia. Quando saímos da fazenda e fomos morar na cidade minha paixão eram os filmes musicais da Metro-Goldwyn-Mayer: *Cantando na Chuva* (KELLY & DONEN, 1952), *Sinfonia de Paris* (MINNELLI, 1951), *Os Homens Preferem as Loiras* (HAWKS, 1953), *Sete Noivas para Sete Irmãos* (DONEN, 1954), e muitos outros clássicos. E claro as novelas: *Fogo sobre terra* (1974/1975), *Saramandaia* (REDE GLOBO, 1976),

*Dancin Days* (REDE GLOBO, 1978/1979), *Os Gigantes* (REDE GLOBO, 1979/1980). As aventuras do *Sítio do Picapau Amarelo* (REDE GLOBO, 1977/1986), pularam das páginas dos livros para a tela da TV, e mesmo que em preto e branco, era fascinante ver a materialização dos personagens que até então habitavam apenas a minha imaginação.

Com a separação de meus pais mudei de cidade, mas não de gosto: cada dia mais me aproximava da literatura e dos filmes da TV. Em Miradouro, onde fui morar com minha mãe, minha “fome” de livros foi alimentada por minha professora de Português que me franqueou acesso ilimitado à sua biblioteca, onde possuía aqueles que considerava os “clássicos” da literatura. Me apresentou Machado de Assis, José de Alencar e aquele que foi uma grande paixão na adolescência: Jorge Amado. Foi um deleite ler *Gabriela* e depois ver sua versão novelística!

Os anos 80 me trouxeram a adolescência, o trabalho e os amigos cariocas. Com eles conheci a literatura de protesto, a filosofia marxista e o Rio de Janeiro. Com minhas visitas à cidade pude frequentar museus que só conhecia pelos livros e revistas, frequentar sebos, adquirir livros e claro: ir ao cinema! Meu retorno às salas escuras foi marcado pelo filme de Woody Allen: *A rosa púrpura do Cairo* (1985). Abandonei as novelas e só queria saber de cinema. Paralelo a tantas “viagens” veio o momento de escolher uma profissão: minha mãe insistiu que fizesse magistério, ela sempre quis ser professora, mas interrompeu os estudos antes de realizar o sonho.

Rebelde como convinha à ocasião, me recusei a princípio, mas negociamos que cursaria caso ela me permitisse fazer também o curso técnico em contabilidade. Assim fiz: pela manhã, magistério, à noite, contabilidade. A idéia de ser professora me apavorava! Não combinava comigo! Durante o curso, o professor de filosofia me fez voltar a atenção para a filosofia clássica. Na mesma época, chegou à minha cidade um jovem padre que me apresentou à Teologia da Libertação. Pronto! Meu gosto fílmico agora era dominado por “filmes cabeça”. O cinema europeu entrou em minha vida (e não saiu mais!). Mas era a década de 1980 e o cinema brasileiro tinha filmes coloridos, com atores jovens e histórias que retratavam a minha geração: *Bete Balanço* (RODRIGUES, 1984), *Um trem para as estrelas* (DIEGUES, 1987), *Eu sei que vou te amar* (JABOR, 1986), *Garota Dourada* (CALMON, 1984), *Rock Estrela* (RODRIGUES, 1986).

Como quase todos os meus amigos, me dividia entre a filosofia de esquerda e o rock nacional, entre as roupas fluo e o desejo de ir colher café na Nicarágua, ou viajar para Cuba, entre o Circo Voador e a sala de vídeo da Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro, onde conheci o cinema brasileiro mais profundamente. Assisti lá, nas tardes quentes de

janeiro, *Cabra marcado para morrer* (COUTINHO, 1984), *Terra em transe* (ROCHA, 1967), *Eles Não Usam Black-Tie* (HIRSZMAN, 1981) e muitos outros filmes brasileiros. Havia no ar ainda um cheiro de proibição, afinal, mesmo em seu estertor, os efeitos da ditadura brasileira ainda estavam presentes.

Tornei-me professora e lecionei por dois anos na rede municipal de Miradouro, onde assumi uma turma multisseriada na Escola Municipal Lambari Alegre, localizada na fazenda de mesmo nome e cujo acesso era precário. Para lecionar precisava permanecer na fazenda de segunda a sexta-feira. Era acolhida pela família do administrador, retornando à cidade nos sábados pela manhã. Embora gostasse dos alunos, permanecer numa casa estranha durante toda a semana e mais as condições difíceis de acesso à fazenda, me deixavam bastante incomodada. Irrequieta e insatisfeita, aceitei o convite de uma tia para morar em Belo Horizonte. Longe de casa e dos amigos, a literatura e o cinema foram meus grandes companheiros. Cheguei mesmo a frequentar três sessões de cinema num único dia!

Aprovada no concurso para professora da rede estadual de Minas Gerais, voltei para casa e fui trabalhar na zona rural. Percebi que esse era o caminho: ser professora. Na busca por formação, ingressei no curso noturno de licenciatura em filosofia da Faculdade Santa Marcelina em Muriaé: percorria diariamente 28 quilômetros para estudar. Surgiu então a possibilidade de trabalhar em Juiz de Fora. Mudei novamente de cidade e passei a atuar como professora auxiliar numa escola particular. A escola seguia a linha construtivista, ancorada nos trabalhos de Emília Ferreiro e investia na formação de seus professores, fato que demandou novas leituras: textos teóricos entraram de vez na minha rotina, e com eles, o desejo de estudar Pedagogia.

Em 1990, prestei vestibular para a primeira turma do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Aprovada, retornei à rotina de ser trabalhadora e estudante. A literatura e o cinema continuavam presentes: contávamos na cidade com o Cine Paraíso, sem redundância, um verdadeiro paraíso para qualquer cinéfilo: filmes fora do circuito, discussões e muita conversa sobre a sétima arte.

A carreira docente se firmou de vez quando, em 1993, fui aprovada no concurso para professora regente da rede municipal de Educação de Juiz de Fora. Entrei para a rede e iniciei a militância sindical no mesmo ano, disputando no ano seguinte o processo eleitoral para a direção do Sindicato dos Professores. Não nos elegemos naquele ano, mas formamos um grupo de oposição que, consolidado, se elegeu para a direção do SINPRO/JF (Sindicato dos Professores de Juiz de Fora) em 1998.

Em 1999, outra mudança radical: fui mãe pela primeira vez. Apresentei meu trabalho de conclusão do curso de especialização em Alfabetização e Linguagem com meu filho mais velho no colo. Cogitei na época dar vazão ao meu amor pela literatura e prestei vestibular para o curso de Letras, mas aliar outra graduação, o magistério e a tarefa de ser mãe, se mostraram funções irreconciliáveis, mesmo assim procurei o curso de especialização em Estudos Literários no Instituto de Letras na UFJF, que infelizmente abandonei por puro cansaço.

O sonho do mestrado ficou adormecido por quase dez anos. Nesse ínterim, tive o segundo filho e fui aprovada para o cargo de coordenadora pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora. Conheci então a internet através de um curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação. Lá descobri os *blogs* literários e as diversas possibilidades que eles traziam de se escrever e publicar. Decidi fazer mestrado e no projeto pude aliar literatura e internet transformando-os em objeto de estudo.<sup>1</sup>

Como ser professora era nessa época um elemento fundamental da minha constituição como pessoa, minha opção foi trabalhar com professoras na pesquisa. Trabalhamos as possibilidades de autoria proporcionadas pelos *blogs* literários nas aulas de Língua Portuguesa e as professoras então se tornaram “aprendentes”<sup>2</sup>: através da experiência e agilidade dos alunos, puderam conhecer algumas possibilidades da internet ao mesmo tempo em que ofereciam suas contrapalavras por meio das correções dos textos e do conteúdo da disciplina.

Findo o mestrado assumi o cargo de docente do ensino superior na FACSUM (Faculdade do Sudeste Mineiro) para trabalhar com o curso de Pedagogia. Percebi então que os alunos participavam ativamente e discutiam melhor o conteúdo das disciplinas quando “atravessavam” os conteúdos na companhia de determinados filmes. Paralelamente discutia no Grupo de Pesquisas LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento), as possibilidades do cinema como instrumento cultural de aprendizagem.<sup>3</sup>

Ao pensar em um projeto de pesquisa para o doutorado, meu olhar recaiu sobre minhas paixões: cinema, literatura e internet. Por que não pensar uma formação estética em

---

<sup>1</sup> Dissertação defendida em julho/2010: “Os *blogs* literários nas aulas de Língua Portuguesa: uma possibilidade de autoria” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas.

<sup>2</sup> As expressões “aprendente” e “ensinante” não existem em português nem em espanhol. Tomo-as de Adriana Fresquet, que por sua vez as trazem “a partir da proposta de Alicia Fernandez, psicopedagoga e psicanalista argentina, para quem todo professor é um “ensinante/aprendente” e todo estudante é, por sua vez, um “aprendente/ensinante”. As expressões “ensinante” e “aprendente” evidenciam o estado permanente, dinâmico e interativo de ensinar e aprender” (FRESQUET, 2013, p. 21).

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq – “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores” (2010-2013)



literatura e cinema para jovens graduandos em Pedagogia, imersos numa cultura digital rápida e ousado dizer, quase *fast-food*?

Como professora, coordenadora, pesquisadora e formadora de futuros professores, meu desejo de transformar gosto em objeto de estudo, partia, acima de tudo, da premissa que literatura e cinema podem representar um interessante campo de experiência estética e conhecimento para os futuros professores pertencentes à geração digital. Mas como já advertia Carlos Drummond de Andrade, no meio do caminho às vezes tem uma pedra, no meu caso, no início do caminho do doutorado havia uma escola de cinema e uma professora que insistia em fazer cinema com alunos surdos.

Como colocado anteriormente, ao ser admitida no doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, comecei a participar das reuniões e ações do grupo de pesquisa do CINEAD/LECAV/UFRJ. Era um mundo novo que se descortinava aos meus olhos: tratava-se da possibilidade de não só ver e discutir cinema na escola, mas de **fazer cinema** no espaço escolar. Essa possibilidade me trouxe muitas inquietações: eram outras perspectivas, outros modos de pensar e conceber a arte cinematográfica na escola.

Pude ainda participar de algumas das ações desenvolvidas com os professores oriundos do Curso de Extensão Universitária Cinema para Aprender e Desaprender e que participavam do Curso de Aperfeiçoamento de Cinema para professores de Educação Básica, como parte do projeto financiado pelo MC&T/FINEP/SEBRAE, com um ano de duração. Conhecer as experiências daqueles colegas que viviam a aventura de fazer cinema em escolas da cidade e do estado do Rio de Janeiro me deixava extremamente motivada: viajava aos sábados de Juiz de Fora ao Rio somente para participar dos encontros. Nesse momento meu projeto de pesquisa inicial ficou cada vez mais distante. Pensar o fazer cinema na escola me seduziu e quando conheci a professora da escola de cinema do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), fiquei estarecida: como assim fazer cinema com surdos? Fui a um evento no INES, vi as fotos do Festival de Cinema promovido pela instituição e a inquietação persistia. Passei a acompanhar os trabalhos da escola de cinema da instituição, mas veio a greve na universidade e institutos federais (2012), dentre eles o INES, fiquei longe do grupo de pesquisa e guardei o INES em algum arquivo escondido da memória, concentrando meus esforços em me apropriar de um acervo de conhecimentos acerca dos estudos de cinema e suas possibilidades na Educação.

No retorno da greve veio a decisão de repensar o projeto de pesquisa e estudar a escola de cinema do INES. Mergulhei então num universo completamente desconhecido: a surdez.

Oliver Sacks no prefácio do livro *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*, afirma que:

Três anos atrás, eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. É fácil aceitar como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou melhor dizendo, um outro *modo* de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente. (1998, p. 9)

Como o neurologista inglês, há quatro anos eu nada sabia sobre os surdos. Em mais de 30 anos de magistério tive contato direto, ou seja, fui professora de apenas um aluno surdo. Mesmo assim nosso contato se restringia a três aulas semanais de 45 minutos, pois nessa época estava atuando como professora regente 2 (complementação de carga horária) e trabalhava com as disciplinas Produção de Texto e Artes. Tratava-se de um aluno que não conhecia LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nem mesmo leitura labial, fora matriculado há apenas um ano. Até então seu contato se restringia às pessoas da família e aos médicos que o acompanhavam, situação que fui descobrir depois, é muito comum entre os surdos. Nossa parca comunicação se constituía de tentativas de gestos e mímicas. Contávamos com a presença de uma intérprete e professora de LIBRAS que estava iniciando um trabalho de alfabetização nessa língua com o aluno surdo, alunos ouvintes e professores. Esse contato durou pouco mais de um semestre, pois fui remanejada de turma por razões de organização interna da escola.

Ocasionalmente tive contato com outros alunos surdos, mas hoje, quando busco na memória, percebo o quanto ainda não há a presença de surdos nas escolas regulares. No ensino superior a situação não parece ser diferente, dados do MEC/INEP relativos ao censo de 2011, dão conta que 8.961.724 alunos ingressaram no ensino superior no Brasil. Destes, 29.033 (0,32%) possuíam alguma necessidade educacional especial (NEE), sendo 5.065 (17,44% do total) deficientes auditivos, 2.067 (7,11%) surdos e 211 (0,72%) com surdo-cegueira (BRASIL, 2011), fato confirmado no meu cotidiano como professora universitária: não tive contato com surdos na universidade, sejam como colegas, sejam como alunos.

Então quem é esse outro, o surdo? Uma das “ideias gerais” que possuía antes de me interessar pela questão da surdez, referia-se ao fato de definir como surdo todo aquele que

apresentasse deficiência auditiva, sem considerar o quanto o termo é vago e pode encobrir uma gama de sujeitos com diferentes anseios e necessidades.

Gladis Perlin, surda, professora e pesquisadora em Estudos Surdos, utiliza-se do termo identidades surdas para definir essa variedade de sujeitos, pois reconhece a “dificuldade de encontrar uma linguagem apropriada para transpor o que quero dizer epistemologicamente, e mesmo o que os surdos querem dizer, fugindo de uma retórica ouvintista<sup>4</sup>” (1998, p. 3). Ao conhecer o INES, pude perceber, na prática, essa diversidade: nos corredores da instituição centenária convivem alunos oralizados<sup>5</sup>, implantados, “falantes” de LIBRAS ou não. No corpo docente essa diversidade também se faz presente, há professores surdos, mas também professores ouvintes<sup>6</sup> e ainda a presença dos intérpretes de LIBRAS.

Minha jornada então tomou outro caminho: conhecer a surdez, sua história, conquistas e anseios. Mas quanto mais me aprofundava no tema, mais tinha necessidade de compreender as relações entre professores ouvintes e alunos surdos. Estava aceito o desafio de pesquisar a Escola de Cinema do INES.

Na ocasião me encontrava entregue à leitura da obra de Jacques Rancière, *O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual* que narra a história de Joseph Jacotot, um pedagogo e revolucionário na França de 1789, depois exilado nos Países Baixos e que, em 1818, se depara com um grupo de estudantes de língua holandesa (que ele desconhecia) e que não sabiam francês. Esse personagem que no dizer de Carlos Skliar (2003, p. 232), “não quis *embrutecer* aos seus alunos com as infinitas explicações sem origem e sem porvir. (...) Que pensou na possibilidade de emancipar suas inteligências, em igualá-las, e não em domesticá-las nem obrigá-las a uma fútil compreensão de uma fútil explicação”, me fez pensar quem é esse professor que ensina uma linguagem (o cinema) a qual não domina, numa língua que não é sua (LIBRAS).

Quem é esse professor ignorante? Quem é esse profissional que tem o ofício de ensinar, mas que também aprende? É possível fazer cinema com surdos? Que cinema é esse feito com alunos surdos e professora ouvinte? Essas questões e ainda ir ao INES, conhecer os alunos da escola de cinema, a dedicação da professora, seus processos de busca por aprender e

---

<sup>4</sup> Ouvintismo na definição de Skliar (1998, p.15), é “a representação dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos (...) a partir da qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. O mesmo autor acrescenta (SKLIAR, 1999, p.7), “o termo ouvintismo e suas derivações ouvintização, ouvintista, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como seres inferiores, primitivos e incompletos”.

<sup>5</sup> Surdos congênitos ou adquiridos que usam modalidades de língua oral para se comunicar.

<sup>6</sup> Para Strobel (2007, p. 20), ouvinte é uma “palavra muito usada pelo povo surdo para designar aqueles que não são surdos”.

ensinar a fazer cinema na escola me trouxeram finalmente a meu Port Bou particular: fui seduzida pelo trabalho da escola de cinema do INES e encontrei meu objeto de pesquisa. Estava definido o “personagem de carne e osso”, o sujeito de minha pesquisa conversação.

Mas restam muitas dúvidas. Assim como Dani Karavan foi capaz de traduzir numa obra de arte a obra de Walter Benjamin, chegarei a conhecer profundamente esse objeto a ponto de construir uma obra/tese? Como “traduzir” para uma pesquisa acadêmica o pensar e sentir dessa professora que também é tradutora de duas “línguas” (cinema e LIBRAS) que não são suas? Que relação eu/professora estabeleço com esse fazer/aprender do meu sujeito já que também não domino a linguagem do cinema e nem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

A decisão prevaleceu até mesmo após meu Exame de Projeto. Mas eis que ao realizar uma pesquisa sobre a acessibilidade dos surdos ao cinema brasileiro a partir da Lei 13.006/2014, para o Festival de Cinema de Ouro Preto em 2015, encontrei um grupo de profissionais da produtora Página 21, da cidade de Recife (PE), que realizava oficinas de audiovisual com surdos pelo interior do estado. Mais uma vez o encontro com Drummond, “uma pedra no meio do caminho”, que ao contrário de me fazer tropeçar, abriu a oportunidade de encontrar mais um “conversador”.

Através do Facebook entrei em contato com a produtora e com um dos responsáveis pelas oficinas: um jornalista paranaense, radicado em Pernambuco, que se define como um “professor encubado”, pois várias pessoas de sua família são profissionais da Educação, mas prefere usar nas oficinas a terminologia mediador, prontamente aceitou fazer parte da pesquisa, enviando-me material escrito e produções fílmicas realizadas durante as oficinas.

Entabulamos “conversas” pelas redes sociais e softwares de comunicação virtual e pude perceber nele o mesmo entusiasmo da professora do INES: pessoas de formações e culturas tão diferentes partilham algumas semelhanças: são ouvintes, apaixonados por cinema e acreditam na potencialidade deste no trabalho com surdos, e como Jacotot, o mestre ignorante de Rancière, se dispuseram a ensinar/aprender numa língua outra que não a sua: LIBRAS.

Se por um lado a certeza dos sujeitos (personagens) e do *locus* de pesquisa (cenário/locação), se firmava, por outro restavam indagações: como não incluir os surdos? Como não dizer das possibilidades de aprendizagem destes sujeitos a partir do cinema? Iniciei outras conversas, e no diálogo com o cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, que em sua obra *Empirismo Hereje*<sup>7</sup> (1982), confere ao cinema o *status* de língua, encontrei o referencial

---

<sup>7</sup> A grafia com **hereje** se deve à tradução disponível apenas em português de Portugal.

teórico que me orientou para definir o objetivo geral desta pesquisa: **Investigar a possibilidade de o cinema se constituir como uma língua outra na Educação de Surdos.**

A partir deste objetivo geral, os seguintes objetivos específicos se apresentaram:

1. Caracterizar as atividades construídas pela professora e pelo mediador que experienciam cinema na escola e fora dela com surdos;
2. Analisar produções fílmicas resultantes da Escola de Cinema do INES e das Oficinas de Audiovisual para Surdos;
3. Identificar o que aprendem professora e mediador na experiência de ver/fazer cinema com surdos na escola e fora dela;
4. Investigar com que gestos o cinema pode se constituir como uma possibilidade de língua **outra** na experiência de ver e fazer cinema com surdos.

Para finalizar esta introdução, apresento, passo a passo, o roteiro definido para esta pesquisa: na introdução resgato minha história pessoal, profissional e acadêmica no intuito de dar a conhecer o percurso empreendido até a formatação do trabalho que aqui se apresenta.

Como a opção foi por uma tese-conversa, procurei pensa-la como um grande diálogo onde as vozes se entrelaçam: minha voz como pesquisadora, a dos teóricos que elegi para estarem comigo nessa grande conversa, a de outros autores e pesquisadores que tratam das questões e do tema aqui discutidos, a dos sujeitos da pesquisa.

Ainda que, como Eduardo Coutinho (2008), tivesse objetivos anteriores que presidiram a “construção” da tese, os “sucessivos encontros” entre a teoria e os dados trouxeram a necessidade de sucessivos diálogos onde, a cada momento, bakhtinianamente, teoria e dados se colocavam, numa influência recíproca (FRANCO, 2004).

O título de cada um dos capítulos tem duas inspirações:

- As viagens de Juiz de Fora ao Rio de Janeiro, para o campus da Praia Vermelha durante todo o processo de doutoramento, que, se no sentido geográfico me deslocavam de um estado a outro, no sentido acadêmico me proporcionavam outros deslocamentos que são narrados ao longo dessa introdução.
- As rodas de conversas. Cadeiras dispostas em círculos que foram presentes em muitas aulas, nas reuniões do grupo de pesquisa.

Defino assim, cada capítulo como uma conversa, um diálogo onde existem palavras e minhas contrapalavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). E a tese, ainda que tenha um

“fechamento” necessário para a defesa, se abre para outros diálogos, deixa espaços e cadeiras disponíveis para que outros entrem na roda.

Num breve prólogo, antes de iniciar as “conversas”, busco situar a questão da surdez, traçando um breve histórico sobre sua existência ao longo dos tempos no mundo e no Brasil, bem como as perspectivas educacionais que permearam a existência do sujeito surdo no território brasileiro.

No capítulo 1, mapeio os trabalhos acadêmicos que estabelecem contato com o tema da tese. Assim, convido para a conversa pesquisadores brasileiros que tem se debruçado sobre os temas do cinema e suas relações com a educação, em especial, a Educação de Surdos. Tais buscas se justificam não só pelo diálogo necessário que deve ser empreendido por todo pesquisador ao se debruçar sobre uma questão, como ainda para destacar o caráter inédito e relevante que traz o presente trabalho ao pensar o cinema como uma possibilidade de língua outra na Educação de Surdos.

O segundo capítulo traz conversas que tratam do cinema como arte na Educação, com enfoque no cinema na escola e fora dela. Discuto os possíveis conhecimentos gerados como consequência das atividades de cinema com alunos surdos e professora/mediador ouvintes e a experiência de ver e fazer cinema na escola e fora dela. Trato ainda da relação do cinema com a Educação de Surdos, questionando principalmente as garantias de acesso e acessibilidade do cinema brasileiro para os alunos surdos a partir da Lei 13.006/2014.

O capítulo terceiro apresenta a relação da Língua Portuguesa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), problematizando a importância da educação bilíngue num contexto em que os surdos, cuja língua primeira é a LIBRAS e discutindo, a partir de Pier Paolo Pasolini (1982) e Augusto Ponzio (2010), a possibilidade de o cinema como uma língua **outra**.

O capítulo 4, é onde traço o percurso metodológico da pesquisa inspirada no cineasta Eduardo Coutinho e apoiada fundamentalmente em Bakhtin. Desvelo os procedimentos metodológicos eleitos para a investigação, apresento sujeitos e contextos onde se desenvolvem as ações averiguadas na pesquisa e detalho minha aproximação com os esses sujeitos. Trago ainda nesse capítulo as conversas entrelaçadas de minhas hipóteses com os sujeitos e os autores. A partir de três categorias de análise, reflito, discuto e teço considerações.

Nas considerações finais, ainda que sempre provisórias, trago reflexões acerca do trabalho empreendido até o momento, abro a roda e acrescento cadeiras vazias que convidam para futuros diálogos.



Figura 2 – Corredores da Faculdade de Educação – UFRJ

## BREVE PRÓLOGO ANTES DE ABRIR A RODA: COLOCANDO A QUESTÃO DA SURDEZ

*A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano.*

Carlos Skliar

Carlos Skliar nos dá a definição de ser ouvinte e ser, portanto, “hipoteticamente” normal. Para Perlin (2007, p. 09), “ser normal segue uma regra. Mas **ser normal** (grifo meu) para o surdo significaria ser surdo, ser autenticamente surdo”. Mas o que afinal é ser “**autenticamente**” surdo? Como a surdez tem sido encarada ao longo da história da humanidade e principalmente no Brasil? Que concepções de surdez e Educação de Surdos tem perpassado a sociedade brasileira? Se ao iniciar meus estudos para a tese, pouco sabia da surdez (SACKS, 1998), antes de entrar nas “conversas” sobre cinema como possibilidade de língua outra na Educação de Surdos, julgo ser necessário situar, de forma breve, a surdez, sua história e as concepções de surdez e Educação de Surdos que vem sendo compreendidas e implementadas ao longo dos anos no Brasil.

Só recentemente a história dos surdos passou a ser narrada pelos próprios surdos. Nos últimos anos pesquisadores surdos tem constituído aquilo que Taveira (2014, p. 31),

denominou “elite (ou vanguarda) intelectual e política de surdos”, e se dedicado a pesquisar, discutir e narrar, pela ótica dos próprios sujeitos surdos, as questões e inquietações que são pertinentes a essa população. Fazem parte dessa vanguarda, estudiosos como Gladis Perlin, Karin Strobel, Marianne Stumpf, Wilson Miranda, Shiley Vilhalva, Ana Regina Campello, Fabiano Rosa, Cláudio Mourão, Marcelo Amorim, Regiane Agrella, dentre outros. Muitos desses pesquisadores estão vinculados aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos.

A criação, em 1996, do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), no interior do Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “forja um novo espaço acadêmico e uma nova territorialidade educacional” (SKLIAR, 1998, p. 5). Nesse novo espaço, denominado Estudos Surdos, “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5). Esse espaço possibilitou aos pesquisadores surdos e também aos ouvintes tratarem das questões que perpassam a identidade surda bem como um resgate da história dos surdos no Brasil.

Perlin (1998), destaca que nas pesquisas acerca da surdez prevalecem duas abordagens: a audiológica e a linguística, “abordagens epistemológicas radicalmente diferentes” (p. 4). Enquanto a primeira se preocupa com a questão sonora, classificando os sujeitos de acordo com a “falta” da audição e defendendo a oralização, numa clara medicalização da surdez, a segunda se prendia aos aspectos estruturais da língua. A autora destaca que poucas dessas abordagens consideravam o surdo em sua “totalidade cultural” (p.4).

A “totalidade cultural” (p. 4) dos surdos é pouco discutida e até mesmo a própria Perlin, surda em decorrência de meningite na infância, admite sua dificuldade em sair da “armadilha da medicalização” (p. 4), e “fugir da retórica ouvintista” (p. 3) que cerca os estudos sobre a surdez. Ainda que a identidade surda não seja o tema desta tese, é importante colocar que, ao discutir o cinema na Educação de Surdos, não poderia me furtar de uma tentativa de localizar a questão da surdez e da Educação de Surdos.

A questão da identidade surda é problematizada por Teske (2015), ao afirmar que “não adianta apenas o sujeito ser surdo para possuir uma consciência e identidade surda, assim como não existe uma identidade ouvinte” (p. 27). Para o autor, no interior das comunidades surdas brasileiras são encontradas “lideranças surdas” (p. 27) que ainda “reproduzem os mesmos e discursos e práticas dos ouvintes dominadores os quais defendem ações hegemônicas que envolvem as comunidades e suas produções culturais” (p. 27). O



pesquisador faz notar que, esse processo gerou diversas disputas, “teológicas e maniqueístas” (p. 27) que trazem relações de dominação onde alguns são os detentores do poder e do saber e outros apenas executores de tarefas. Uma possível causa para tal fato seriam as “opressões sofridas pela própria comunidade surda no decorrer de um século inteiro, vítimas de padrões e normas sociais clínicas que esterilizaram muitos movimentos” (p. 27).

Outros problemas relativos às identidades surdas são ainda trazidos por Teske (2015): a dificuldade dos ouvintes que se engajam nas lutas dos surdos em elaborar perspectivas teóricas próprias (p. 27); a dificuldade dos surdos em, num contexto discriminatório, distinguir quem são seus parceiros em quem podem depositar confiança; “os processos de burocratização e hierarquização” (p. 28), entre os próprios sujeitos surdos, que geram “lutas ingênuas e reuniões intermináveis” (p. 28), em torno de questões que poderiam ser resolvidas com facilidade; a reprodução, por parte de surdos politizados em construir consensos que não se pautem naquilo que o autor denomina “disputas binárias, ou seja, surdos *versus* ouvintes” (TESKE, 2015, p. 28).

Se na contemporaneidade a luta dos surdos por reconhecimento e direitos ainda apresenta muitas demandas, ao longo da história esse movimento sofreu avanços e revezes. Conforme Strobel (2009), a história dos surdos é dividida em “três grandes fases” (p. 12):

1. **Revelação Cultural:** os surdos eram educados, dominavam a escrita e desempenhavam funções como escritores, artistas e professores, dentre “outros sujeitos surdos bem-sucedidos” (STROBEL, 2009, p. 12);
2. **Isolamento Cultural:** Após o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, que proibiu o uso da língua de sinais na Educação de Surdos, há uma grande resistência ao método oralista preconizado pelo congresso e os surdos padecem de grande isolamento;<sup>8</sup>
3. **O Despertar Cultural:** Inicia-se na década de 1960, com o “re-nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos” (STROBEL, 2009, p. 12).

De acordo com Goldfeld (1997), na Antiguidade os surdos eram encarados como “primitivos”, loucos, impossíveis de serem educados, sendo vistos com comiseração e

---

<sup>8</sup> Alexander Graham Bell, defensor do Oralismo, exerceu grande influência no resultado da votação realizada para definir qual o método que deveria ser usado na educação dos surdos. Na ocasião a vitória do Oralismo fez com que o uso da língua de sinais fosse proibido oficialmente. Na votação os professores surdos foram impedidos de votar (POKER, 2015, p. 3).

considerados como indivíduos que sofreram castigos divinos ou enfeitizados, razões pelas quais eram enjeitados ou até mesmo mortos em sacrifício. Essa visão, segundo o autor, persiste até o século XV.

Datam do século XVI os primeiros relatos de educadores dedicados à educação de surdos. Pedagogos e filósofos discutiam a integração dos surdos e surgem, de forma independente e simultânea, professores de surdos por todo território europeu. Muitos desses professores “se abocavam na tarefa de comprovar a veracidade da aprendizagem dos sujeitos surdos ao usar a língua de sinais e o alfabeto manual” (STROBEL, 2006, p. 248). Havia também professores surdos.

(...) quase metade dos professores eram surdos. Não existiam audiologistas, terapeutas de reabilitação, ou psicólogos educacionais e, para a maioria, nenhum destes eram aparentemente necessários. (...) pelo contrário a criança e o adulto surdos eram descritos em termos culturais: que escola frequentaram, quem eram os seus parentes e amigos surdos (caso os houvesse), quem era a sua esposa surda, onde trabalhavam, quais as equipas desportivas de surdos e organizações de surdos a que pertenciam, qual o serviço que prestavam à comunidade dos surdos? (LANE, 1992, p.36)

Girolamo Cardano (1501 - 1576), médico italiano e pai de um surdo, conheceu a obra “De inventionem Dialecticam”, de Rudolphus Agricola (1443 - 1485), e a partir da afirmativa de Agricola de que os surdos são capazes de se expressar através da escrita, defende não só que os surdos aprendam a ler e escrever, como ainda a possibilidade de se expressarem através de gestos. Conforme Goldfeld (1997), foi também no século XVI, que o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 - 1584), criou, no Mosteiro de S. Salvador, perto de Madrid, uma escola para surdos. Sua metodologia consistia de datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização. É também na Espanha, em 1620, que Juan Martin Pablo Bonet realizou a publicação de “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos”, onde trazia o alfabeto manual de Ponce de Leon (POKER, 2015).

Mas é a França o país considerado o precursor dos métodos gestuais, visto ser em solo francês que se constituiu a primeira escola pública destinada à Educação de Surdos: “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”, fundado pelo abade Charles Michel de L'Épée, em 1750. L'Épée aprendeu com os surdos a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, que se firma como meio de comunicação, mas não como língua (CARVALHO & LEVY, 1999). Ainda que esse movimento tenha se difundido pela Europa e Estados Unidos, a partir das

deliberações do Congresso de Milão (1880), apesar das resistências, predominou o Oralismo, e por um século a Língua de Sinais permaneceu fora das salas de aula.

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clandestinas, rebeldes e cruéis (RÉE, 2005, p. 3).

No século após Milão os surdos “ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura e sua identidade surda, obrigados a se submeterem a uma ‘etnocentria ouvintista’, sendo forçados a imitá-los e a se esforçarem em parecer ouvintes” (STROBEL, 2006, p. 249).

No Brasil, a história dos surdos e de sua educação não se processou de forma diferente: segundo Strobel (2006), a Educação de Surdos em nosso país “foi influenciada pelas metodologias que surgiram nos séculos XVI a XIX” (p. 249).

O marco inicial da Educação de Surdos em território brasileiro foi o convite do imperador D. Pedro II, em 1855, ao professor surdo francês Hernest Huet. Sob responsabilidade de Huet, em 1857, é criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.<sup>9</sup>

Ao evoluírem os estudos da medicina acerca da surdez, os surdos são categorizados como “doentes” ou “deficientes”, e até o final do século XIX eram assistidos por entidades assistenciais e filantrópicas como asilos e outras instituições, onde eram internados pelos familiares até se tornarem aptos ao convívio familiar (STROBEL, 2006).

No século XX, tomam forma os modelos clínicos. O ouvintismo é legitimado pelos discursos de caráter científico, como da Medicina e da Logopedia, predominando a ideia de reabilitação do sujeito surdo. Multiplicam-se as classes especiais nas escolas públicas e instituições de reabilitação particulares.

Persistiu a aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que poderiam transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo, fazendo com que os órgãos governamentais dessem enormes verbas para a aquisição de equipamentos que pudessem potencializar os restos auditivos. Do mesmo modo, houve projetos de formação de professores leigos que muitas vezes faziam o papel de fonoaudiólogos, ficando assim a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos (STROBEL, 2006, p. 250).

---

<sup>9</sup> O histórico do INES é detalhado na descrição do campo de pesquisa, no Capítulo 4.

Na década de 1970, aporta no Brasil a filosofia da Comunicação Total, que encara a surdez como empecilho para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos sujeitos surdos, buscando oferecer-lhes “possibilidades para se comunicar, podendo se utilizar de fala, leitura, escrita, leitura orofacial, amplificação sonora adequada, gestos e sinais” (NOGUEIRA & SILVA, 2008, p. 71). Ainda que tal método seja primordialmente oralista, concorreu para a possibilidade do uso da Língua de Sinais, conforme atestam Nogueira e Silva (2008).

Na visão de Strobel (2006), a insistência nos métodos oralistas causou

(...) o fracasso educacional dos sujeitos surdos, uma vez que este discurso sobre a educação dos mesmos estava fora do contexto, pois muitas vezes os sujeitos surdos eram vistos como ‘retardados’, sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos, ‘empurrados’ de uma série para outra, e também foram proibidos de compartilhar uma língua cultural do povo surdo, sendo tratados como débeis mentais, com a eternização da infância (p. 250).

A entrada do bilinguismo como método de educação para os surdos ocorreu no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Na perspectiva da Educação Bilíngue, a Língua de Sinais é reconhecida como a língua materna do surdo (L1), enquanto que as línguas nacionais, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, são adquiridas a posteriori, como segunda língua (L2). Enquanto que a LIBRAS (L1), garante à criança surda o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita é primordial para que o sujeito surdo tenha garantidos seus direitos sociais e políticos na sociedade.

Para Kelman (2015), “o domínio da língua é fator fundamental para a inclusão social” (p. 65), mas a autora destaca que uma pessoa bilíngue, que pode interagir em duas culturas diferentes, se torna bicultural. Nessa perspectiva, concordo com a visão da pesquisadora de que não há “um subjugo à cultura dominante, mas um processo de adaptação social, em busca de um enriquecimento nas interações sociais, cognitivas e emocionais” (p. 66).

A Educação Bilíngue,

(...) assentada e construída a partir da Língua de Sinais, é vista numa dimensão que ultrapassa o aspecto meramente lingüístico e metodológico, ou seja, do simples acesso a duas línguas – a Língua de Sinais e o Português (no caso do Brasil) – assumindo uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e lingüísticas” (LODI, 2000, p. 68)

Para Skliar (1999), nas escolas a LIBRAS ainda é inserida de maneira burocrática, sendo inserida como “experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências pré-estabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, etc” (p. 9). Estaríamos assim presenciando o surgimento de um “pseudobilinguismo” no campo educacional.

Pseudobilíngue porque, se a presença do intérprete não for realmente garantida em todos os momentos pedagógicos, não haverá suas línguas na relação, e sim uma língua subjugada a outra, em uma intenção comunicativa com base no português sinalizado. Pseudobilíngue por utilizar a libras como instrumento facilitador, por não dar à libras o status de primeira língua na educação dos surdos, por subordiná-la ao aprendizado do português [...] Essencializa-se a surdez com base na língua, ou seja, transforma-se a libras em uma espécie de essência surda (antes alojada na deficiência auditiva), em detrimento de todos os outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda. (GUEDES, 2009, p. 40)

Superar essa situação requer pensar que não há **uma** identidade surda, mas **identidades surdas**, que os surdos, assim como os ouvintes, se constituem uma comunidade multicultural, que se dividem em diferentes microgrupos (KELMAN, 2015). “É preciso valorizar o pensamento divergente, como fenômeno natural dentro de qualquer contexto social” (KELMAN, 2015, p. 67) e ainda lutar por aquilo que a autora considera “lutas comuns e intrínsecas à comunidade” (p. 67) surda: “melhor educação, promovendo a aquisição da língua de sinais dentro do espaço escolar; mais oportunidades de trabalho; formas disseminadas de comunicação e acesso a bens culturais; como emprego de intérpretes, legendas, etc” (p. 67).

A Lei 10.436/2002, oficializou a LIBRAS “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, p. 1). Em 2005 o Decreto nº 5. 626/05 regulamenta a lei 10.436/02 e a lei 10.098/00, e em seu artigo terceiro, determina que,

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002, p. 1)

Já o artigo quinto instituiu a criação do curso de Letras/LIBRAS para a formação de professores, tradutores, instrutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa<sup>10</sup>,

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2002, p. 1).

A edição da lei, e posteriormente do decreto,

(...) podem ser tratados como um dos maiores brasileiros, em termos de políticas linguísticas, pois gerou, a partir da mobilização da comunidade surda, o reconhecimento de que Libras é uma língua, e não uma ‘linguagem’, gerou o reconhecimento de direitos linguísticos da comunidade e, indiretamente, o reconhecimento de que há uma cultura surda e, portanto, há um potencial instalado para que os surdos deixem de ser vistos, por parte do Estado e outros setores da sociedade, pela ótica da deficiência, passando a ocupar o lugar que lhes é devido no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro. (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 205-206)

Essa constatação abre brechas para a esperança que, a partir da formação desses professores, intérpretes, tradutores, instrutores, a escola consiga romper com as concepções que ainda insistem e ver o surdo como sujeito a ser “corrigido” e possamos ver surdos e ouvintes em torno de uma mesma causa: o direito à diferença. Nas escolas, nos espaços públicos e privados, nas Universidades, é necessário abrir discussão para as questões surdas, principalmente no que se refere à LIBRAS e à Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para que as leis promulgadas sejam **de fato** (grifo meu) implementadas e respeitadas, o direito à diferença seja garantido e se abram possibilidades reais de acessibilidade e permanência dos surdos nos meios escolares e acadêmicos, há a necessidade premente de mobilização. Mobilização que deve gerar o debate amplo e aberto a todos, mas principalmente aos sujeitos surdos.

Teske (2015, p. 39), a partir de Bourdieu (2001), aponta três vícios do multiculturalismo em que, muitas vezes, surdos e ouvintes se enredam: o grupismo, o populismo e o moralismo.

---

<sup>10</sup> Sob a coordenação da UFSC, o curso de Letras/LIBRAS, a partir de 2006, passou a ser oferecido pelas universidades federais do Amazonas (Ufam), do Ceará (UFCE), da Bahia (UFBA), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Maria (UFSM), pelas universidades de Brasília (UnB) e de São Paulo (USP), pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiânia. In: <http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=205:noticias&id=5871:sp-245681699>

O primeiro, o grupismo, acaba disfarçando, envernizando as divisões sociais que existem em nossa sociedade. A crença de que a burocracia do Estado Moderno está consagrada na sua essência e na sua reivindicação política. Isso sugere que muitas organizações que defendem as minorias surdas podem cair nessas limitações burocráticas. O segundo vício que é o do populismo, substitui os mecanismos e estruturas clássicas de dominação pela defesa, quase religiosa, da cultura dos dominados e apenas o seu ponto de vista, alteando esse como condição de “prototeoria”<sup>11</sup> das minorias. E, por fim, o moralismo, que obstaculiza as ações possíveis na percepção e análise do mundo social e econômico, condicionando e condenando muitas discussões sem nenhuma finalidade e ações concretas sempre voltadas ao necessário reconhecimento das identidades diferentes (TESKE, 2015, p. 39).

Mas se o próprio autor admite que “o consenso é uma falácia” (TESKE, 2015, p. 39) e adverte sobre os vícios e perigos do debate acerca das minorias sem a participação das mesmas, que alternativas podem ser pensadas e efetivadas para que os surdos não continuem sujeitos sem identidade, conformados a “inclusões” precárias no mundo da escola e do trabalho? O próprio autor, a partir de entrevistas, observações e debates realizados com a comunidade escolar surda, detectou “alguns indicativos” das relações de poderes e saberes presentes no mundo escolar e acadêmico envolvendo “manifestações teóricas, (...) apresentadas aos surdos e sua comunidade como alternativas concretas em relação a sua acessibilidade ao mundo ouvinte” (TESKE, 2015, p.40/41).

Tais alternativas são cinco: “o pensamento mágico” da cura, seja ela pela via religiosa ou científica/tecnológica; o assistencialismo que, apesar de “permitir” a participação de líderes surdos, estes, por razões que o autor denomina, “de poderes”, aceitam “projetos paliativos e burocratizados” (TESKE, 2015, p. 41), produzidos por “equipes e iluminados ouvintes” (p. 41), que, determinam o que os surdos devem ou não fazer; a crença no ativismo de ONGs, Fundações e outras instituições, como solução para os males que afetam a população surda; a produção dos grupos de pesquisas que têm desenvolvido debates e produções sobre a surdez, produzindo com isso “uma certa influência no campo político” (p. 41), e conseqüentemente, frutificado na elaboração e implementação de leis. A quinta e última alternativa, de acordo com Teske (2015), “ultrapassa fronteiras” e “tem sido tecida” naquilo que define como “redes de políticas educacionais dos surdos” (p. 41), e que trata do fortalecimento daquelas que o pesquisador define como “redes de solidariedade”: “movimentos sociais, direitos humanos, ONGs, clubes (sociedades esportivas e culturais) de surdos” (p. 41), bem como universidades públicas e privadas, escolas de surdos e o Estado.

---

<sup>11</sup> BOURDIEU, 2001, p.159.

A luta dos surdos nos aspectos discutidos, se irmana com as lutas de todas as denominadas minorias, sejam elas raciais, de gênero, ou quaisquer outras: o histórico de suas conquistas nem de longe se iguala às suas trajetórias de lutas. Através da organização política coletiva, vários desses grupos tem conquistado espaço num mundo cada vez mais pautado pela lógica da eficiência e empregabilidade ou “dos que produzem e podem consumir” (TESKE, 2015, p. 47). Como bem nos traz Kelman (2015), é necessário combater pelas causas

(...) comuns e intrínsecas à comunidade, que são do interesse de todas as pessoas surdas: melhor educação, promovendo a aquisição da língua de sinais dentro do espaço escolar; mais oportunidades de trabalho; formas disseminadas de comunicação e acesso a bens culturais com emprego de intérpretes, legendas, etc (p. 67).

Mergulhar na questão surda requer compreender que, qualquer movimento em direção à autonomia e real inclusão dos sujeitos surdos passa primeiro pelo coletivo e depois pelo individual (TESKE, 2015, p. 46). Nesse caminho, a escola e o cinema, a educação e arte, trazem perspectivas para ir além de qualquer olhar sectário que busque um enquadramento único da questão.





Figura 3 - Percorso Juiz de Fora – Rio de Janeiro – Google Maps

## 1 PRIMEIRA RODA DE CONVERSAS: CINEMA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS TEXTOS E PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS

*Comparação das tentativas dos outros com empreendimentos de navegação, nos quais os navios são desviados do Pólo Norte magnético. Encontrar esse Pólo Norte. O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que, para outros, perturbam “as grandes linhas” da pesquisa.*

Walter Benjamin (N 1,2)

Pensar um objeto de pesquisa requer buscar conhecer o que já se produziu sobre ele, requer comparar as “tentativas dos outros com empreendimentos de navegação”. Assim como percorri a estrada que me levava até o Rio de Janeiro para realizar meus estudos, procurei um mapa, caminhos de procura. Foi necessário encontrar “esse Pólo Norte” (BENJAMIN, 2006, p. 495), abrir a roda para as primeiras conversas e convocar os pesquisadores que já trabalharam ou trabalham sobre o tema que elegi.

Empreender uma pesquisa sobre Cinema e Educação de Surdos requereu um mergulho no mundo do outro, um desconhecido mundo surdo e ainda com grandes cuidados. Sou uma ouvinte propondo alternativas de expressão e comunicação que congreguem surdos e ouvintes, e esta tarefa deve ser realizada com todo cuidado e respeito que a questão exige.

E quem é esse outro, o surdo? Qual a sua relação com o cinema? Como se constitui na relação com a LIBRAS e a Língua Portuguesa? Como tem se desenvolvido as pesquisas a

esse respeito? Quanto às relações do cinema com a educação e a escola, que trabalhos acadêmicos têm sido discutidos nos espaços de divulgação científica em território brasileiro?

Procurando traçar caminhos para uma aproximação que me proporcionasse maior conhecimento sobre a questão, necessitei dividir a pesquisa em três focos:

1. Pesquisas realizadas por pesquisadores surdos que tratam dos temas constituição do sujeito surdo, alteridade e cultura surda, ensino bilíngue, a língua de sinais no cinema;
2. Trabalhos que discutem a relação cinema/audiovisual/educação/escola;
3. Produções acadêmicas que se debruçaram sobre a relação cinema/audiovisual e surdez e cinema/audiovisual e Educação de Surdos.

Penetrar no mundo dos surdos exige penetrar no mundo de *um* outro. Gladis Perlin, pesquisadora surda, se concebe como “o outro do ouvinte”, o ouvinte que não é, a surda que é, a sua alteridade (PERLIN, 2003, p. 20). Neste sentido, me coloco aqui como a ouvinte que sou, a surda que não sou, a minha alteridade e busco conhecer esse mundo que não é meu, o da surdez, através de pesquisadores surdos que vem discutindo a surdez, os surdos e suas formas de ver e estar no mundo.

O espaço temporal delineado foi período de 2002 a 2015 inclusive, mas no caso de produções de pesquisadores surdos, uma única exceção foi inserida: a dissertação de Gladis Perlin. A justificativa para tal se encontra no fato de que a pesquisadora, além de surda, é uma das pioneiras na questão do **ser surdo** e da alteridade surda nos meios acadêmicos brasileiros.

Para localização dos trabalhos, estabeleci os seguintes critérios:

- a) Os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs): 15 - Educação Especial, 16 – Educação e Comunicação e 24 - Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2002 a 2015);
- b) A produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses do Portal CAPES de 2002 a 2015;
- c) Produções publicadas nos anais da SOCINE- (Sociedade Brasileira de Estudos Cinema e Audiovisual) – de 2009 a 2014 (os anais disponíveis para consulta na internet abarcam este período).

Os trabalhos acadêmicos de pesquisadores surdos, definidos por Taveira (2014, p. 31), como “elite (ou vanguarda) intelectual e política dos surdos”, vinculados aos Estudos

Culturais e aos Estudos Surdos<sup>12</sup>, que partem da própria surdez para discutir questões como constituição do sujeito surdo, alteridade e cultura surda, Educação Bilíngue para surdos, o uso de LIBRAS no cinema, estão presentes não só na revisão de literatura: são “conversadores” em todo percurso de pesquisa.

Produções acadêmicas de surdos possuem “particularidades, se comparadas ao fazer acadêmico comum. A mais importante delas talvez seja o comprometimento político e social com o próprio povo surdo, claramente manifesto nos empreendimentos acadêmicos dessa população” (RIBEIRO, 2014, p. 8), fato constatado em todas as produções analisadas, mas vale questionar: seria possível o pesquisador se descolar de sua identidade e alteridade para empreender um estudo acadêmico?

Mesmo reconhecendo que o pesquisador “pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26), como abandonar seu próprio território? Como “escutar e transmitir” uma alteridade que também é sua?

Como afirma Bakhtin (2003, s.p.), “os campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”, “e na unidade da responsabilidade” de nós, pesquisadores, surdos ou ouvintes, guardadas as devidas condições que uma pesquisa acadêmica exige, cabe a responsabilidade da defesa de nossa alteridade e do todo político que ela implica.

A alteridade surda e a constituição da identidade do **povo surdo**<sup>13</sup> aparece de forma explícita ou implícita nos trabalhos de todos os pesquisadores surdos analisados: nas teses de PERLIN (2003), STUMPF (2005), MIRANDA (2007), MARQUES (2008), STROEBEL (2008) e CAMPELLO (2008). E também nas dissertações de PERLIN (1998), RANGEL (2004), VILHALVA (2009), AGRELLA, (2010), SCHALLENBERGER (2010), ROSA (2011), MOURÃO (2011) e SOUSA (2015). Dos trabalhos citados, PERLIN (1998) e SOUSA (2015), foram encontrados no Domínio Público.

---

<sup>12</sup> Os Estudos Surdos constituem um programa de pesquisa em educação onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Um grupo de alunos e de professores do Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul forma o Núcleo de Pesquisas em Políticas para Surdos (NUPPES), em 1996, e forja um novo espaço acadêmico e uma nova territorialidade educacional denominada Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, p. 5).

<sup>13</sup> Categoria utilizada por Stroebele (2009), para marcar a distinção entre **povo surdo**: constituído por surdos ligados pelo traço comum da surdez e que têm a cultura surda e a língua de sinais como referência e constituição identitária; e **comunidade surda**: composta por surdos e ouvintes militantes da causa surda.

A questão da identidade surda é explicitada na dissertação de Perlin (1998), quando a autora discute a questão partindo das histórias de surdos e da questão fundamental: Existe uma identidade surda? Embora conclua que não conseguiu, em sua dissertação, dar conta das “nuanças que estão implicadas na temática da identidade surda e comunidade”, a pesquisadora assume que “as identidades surdas representadas estão aí para que questionem as pesquisas ainda pouco realizadas dentro da perspectiva dos estudos surdos” (p. 1). Lança ainda proposições que foram retomadas em sua tese de doutorado (PERLIN, 2003), quando assume a problemática da alteridade e da identidade a partir da diferença de ser e estar sendo surdo.

A questão aparece ainda de forma contundente na tese de Stroebe (2008), onde a pesquisadora trata não só da identidade surda, como também da violência simbólica que atravessa estes sujeitos. Tal premissa dialoga com a presente pesquisa ao trazer a importância do papel do professor, aqui estendido ao mediador, no protagonismo dos surdos, proposição encontrada ainda em Campello (2008), Marques (2008), Schallenberger (2010), Agrella (2010) e Rosa (2011).

A Educação Bilíngue<sup>14</sup>, aqui também defendida a partir das proposições de Skliar (1998), é uma discussão que se apresenta nos trabalhos de Stumpf (2005), Agrella (2010) e Stroebe (2008), o que para a pesquisa que aqui se desenvolve é de fundamental importância, já que comungo com as autoras a defesa da Educação Bilíngue, que também é a proposta política/pedagógica do INES.

Conhecer o mundo surdo através da visão dos acadêmicos surdos me trouxe histórias de vida destes que, mesmo conseguindo acompanhar o mundo ouvinte numa das questões mais valorizadas de nossa cultura (ouvinte), ainda sentem na pele a dificuldade de ser, estar e se comunicar numa língua que não é sua, com tudo que isso implica: escrever em Língua Portuguesa, adaptar-se a termos que sequer foram ainda elaborados em LIBRAS, o que requer deles um esforço extra. Dos autores aqui elencados, somente Agrella (2010) pôde apresentar sua dissertação exclusivamente em Língua de Sinais, o que reforça sobremaneira a importância de pesquisas que se dediquem a problematizar e pensar possibilidades que cada vez mais aproximem o Povo Surdo do *Povo Ouvinte* (grifo meu), respeitando a identidade e alteridade de ambos em suas diferenças.

Conhecer melhor o povo surdo me levou a estes pesquisadores, mas sendo o tema central dessa pesquisa cinema e Educação de Surdos, esse era o maior interesse, e a busca me

---

<sup>14</sup> Para Skliar (1998, p. 25), não se trata de desenvolver habilidades em duas línguas, mas sim ao direito da pessoa que utiliza outra língua que não a oficial de ser educada em sua própria língua. O autor indica a língua de sinais como primeira língua para os surdos.

trouxe a dissertação de Sousa (2015). Surdo, o pesquisador analisa a relação entre “cinema e linguística com vistas a contribuir para desenvolvimento da LSB” (p. 16). A pesquisa discute a acessibilidade do cinema para os surdos, questão que será debatida no capítulo dois do presente trabalho, sendo que o autor apresenta como desafio “desenvolver investigações que explorem os sinais da LSB e os entrelacem com o Português nos estudos de Léxico e Terminologia. Por isso queremos que o trabalho seja claro no que se refere à compreensão dos termos cinematográficos nessas duas línguas” (p. 16). O problema dos termos cinematográficos em LIBRAS foi sentido tanto pela professora do INES quanto pelo mediador das Oficinas de Audiovisual para Surdos.

Muito embora o sinal CINEMA, já seja conhecido dos usuários de Libras, na inauguração da Escola de Cinema do INES, foram criados três novos sinais de LIBRAS: **C** - cinematógrafo, **L** - Lumière e **M** - Meliès – fotografando os dedos.

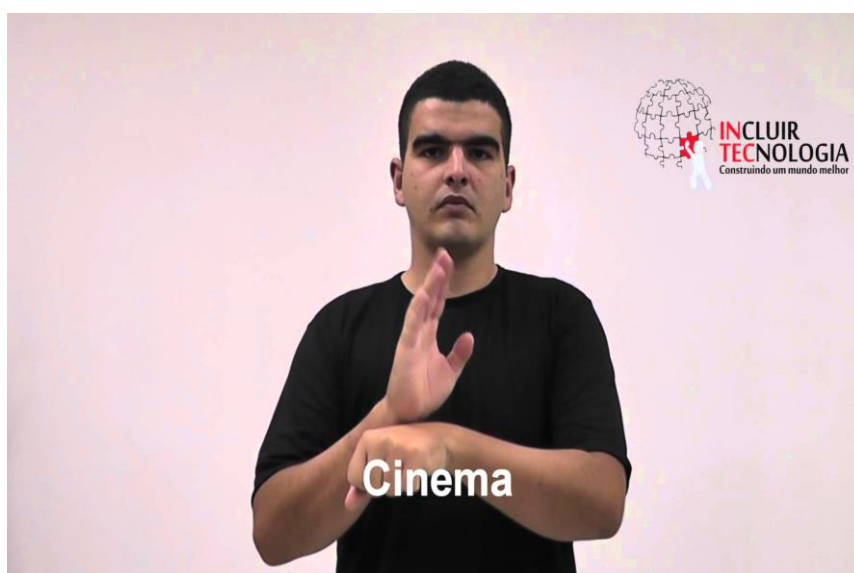


Figura 4 - Cinema em LIBRAS - <https://www.youtube.com/watch?v=fuc2o9KTdNs>

No caso das oficinas de Pernambuco, houve a preocupação inclusive de criar um manual em LIBRAS na modalidade língua portuguesa escrita, dos termos mais utilizados no audiovisual, além da presença constante e obrigatória de intérpretes de LIBRAS durante a realização de todas as atividades previstas.

Sousa (2015), traz a terminologia **Cinema Surdo**, que não é encontrada em nenhum dos trabalhos de pesquisadores surdos analisados, mesmo entre aqueles que discutem

produções culturais surdas<sup>15</sup> como a Literatura Surda<sup>16</sup> (ROSA ,2011; MOURÃO, 2011) ou produções humorísticas surdas no Youtube (SCHALLENBERGER, 2010). Para o autor, o Cinema Surdo,

(...) envolve representações de surdos de forma discursiva. (...) O Cinema Surdo traz histórias de comunidades surdas, e as histórias não interessam apenas para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos (SOUSA, p.28).

Interessante notar que o pesquisador se refere a histórias de comunidades surdas, o que significa que estas histórias partem de surdos e ouvintes, o que me parece de fundamental relevância para discutir o ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela. Apesar do ponto em comum, cabe problematizar o termo **Cinema Surdo**. O autor afirma que o cinema surdo é visto como um dos “artefatos culturais que apresentam as representações de surdos, da cultura surda, em pensamento oposto com a cultura ouvinte, como as informações literárias, filmes, jornais e outras mídias” (SOUSA, 2015, p. 27), e que esses artefatos trazem “conhecimentos culturais, que influenciam os surdos, suas identidades, sua língua e sua cultura” (p. 27), mas me parece que definir como Cinema Surdo produções que são realizadas por surdos e ouvintes, no texto definidos como comunidade surda, não contribui para aproximar esses sujeitos, mas para reduzi-los a uma terminologia que pode encarcerá-los em mais uma prisão linguística. Ainda que compreenda a luta do Povo Surdo para construir seus próprios artefatos culturais, nesta pesquisa, busco construir possibilidades para que esses sujeitos, em sua mais absoluta singularidade, possam questionar as diversidades linguísticas que os separam e construam, através da arte do cinema, outras formas de ver e ser, surdo ou ouvinte.

Conhecer as pesquisas **sobre** a surdez empreendidas **por** pesquisadores surdos, me fez conhecer suas histórias de vida e trajetória acadêmica, as diferenças e principalmente, os embates que travam no território linguístico, suas produções culturais e lutas por espaço, direitos de acessibilidade, reconhecimento.

Fica evidente que não há **uma** identidade surda, assim como não há **uma** identidade ouvinte. Outra constatação foi a visualidade da LIBRAS, demonstrando que os surdos

---

<sup>15</sup> Stroebel (2009) traz oito artefatos culturais que, na visão da autora podem definir a Cultura Surda: Experiência Visual, Linguístico, Familiar, Vida Social e Esportiva, Artes Visuais, Política e Materiais e Literatura Surda.

<sup>16</sup> Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p. 161).

concebem o mundo a partir de signos visuais e ainda que, a Educação Bilíngue necessita ser encarada não “como o desenvolvimento de habilidade linguísticas em duas ou mais línguas (SKLIAR, 2013, p. 25), mas como um direito.

Mapeados os pesquisadores surdos, foi necessário percorrer outras rotas, encontrar outros “conversadores”, mas durante o mapeamento, algumas trilhas me conduziram a trabalhos que trazem os termos cinema e audiovisual para definir produções realizadas com surdos.

Esta pesquisa opta por utilizar a denominação cinema para tais produções, entretanto cabe explicitar que cinema é aqui compreendido num sentido **expandido** (grifo meu), termo cunhado por Gene Youngblood na década de 70. O autor “refere-se ao fazer e o receber cinematográfico, para além das concepções inaugurais às quais esta arte ficou atada” (ALY, 2002, p. 63)<sup>17</sup> ou às “mudanças / deslocamentos das formas de exibição, produção e recepção do cinema dominante (dispositivo); transformação das estratégias de criação e do lugar do artista/cineasta nos circuitos de produção e exibição audiovisuais; relação com a tecnologia, espaços de exibição, convergência de formatos, etc”<sup>18</sup>

Cinema num sentido expandido, no contexto desta pesquisa, trata de deslocar os lugares e modos de ver e fazer, cinema: na escola e fora dela, congregando surdos e ouvintes e não necessariamente profissionais “do cinema”, ou seja, trata-se de um **outro** cinema, que “não deve ser nem propriedade, nem reserva de mercado de um professor especialista”, mas “uma experiência de outra natureza” (BERGALA, 2008, p. 30). A questão é aprofundada no capítulo 3, quando discuto a relação do cinema com a escola.

Percebe-se que a temática cinema/audiovisual e educação vem ganhando destaque nos meios acadêmicos brasileiros nos últimos anos, o que inclusive tem demandado o surgimento de grupos dentro dos programas de Pós-Graduação que vem se debruçando sobre o tema e gerado projetos que, como afirmam Duarte e Gonçalves (2014, p. 42), “promovem o (re) conhecimento do cinema como arte e como expressão cultural”. As autoras destacam entre as iniciativas aquelas que consideram sólidas, como as empreendidas pelo CINEAD/UFRJ, o Programa de Alfabetização Audiovisual/UFRGS e o cineclube Janela Indiscreta/UESB, cabendo ainda acrescentar o Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos do

---

<sup>17</sup> O conceito de cinema expandido é discutido por outros autores como Arlindo Machado (1997), Philippe Dubois (2004), André Parente (2007, 2009) e Kátia Maciel (2009), principalmente no que se refere às transformações que o cinema vem sofrendo desde os seus primórdios e à dilatação do conceito de cinema nas últimas décadas devido à afluência de linguagens no meio audiovisual.

<sup>18</sup> <http://www1.ufrb.edu.br/cinema/pesquisa>

Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Outro espaço importante de discussão acerca da temática é o espaço da Rede Kino<sup>19</sup>, Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, que após seu primeiro fórum, em 2009, ano de sua fundação, no Rio de Janeiro, durante o III Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, passa, em 2010, a fazer parte da programação da Mostra de Cinema de Ouro Preto, evento anual que reúne, além das temáticas ligadas à preservação e história do cinema brasileiro, oficinas, sessões de exibição para alunos e professores e sessões públicas na Praça Tiradentes e no Cine Vila Rica. Se em Ouro Preto cinema, preservação, história e educação tem rendido diálogos importantes inclusive na discussão de políticas públicas com participação de setores do governo federal com o SAV (Secretaria de Audiovisual), órgão ligado ao Ministério da Cultura, como esses diálogos reverberam?

Apesar de todo esse interesse acerca da temática que também se faz presente em congressos, seminários, encontros e políticas públicas, o número de publicações não acompanha esse crescimento. Onde estão esses autores? Qual a circulação dos resultados das pesquisas e a divulgação de projetos que tem, de forma tão qualitativa contribuído para a discussão da relação do cinema/audiovisual com a educação e principalmente com o ambiente escolar? De que forma essas produções e projetos tem dialogado? Que impacto produziram efetivamente no ver e fazer cinema/audiovisual na escola e fora dela? Que trabalhos se dedicaram a pensar a questão das pessoas portadoras de deficiência, especialmente os sujeitos surdos? São questões que permeiam a presente investigação e justificam sua relevância.

Entre 2002 e 2015 foram apresentados 209 trabalhos no GT 15, sendo que 42 tratavam sobre surdez, entretanto vale ressaltar que a temática não tem uma presença regular entre os trabalhos. Apesar de os trabalhos tratarem especificamente da Educação de Surdos<sup>20</sup>, o tema cinema não figura em nenhum desses trabalhos.

---

<sup>19</sup> Engajadas em projetos diversos que aproximam cinema e educação, as professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFGM), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb) e Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), e também as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ), idealizaram, no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, em 2008, uma iniciativa que pudesse congrega pessoas e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas relacionadas a essas áreas. A ideia materializou-se em 8 de agosto de 2009, quando um grupo de professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações do âmbito do cinema e do audiovisual reunidos na Faculdade de Educação da UFGM, em Belo Horizonte, criou a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. In: <http://www.redekino.com.br/memoria/>. Acesso em 12/02/2016.

<sup>20</sup> A esse respeito ver: BARBARENA, Cinara Franco Rechico – A produção da ANPEd sobre o sujeito surdo no período de 2000 a 2010 – GT 15/2010.



Já nos trabalhos apresentados no GT 16 – Educação e Comunicação - é fácil constatar o já verificado por Loureiro (2003): a relação cinema e educação aparece de forma muito tímida, entre 2011 e 2012, sequer figurou entre os trabalhos apresentados. A temática retorna à discussão em 2013 com três trabalhos que relacionam cinema e educação e em 2015 com outros três. Entre os trabalhos que tratam especificamente da relação do cinema com a educação, continuam figurando as duas tendências citadas pelo autor: a análise de filmes e a preocupação com o público consumidor de filmes (como preferências, formação, consumo), (p.06). Um único trabalho, apresentado em 2008<sup>21</sup> traz a questão de fazer cinema na escola. Trabalhos que tragam alguma relação entre Cinema e Educação de Surdos inexistem também neste grupo de trabalho. A única citação à questão da Educação de Surdos aparece num trabalho de 2007<sup>22</sup> que trata das novas tecnologias digitais e a escrita de surdos.

O GT 24 – Educação e Arte não apresenta nenhum trabalho sobre o tema pesquisado, mas foi interessante encontrar um trabalho apresentado no ano de 2011<sup>23</sup> onde as autoras trazem uma pesquisa historiográfica sobre a passagem da artista plástica Lygia Clark como professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como afirma Benjamin (2006, p. 46): “o que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota” e, por se tratar de meu campo de pesquisas, tive a curiosidade de ler o trabalho na íntegra, visto que busco tratar aqui o cinema como arte na escola, questão que será discutida no segundo capítulo.

Foi interessante saber que já na década de 1960 havia no INES um trabalho sistemático com Artes e ainda conhecer as impressões de Lygia Clark sobre o seu trabalho com os alunos surdos, então denominados surdos-mudos, que no dizer de Carneiro (2004, p. 82 *apud* Silva e Reis, 2011, p. 4) “contaminou de modo decisivo a vida de Lygia”:

(...) nas primeiras aulas, crianças apáticas colocavam na mesa “papéis com uns riscos, uns óculos, o nome. O número de cada um”. Uma atmosfera deprimente e, pelos resultados mostrados, as tarefas se sucediam sem significação. Primeira atitude: despertar interesse “naquelas almas trancadas à comunicação”. Palavras não circulavam por aquela sala de seres imersos no silêncio “fechados em sua impermeabilidade comunicativa”. Assim Lygia carregou para a classe uma pilha de material com reproduções dos grandes mestres da pintura moderna e deixou que eles folheassem à vontade. Os “gestos se tornaram exuberantes” no silêncio da sala revelando as afinidades encontradas. Pela pintura, estabelecem-se novas possibilidades de contato com outros seres, contato esse que se dará precisamente

<sup>21</sup> FRESQUET, Adriana Mabel – Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman.

<sup>22</sup> LEMOS, André Souza – Letras, Ideogramas, Sinais, Sons, Imagens – E ainda outras coisas... (para além da escrita dos surdos, e o que encontramos lá).

<sup>23</sup> SILVA, G. M. D. da; REIS, H. M. M. de S.- Lygia/Pimentel/Clark: Uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

nas regiões onde a palavra falada não pode penetrar, ou não pode ser chamada a intervir. (CARNEIRO, 2004, p. 83-4)

Muito embora não tenha encontrado nas pesquisas realizadas nos anais da ANPED trabalhos diretamente relacionados com meu tema de pesquisa, o trabalho acima citado é de grande relevância para que pudesse conhecer um pouco do que já se trabalhava no INES em relação às Artes Visuais, aspecto fundamental quando se trata da Educação de Surdos que é, por princípio visual e que será discutido nos capítulos quatro e cinco.

Ao pesquisar os resumos dos trabalhos indexados ao Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busquei primeiramente estabelecer um mapeamento da quantidade de trabalhos onde aparece o tema Cinema/Audiovisual e Educação e em seguida numa busca mais específica, busquei os trabalhos que tratem do tema Cinema, Audiovisual e Educação de Surdos. Na busca por Cinema/Audiovisual e Educação, aparecem vinte e um trabalhos, sendo nove dissertações e doze teses, enquanto que utilizando os termos Cinema, Audiovisual e Educação de Surdos, esta trouxe três trabalhos: uma dissertação e duas teses.

O trabalho de Gutierrez (2011, p. 16) traz “conversas” profícuas: a pesquisadora traz questões que se coadunam com minha pesquisa ao tratar da “visualidade dos sujeitos surdos no contexto da Educação Audiovisual”. Outro aspecto extremamente importante é discussão que a autora traz acerca da visualidade da língua de sinais e a sua complexidade, assumindo-a, como “língua genuína” e “de modalidade espaço-visual, articulada no espaço e percebida pela visão” (GUTIERREZ, 2011, p. 39).

Ao “investigar a elaboração de narrativas audiovisuais por jovens surdos” numa escola de ensino médio e superior situada em Taguatinga, Distrito Federal, discute a “minoría lingüística” imposta aos surdos, a cultura e a identidade desse povo, e num aspecto que dialoga profundamente com a questão por mim proposta, situa “o surdo como produtor audiovisual” e participante das produções no espaço da “tela inteira”: numa perspectiva onde “a estética audiovisual surda ocupa a visão em blocos intercalados, como no cinema mudo, e produzindo seu discurso, como no cinema falado” (p. 132), concluindo que

O salto qualitativo da pesquisa é mostrar que os surdos podem criar uma mensagem que os represente e seja acessível aos ouvintes. (...) O caminho pode ser a negociação. (...) O processo de produção audiovisual em que surdos e ouvintes participam, a nosso ver, contribui para negociar as relações de poder entre surdos e ouvintes e entre surdo-surdo. A relação entre surdo-surdo pode revelar desigualdades. Por isso, enfatizamos que o surdo deve ser considerado parte de uma cultura, mas sem homogeneizá-lo. (...). Em nossa concepção, dar voz ao surdo não

significa somente permitir que ele fale sobre a surdez, pois isso alguns meios de comunicação já fazem, nem unicamente proporcionar acessibilidade por meio de legenda e janela de interpretação, pois como já demonstrado, os surdos têm outras propostas. Dar voz, analisando o processo decisório dos participantes, seja pela direção, apresentação, concebendo o roteiro, escolhendo a montagem, criando suas próprias histórias cinematográficas ou televisuais, significa permitir que os sujeitos se apropriem de outros espaços nas relações de poder. (GUTIERREZ, 2011, p. 132-133)

Seria possível, como Godard (COUTINHO, 2010, p. 233), escrever com a câmera e “transformar em imagens a frase de um autor, sem citá-la exatamente, através de palavras”? Assim “a frase não é dita, nem escrita, mas vários planos, várias imagens, comentam-na, interpretam-na, transcriam-na” (p. 233) E se é possível pensar em escrever com a câmera, por que não pensar uma língua outra que, resguardadas suas dissemelhanças e diversidades, coloque surdos e ouvintes num mesmo patamar?

Já a tese de Thoma (2002), defendida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul “aborda o jogo das representações e dos discursos em textos cinematográficos e em textos surdos” (Thoma, 2002, p.), onde a autora a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault buscou analisar como “a alteridade surda é narrada/produzida/ inventada/incluída e excluída em filmes que focalizam a surdez e os/as surdos/as” (p. 7).

O trabalho não pretendeu verificar o que está “*por trás*” (grifo da autora) do que é dito nos filmes, nem tampouco procurou verificar se existem formas melhores ou piores de se narrar a surdez ou os sujeitos surdos, mas o foco da pesquisadora era “entender como a surdez e os/as surdos são narrados/descritos/normalizados/excluídos ou incluídos pelas narrativas ouvintes sobre a alteridade surda” (THOMA, 2002, p. 7).

Outra proposição do trabalho Thoma (2002) era “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” (p. 7). A pesquisa consistiu na análise do que disseram universitários/as surdos/as que estudavam na ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) em diferentes cursos de graduação, após assistirem os filmes: *Amy: uma vida pelas crianças*, *Tin Man: Vozes do Silêncio*, *Filhos do Silêncio*, *Lágrimas do Silêncio*, *Gestos de Amor*, *Mr. Holland: Adorável Professor*, *A música e o silêncio* e *Som e fúria*. A pesquisa aconteceu em 14 encontros onde os estudantes discutiram sobre pedagogia cultural, cinema e educação e assistiram aos oito filmes escolhidos para o trabalho.

É interessante notar que a tese possui um capítulo onde a autora traz a relação entre cultura, cinema e educação, tratando o filme como um artefato cultural sob a ótica dos

Estudos Culturais, que pensam os artefatos culturais “não mais como simples produtos disponibilizados para nosso consumo, mas como produtos que atuam em nossas vidas, direcionam nossas ações e nos seduzem de forma intensa” (p. 81).

Outro aspecto que julgo importante destacar é a discussão que a pesquisadora faz sobre o cinema como dispositivo pedagógico onde interroga o que as produções cinematográficas, dispositivos pedagógicos constituídos de ditos e não-ditos nos ensinam (p. 96). As conclusões do trabalho trazem alguns apontamentos que, mais de dez anos após o fim da pesquisa ainda fazem pensar: os filmes analisados trazem “representações antagônicas e os filmes ora 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” (p. 242). Para a autora “(...) os filmes são constituídos de intertextualidade, de saberes sobre a alteridade surda que não são neutros nem mesmo unânimes: ela é narrada e mostrada através de lentes “ouvintes” e, portanto, devem ser sempre colocadas sob suspeita”. (p. 248).

A tese de Taveira (2014), situada no campo da Educação e das Ciências Humanas, não trata de cinema, mas de Educação de Surdos e a sua importância para o contexto dessa pesquisa está na perspectiva de letramento de alunos surdos, mais precisamente do letramento visual de surdos, que a autora situa pela necessidade “de um bilinguismo que não se limite a dar acesso a duas línguas” (p. 337), tendo como sujeitos de pesquisa “os instrutores surdos em atuação nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro”, desenvolveu um trabalho de pesquisa extenso e minucioso, catalogando os artefatos encontrados nas doze escolas públicas cariocas e definindo, no resumo da tese, que se além “à arte dos surdos e de alguns ouvintes em criar suportes, recursos, práticas pedagógicas que criam outros modos de ensino-aprendizagem em prol de uma didática da invenção surda” (s.p.).

Nas considerações finais afirma que

Estamos diante de diferentes línguas, linguagens e pessoas que nos exigem reequilibrarmos o processo de desequilíbrio ritual quando consideradas as interações entre diferentes formas de ver e de estar no mundo. Ser Surdo é ser uma pessoa de determinado tipo e que exerce uma exigência moral e profissional sobre nós, ouvintes, obrigando-nos a valorizá-lo e trata-lo de acordo com o que têm direito. Direito este que perpassa a compreensão, a discussão e a vivência necessárias para a criação de formas originais de letramento visual. Esta é a discussão que levaremos continuamente adiante como modo de contribuição para o entendimento sobre o que seja o bilinguismo voltado à surdez (TAVEIRA, 2014, p. 337).

Mas que “formas originais de letramento visual” poderiam ser estas? Se estamos diante de “diferentes línguas, linguagens e pessoas”, poderia ser o cinema uma forma de romper esse “processo de desequilíbrio ritual”?

Se nos programas de pós-graduação a relação cinema/audiovisual/Educação de Surdos, aparece, mesmo que de forma ainda tímida, como se situa nos espaços mais específicos do campo dos estudos de cinema/audiovisual?

Nos trabalhos publicados nos anais dos encontros anuais da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) evidenciam que a relação cinema/educação ainda é pouco presente nas discussões dos estudiosos de cinema no Brasil. Em 2009 quase 300 trabalhos apresentados somente um faz ligação entre estes campos e em 2010 a temática aparece em 06 trabalhos. O ano de 2011 parece promissor, pois entre os mais de 450 trabalhos aceitos, 16 trazem a relação cinema e educação como temática, mas o fato não se repete no ano seguinte, quando entre os mais de 300 trabalhos publicados nos anais, somente 06 fazem esta relação. No 17º encontro, realizado em 2013, embora o foco fosse cinema e educação, somente um trabalho, num universo de 373 trabalhos aprovados, discutia a temática. Em 2014, dois trabalhos se situam no campo da educação. A relação cinema e Educação de Surdos não aparece em nenhum dos encontros.

O que transparece nesse resultado é revelador: a educação ainda não é uma área que se faça presente nas discussões situadas no campo dos estudos de cinema/audiovisual e na esteira dessa constatação veio a de que o tema cinema e educação passa ao largo dos olhos dos especialistas da chamada sétima arte.

Analisar a produção acadêmica sobre Cinema e Educação e Cinema e Educação de Surdos presentes nos GTs 15, 16 e 24 da ANPEd, nas tese e dissertações do Portal CAPES e nos trabalhos da SOCINE nos últimos dez anos me trouxe algumas respostas, mas, sobretudo, mostrou lacunas. As pesquisas que tratam a relação cinema e educação ainda tratam pouco do **fazer** cinema na escola. Quanto à relação cinema e Educação de Surdos, é uma temática que permanece em aberto, necessitando ainda ser muito debatida e estudada, o que demonstra a relevância do presente estudo.



Figura 5 - Escola vai à Cinemateca /Acervo Cinead

## 2 ABRINDO A RODA: CINEMA, EDUCAÇÃO E SURDEZ, QUE RELAÇÃO É ESTA?

*Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo...  
Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.*  
Walter Benjamin

*Criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas. É travar entre  
pessoas e coisas que existem e tais como existem, relações novas.*  
Robert Bresson

Em *Dona Cristina perdeu a memória* (AZEVEDO, 2002), Dona Cristina (Teresa), conta a cada dia uma história diferente ao menino Antônio, vizinho do asilo onde ela vive. A cada dia, seu pai, seu irmão, os santos do dia, tem nomes e histórias diferentes. Enquanto tenta construir uma ponte para passar com seu triciclo, Antônio, com seus olhos de menino, observa a velha senhora na tentativa de construir/desconstruir/reconstruir a cerca que separa seus quintais.

Com o correr dos encontros, Dona Cristina confia a Antônio sua memória: relíquias/quinquilharias, coisas muito velhas que não tem importância para ninguém, só para ela, que as guarda para se lembrar da vida: uma conchinha, o primeiro batom, o aviãozinho, um pregador que ganhou do marido, uma foto do filho. Dona Cristina é quem afinal constrói a ponte por onde Antônio passa “guardando” sua memória.

A educação também é uma velha senhora, “tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas” (FRESQUET, 2013, p. 19). O cinema, se comparado a ela, ainda um menino. No encontro do cinema com a escola, assim como no de Dona Cristina e

Antônio, há uma “renovação do velho”, ou melhor dizer, da velha. A velha escola compartilha com o jovem cinema seus guardados no armário: dogmas, regras, a ordem a ser estabelecida. O jovem cinema, guarda as relíquias e com elas parte rumo a “uma viagem de descoberta num planeta desconhecido” (BRESSION, 2005, p. 31). Mas essa renovação não é uma relação que implica a “deformação” de nenhuma das partes. Ainda que a juventude do cinema provoque, questione as relíquias da velha senhora escola, ele as coloca frente à luz da janela, da câmera, para olhar/ver/dar a olhar de outros modos. O certo é que, assim como Dona Cristina e Antônio, cinema e escola não saem incólumes desses encontros: escola com/no cinema, abre possibilidades de uma outra escola: “ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo de curiosidade de quem aprende e ensina (FRESQUET, 2013, p. 19/20)”. Cinema na/com a escola inventa um **outro** cinema.

Ver e fazer cinema na escola ou fora dela implicam, certamente, um **outro** cinema. Desconstrói, de imediato, a imagem que comumente evocamos quando pensamos em cinema: “um espetáculo que envolve pelo menos três elementos distintos: uma sala de cinema, uma projeção de uma imagem em movimento e um filme que conta uma história em aproximadamente 2 horas” (PARENTE, 2007, p. 03).

Ver cinema na escola ou em espaços de oficinas não é feito da mesma forma que na escuridão das salas de cinema, não possuem os mesmos quesitos. Ver cinema na escola ou em outros espaços que não as salas de cinema, altera profundamente as formas de **ver** cinema. Nas salas de cinema há todo um clima propício: a escuridão, a tela grande, o som preparado, a predisposição do espectador. Na escola ou nos espaços das oficinas as condições são sempre outras: salas que precisam ser escurecidas, mas onde há sempre uma réstia de luz que teima em penetrar, as telas nem tão grandes, que podem ser o espaço de uma parede, uma cortina, um quadro branco, o som bem menos potente e nem sempre a predisposição de quem vê.

E se **ver** implica outras operações, o **fazer** cinema não escapa. Ao longo da pesquisa, várias vezes surgiu a questão: o que a professora e o mediador fazem com os alunos surdos pode ser chamado de cinema? No INES o espaço de ver/fazer é denominado Escola de Cinema, em Pernambuco, Oficinas de Audiovisual. Como então tratar o que realizam como cinema? Cinema ou audiovisual? Eis uma questão a ser enfrentada.

Conforme exposto anteriormente<sup>24</sup>, optei, para me referir às produções audiovisuais realizadas tanto na Escola de Cinema do INES, quanto nas Oficinas de Audiovisual para

---

<sup>24</sup> Páginas 26 e 27 do Capítulo 1.

Surdos, sendo o ponto de partida para esta decisão, as definições de audiovisual de Jacques Aumont e Michel Marie (2010) e cinema de Marie-Thérèse Journot (2005):

Audiovisual: Adjetivo e, no mais das vezes, substantivo, que designa (de modo bem vago) as obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção e as indústrias ou artesanatos que as produzem. O cinema é, por natureza, audiovisual; ele procede de indústrias do audiovisual. Todavia, esse não é seu caráter mais singular, nem o mais interessante. Do ponto de vista teórico, esse termo serviu mais para confundir. E a teoria, a princípio, se empenhou em contestá-lo e torna-lo claro (AUMONT&MARIE, 2010, p. 25).

CINEMA: Abreviação de cinematógrafo, este termo, muito polissêmico, designa simultaneamente o processo técnico, a realização de filmes (fazer cinema), a sua projecção (sessão de cinema), a própria sala (ir ao cinema), o conjunto de actividades deste domínio (a história do cinema) e todas as obras filmadas classificadas por sectores: o cinema americano, o cinema mudo, o cinema de ficção, o cinema comercial, etc (JOURNOUT, 2005, p. 24).

Somente as definições de certa forma, “dicionarizadas”, não são, a meu ver, suficientes para resolver a questão. Bergala (2008), afirma que, ao se tornar responsável pelo projeto de cinema para arte nas escolas francesas, “o sintagma *cinema-e-audiovisual* (grifo meu), estava terrivelmente em vigor” (BERGALA, 2008, p. 52). Sua posição foi de “renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons (p. 53)”. Ainda que a certa altura do texto o autor concentre sua discussão em cinema e televisão, apresentando toda sua radicalidade em defesa do cinema, julgo pertinente trazê-lo aqui, pois corrobora, a meu ver, para a percepção tanto da ambiguidade do termo audiovisual, quanto que “os vícios de vocabulário são resistentes e são o osso duro de roer das tentativas de mudança (BERGALA, 2008, p.52)”, o que, talvez explique a razão de cinema e audiovisual comumente partilharem desse e que por vezes os reduzem a uma coisa só.

A questão persiste: de que **outro** cinema falo?

Machado (1997) a partir de uma pergunta do cineasta Wim Wenders: “O cinema é uma linguagem em vias de desaparecimento, uma arte que está morrendo?” (MACHADO, 1997, p. 203), diz que “um certo conceito de cinema sim” (p. 210). Para o autor, esse “certo conceito” está ligado a “uma certa técnica de produção”, o “artesanato” que remonta à Revolução Industrial e que não foi alterado desde Griffith, a “uma certa modalidade de sustentação econômica”, ligada ao espetáculo e dependente da venda de ingressos, “uma certa



tecnologia”, as câmeras, a película fotoquímica, e além disto, a “uma certa premissa epistemológica (o olhar *imaculado - grifo meu* - que se lança sobre o mundo) ” (p. 210). Machado prefere então falar do *hibridismo - grifo meu* -, e que, atualmente, muitos filmes “mesclam formatos e suportes” (p. 215), apontando como opção, não mais falar em cinema *stricto sensu* (grifo do autor), mas “simplesmente falar de cinema, no sentido expandido de *kínema-ématos + gráfhein* (grifo do autor), ou seja, a “arte do movimento”.

Outros autores têm se dedicado a pensar o cinema nesse sentido expandido. Dubois (2004), questiona:

Se depois de um século o cinema tem sido basicamente pensado e vivido como um dispositivo bem normatizado (a projeção em sala escura de imagens em movimento sobre uma tela de grande formato diante de espectadores sentados por um certo tempo e absorvidos na identificação daquilo que desfila), temos visto nos últimos anos, num movimento crescente (cujas origens remontam aos anos 1920), questionamentos acerca desta forma instituída de apresentação, da natureza daquela normatização e das eventuais possibilidades de deslocamento ou de renovação do dispositivo modelo. O cinema se movendo agora no campo da arte contemporânea (...) e a questão que ele passou a suscitara é a seguinte: podemos expor o cinema como se expõe uma imagem de arte, no espaço iluminado de uma sala de museu, diante dos visitantes que passam? (Dubois, 2004, p. 113).

André Parente (2007), refutando Gene Youngblood (1970), concebe cinema expandido na esfera das instalações:

(...) o cinema expandido caracteriza-se por duas vertentes: as instalações, que reinventam a sala de cinema em outros espaços, e as instalações, que radicalizam o processo de hibridizações entre diferentes mídias. Enquanto o cinema experimental se restringia às experimentações com o cinema, e a videoarte se notabilizou pelo uso da imagem eletrônica, o cinema expandido é o cinema ampliado, o cinema ambiental, o cinema hibridizado (p. 24).

Mas se a proposição de Parente (2007), parece restrita ao campo das instalações, da videoarte, o que, para uma pesquisa que parte principalmente do aspecto imagético do cinema, já que falamos de congregar surdos e ouvintes, é particularmente interessante, creio que ela vai mais além. Parente (2007), a meu ver, desmonta o cinema convencional, aquele que ele mesmo denomina a “forma cinema”, que tão usualmente frequenta a escola para contar uma história, ilustrar um conteúdo, e aponta para outras possibilidades. Como afirma Aly (2012), o “cinema expandido incorpora a incerteza e a possibilidade de escolha (interpretativa, sensorial e, atualmente, interativa). Ao fazê-lo, gera outros desdobramentos para o cinema, e serve como ponte para o surgimento de outras cinematografias” (p. 65).

As apostas desta pesquisa são que de as experiências de ver e fazer cinema reunindo surdos e ouvintes possam trazer um novo olhar sobre o cinema, sobre aprender e ensinar, sobre ser ouvinte ou ser surdo. Um olhar que convoque a ver com estranheza e desconfiança pré-conceitos tão arraigados, que desconstrua as certezas tão bem guardadas da velha senhora educação sobre si mesma e sobre a Educação de Surdos.

Ao mesmo tempo, que essas experiências proporcionem a surdos, ouvintes, “aprendentes”/“ensinantes”, um repertório imagético para além do convencional, que os desafie a duvidar sempre das verdades das imagens e das prisões das línguas.

Introduzida a questão cinema **ou** audiovisual, de que maneiras o cinema pode ser compreendido como arte na escola ou nos espaços das oficinas de audiovisual? Como o cinema brasileiro olha (do lado de lá da tela) e é olhado pelos surdos (do lado de cá da tela), já que não “falam” a mesma língua? Que experiências podem “acontecer” (LARROSA, 2014) à professora e ao mediador no ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela? São as “conversas” às quais me dedico agora.

## 2.1 Cinema com surdos na escola e fora dela: arte, conhecimento e invenção de mundo

*A função da arte não é passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas.*

Ernst Fisher

*As artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros. Um mundo inclusivo, sensível, atento à produção de subjetividade e à criação de laços, para além das redes. Desse modo, a cultura se torna a matéria-prima para a criação de significados numa troca poética de experiências intelectuais e sensíveis. No gesto de habitar os espaços educativos com a arte, se imprime uma enorme responsabilidade na reinvenção de si e do mundo com o outro.*

Adriana Fresquet

Ainda que a escola seja uma instituição onde impera a regra e onde o desejável parece ser o “ajustamento” dos indivíduos ao já posto, é imprescindível pensar o lugar da arte na escola. De acordo com Ernest Fischer (2007) necessitamos da arte, pois ela nos facilita compreender a realidade e, a partir dessa compreensão, nos permite transformá-la. Não se

pode negar ainda o seu caráter mágico e o seu poder de subversão. O cineasta francês Jean Luc Godard em *JLG/JLG*, seu autorretrato cinematográfico, diz que,

(...) existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, T-shirts, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo. (GODARD *apud* BERGALA, 2008, p. 30).

Alain Bergala (2008, p. 30) a partir da citação de Godard, afirma que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta” e que enquanto “o ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção”. Pensar o cinema como arte na escola representa abrir “brechas” no cotidiano das regras escolares para que alunos e professores possam viver aquilo que o autor francês denomina de alteridade radical.

Parece que há consenso em não mais tratar o cinema na escola apenas no aspecto “ilustrativo” de seu conteúdo imagético. Também não cabe mais a visão do professor como “decodificador” ou “explicador” do filme, visto que mesmo nas cidades onde não existem cinemas (uma realidade cada dia mais presente na realidade brasileira), as pessoas já possuem, como afirma Norton (2012), alguma cultura audiovisual, seja ela via TV, viodeolocadoras ou internet. Mas como essa facilidade de acesso ao audiovisual pode contribuir para a percepção do cinema como obra de arte? Há atualmente uma cultura polifônica de imagens que, a meu ver, longe de representar uma educação do olhar, pode criar tal profusão de informações que, na maioria das vezes, nos impedem de pensar. Essa explosão de imagens distrai o espectador, impede sua reflexão e leva-o, muitas vezes, ao “ver sem enxergar”. Nesse contexto é interessante que, no processo educacional, o papel pedagógico da arte, e mais especificamente do cinema, possa ser trabalhado na escola.

Compreendendo o cinema como arte, devemos considera-lo em todo seu poder de “intensificar certas invenções de mundo”, em sua capacidade de “tornar comum o que não pertence ao espectador” (MIGLIORIN, 2014, p.100). Apostar, portanto, que o cinema pode nos fazer vivenciar outras vidas, outros espaços, sem deixarmos de ser nós mesmos, e ainda “não apenas ver pelo olho do outro, mas entrar em seu mundo” (MIGLIORIN, 2014, p. 101), subvertendo a ordem instituída e abrindo uma porta mágica para outros mundos possíveis, o que se coaduna com a hipótese de alteridade proposta por Bergala (2008).

Para o cineasta e professor francês,

(...) os encontros importantes, no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha na surdina, sua onda de choque se propaga lentamente. (BERGALA, 2008, p.61)

Se o cinema que interessa é o cinema como arte, ou no dizer de Bergala (2008), “pensar o filme como a marca de um gesto de criação”, não apenas como “um objeto de leitura”, que deve ser explicitado, decodificado, explicado, “mas, cada plano como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco o seu processo de criação” (p. 34), é necessário pensar outras abordagens para trabalhá-lo na escola.

Temos de pensar na estética em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema. Os universos de percepção não compreendem mais os mesmos objetos, nem os mesmos sujeitos, não funcionam mais nas mesmas regras, mas instauram possibilidades inéditas. Não é simplesmente que as revoluções caiam do céu, mas os processos de emancipação que funcionam são aqueles que tornam as pessoas capazes de inventar práticas que não existiam ainda (RANCIÈRE, 2010, p.6).

Pensar o cinema nesse sentido largo explicitado por Rancière é um desafio ao se pensar o cinema na escola, pois implica pensá-lo como um “processo que cria o novo” (RANCIÈRE, 2010), como um “exercício de alteridade” (BERGALA, 2008) e ainda como “uma forma outra de enxergar o mundo” (BENJAMIN, 1994).

Como constituir um “processo que cria o novo” (RANCIÈRE, 2010), num mundo onde tudo nos parece tão conhecido? O aparecimento da internet nos deu a falsa impressão de que tudo está a um clique, mas que **tudo** é esse? Se as informações correm tão rápido nos meios de comunicação, e o que acontece no outro lado do mundo nos parece tão próximo, essa não é uma **proximidade** que nos **aproxima**, afinal o que é novo no momento em que escrevo este texto, não o será mais quando termina-lo. A notícia, a imagem, que ocupava o topo da página, o *post* mais recente do *blog* ou das redes sociais, já ocuparão o pé da página ou terão se perdido na ensurdecidora algaravia de novas notícias e novos *posts*. O cinema, pode sim trazer “processos novos”, pois reverbera num futuro e num passado que não é medido pelo tempo linear. Ainda que estejamos presos ao tempo do agora, o cinema desloca essa temporalidade e nos leva por outros tempos. Assim, num tempo **outro**, cria **outros** modos de ver, compreender e ser visto. O tempo do cinema não é um tempo imediato. Na

escola ou fora dela, o cinema cria outras formas de ser e estar: “práticas que não existiam ainda” (RANCIÈRE, 2010, p. 6).

O cinema enquanto “exercício de alteridade” (BERGALA, 2008), instaura, nesse tempo expandido, possibilidades de professores e alunos serem e verem de outras formas. “O cinema permite que nos coloquemos – é Serge Daney quem dizia isso – o cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil” (BERGALA, 2012 *apud* FRESQUET, 2013, p. 34), o que nos remete a alteridade em Bakhtin: me constituo e me transformo no diálogo com outro, como afirma Geraldi (2016, s.p.),

Este fundamento na relação de alteridade, que se faz atravessar pelo diálogo, em enunciados contextualizados no tempo e espaço, aponta para a *atividade* (grifo do autor) dos sujeitos em interação, atividade por natureza *constitutiva* (grifo do autor): ela constitui ao mesmo tempo o diálogo em processo de construção, o material *sígnico* historicamente disponível tornando-o presente e renovando-o (os respectivos ‘sistemas’ simbólicos abertos) e as consciências individuais que nela se alimentam e nestes processos internalizam novos signos com que compreender a vida.

Pensando o cinema “material *sígnico* historicamente disponível” como nos coloca Wanderley Geraldi (2016), penso que uma forma de constituição e diálogo entre surdos e ouvintes, se dá **no/pelo** cinema. O diálogo **no/pelo** cinema pode possibilitar a ouvintes e surdos, “uma forma outra de enxergar o mundo” (BENJAMIN, 1994): pelo cinema, uma língua **outra**, “novos signos” (GERALDI, 2016), podem ser internalizados e permitirem a quebra das barreiras linguísticas que separam os territórios habitados por esses sujeitos.

Ainda que Bergala (2008) não tenha especificamente se debruçado sobre cinema e Educação de Surdos, alguns de seus pressupostos podem ser ponto de partida para o trabalho cinematográfico que envolve surdos e ouvintes, na escola ou fora dela. Para o pensador francês, “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obriga-lo a ser tocado” (p. 62), o que demanda, por parte de professores e mediadores, criação de **momentos de encontro** com o cinema, **gestos de criação** que podem constituir uma **pedagogia do cinema**. Uma pedagogia não dogmática, não indiferente, que, na opinião de Bergala (2008), se inicia com o papel “não negligenciável” (p. 62) de promover **momentos de encontro** com o cinema, que é de quatro ordens:

1. “**Organizar a possibilidade do encontro com os filmes**” (p. 62): é na escola, e somente nela, que muitos alunos, em especial os surdos, podem **estar** com os filmes, cabe a ela, portanto, criar essas possibilidades de encontro, exibir filmes que não se limitem àqueles que estão na TV aberta, no circuito

comercial ou nas prateleiras das locadoras. Filmes brasileiros, filmes curtos, filmes outros.

2. **“Designar, iniciar, tornar-se passador”** (p. 63): a ideia do professor como *“passeur”*, passador, iniciador responsável por se colocar também em risco, abandonando seu papel docente e assumindo, ao lado dos alunos, as dores e delícias (ou não), de estar exposto aos filmes.
3. **“Aprender a frequentar os filmes”** (p. 65): Nem todo encontro resulta em *“big-bang”* (BERGALA, 2008, p. 65). Não há garantias de que o primeiro encontro com o filme resulte em encontro artístico, e se a emancipação é um processo individual como nos coloca Rancière (2011), a escola deve possibilitar que os alunos possam se reencontrar, frequentar os filmes: rever trechos, rever o filme inteiro, ver e rever quantas vezes o desejo dite.
4. **“Tecer laços entre os filmes”** (p. 67): Se o encontro com os filmes é individual e o *“a arte tem por única função nos dar prazer, a escola não deve se meter nisso”* (BERGALA, 2008, p. 69), mas há prazeres de outra ordem: não imediatos e sem esforço, que demandam aprendizagens e nessas a escola pode ser fundamental. Tecer conexões entre filmes e recentes e filmes antigos, entre filmes e livros, entre filmes e outras formas de arte requer aprender a ir além da superfície e do aparentemente *“conhecido”*.

Criar possibilidades de encontro, tornar-se passador, frequentar os filmes, tecer laços entre eles, traz ao professor o encontro com sua própria infância (FRESQUET, 2013b). Assim como Dona Cristina reencontra em Antônio gestos/objetos que lhe trazem o que foi ficando pelo caminho e com ele re-constrói uma ponte que, ao mesmo tempo que a remete ao passado, constrói um devir de novas aventuras. Quando se partilha dessa crença, há que se encarar o cinema em seu sentido largo, ou seja, para além de sua apropriação didática como *“ilustração”* dos conteúdos trabalhados em sala de aula, é admiti-lo como obra de arte e mais... Ouso pensá-lo como faca, que finca sua ponta, fissura e cria rasgos de percepção em alunos e professores, para outras formas de ver e conceber o mundo, trazendo novas possibilidades de conhecimento.

Na atualidade percebemos não só nos discursos oficiais, mas também no dia-a-dia do mercado de trabalho que não se concebe mais o trabalhador como antes, mero reproduzidor de ordens pré-estabelecidas ou como no clássico de Charles Chaplin, *Tempos Modernos* (1936),

aquele que se limitava a fazer parte da linha de montagem e tinha uma função definida e da qual só saía no final de sua vida produtiva.

O que o se exige da escola hoje é a “formação de um sujeito crítico, articulador e criativo”, um bordão que já nem recorda seu autor primeiro, mas por mais que possamos discordar dessa escola voltada para o mercado e outras questões que não nos cabe discutir aqui, é certo que concordamos que a escola deve oportunizar a seus alunos formas outras de conhecer e conceber a realidade. E isso implica em conhecimento. A proposta então é pensar que, o cinema como arte acarreta, “o mesmo que o conhecimento científico acarreta (...), só que por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (VYGOTSKY, 1998, p. 34).

E se o cinema pode ser esse “ponto exato em que criação e pensamento se conectam” (MIGLIORIN, 2010, p. 106), cinema e aprendizagem se relacionam. Muito embora em sua teoria Bakhtin não tenha formulado nenhum constructo teórico a respeito da aprendizagem, podemos compreendê-la à luz de seus escritos como uma experiência dialógica: professora/mediador e alunos travam uma relação de palavras e contrapalavras que produzem um conhecimento compartilhado no dia-a-dia. É possível ainda, estabelecer diálogos com as linguagens fílmicas, pois para Bakhtin (2006, p. 127) e seu círculo, a palavra “diálogo” era compreendida em sentido mais amplo, isto é, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Dessa forma o filme constitui “um elemento da comunicação verbal” (Ibid, p. 127-8), ou verbo-visual, se o relacionamos à Educação de Surdos, pois responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio.

Não se trata de uma defesa otimista e ingênua das potencialidades do cinema. A mesma potência pode se aplicar a uma obra literária, um quadro, uma fotografia, que da mesma forma podem (ou não), nos afetar para sempre. O desafio é pensarmos o cinema na escola como possibilidade de que nossos alunos, seres históricos, social, cultural e geograficamente localizados, possam atender ao chamado das crianças *Ikpeng* (TXICÃO, IKPENG, 2001) e descobrir a vida nas aldeias, participar das descobertas do menino Thiago em *Mutum* (KOGUT, 2007) ou partilhar as barreiras enfrentadas pelos surdos no documentário *Olhar Surdo* (OLIVEIRA/BRITO, 2013).

Ao consideramos a escola, como defende Cezar Migliorin (2014, p.104), “um centro de mediação”, a partir da visão de outros “mundos” e outras “formas de vida” pela tela do cinema, proponho ainda pensar no cinema como “atividade criadora” (VIGOTSKI, 1998; 2009).

Para Vygotsky (2009) “chamamos de atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo” e para o autor russo “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (p. 11). Neste sentido destaca dois tipos de atividade criadora: a reconstituidora ou reprodutiva que está ligada de “modo íntimo à memória; pois sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” e a combinatória ou criadora, que segundo o autor é a mais fácil de notar no comportamento humano, pois é aquela que “tem como resultado a criação de novas imagens ou ações e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Mas como não reproduzir se tudo parece já dito e se na escola ou numa oficina de audiovisual, o que se solicita é justamente repetir os gestos, os saberes já elaborados e prontos? É possível ver e fazer de outra forma o que já está visto e pronto? Em que momentos podemos dizer que floresce a criatividade humana? E como floresce a criatividade no ambiente escolar ou nas oficinas que, à princípio, se propõem a “ressuscitar” técnicas, predições?

Certamente que não serão em aulas meramente expositivas e baseadas somente na reprodução por parte dos alunos dos conteúdos passados pela professora ou pelo mediador. A criatividade nasce de algo que falta, da ausência de outras opções ou ainda de uma insatisfação com as que já existem. Não existe criatividade no contentamento e na estabilidade. Ela nasce da subversão, da desorganização da ordem vigente. “É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema”. (RANCIÈRE, 2010). Esse processo instaura “possibilidades inéditas”, que, a meu ver, estão muito presentes na potência do cinema. Por meio da leitura e análise das imagens e dos instrumentos usados pelo cinema, o trabalho com essa linguagem pode contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo. Novos olhares, novas experiências e sensações podem trazer reflexões que se prolongam por toda a vida. No limiar que se instaura entre surdos e ouvintes, há que se “desorganizar”, “deslocar”, formas de conceber a surdez, o cinema, as impossibilidades da diferença que separa esses dois mundos. É nesse limiar que pode residir a potência maior do cinema. Uma potência que se configura na possibilidade de que os surdos possam efetivamente produzir e operar sobre o que o mundo ouvinte acredita conhecer sobre a surdez, ao mesmo tempo que professora e mediador ouvintes desestabilizem não só sua forma de ensinar, colocando-se também em posição de aprender, mas ainda questionar o que me



parece, uma certa “certeza” que os surdos possuem da sua completa “estrangeiridade” num mundo dominado pela língua na sua modalidade oral.

Nos filmes que eventualmente tratam da surdez e dos sujeitos surdos como os discutidos por Thoma (2002), que tratam a surdez como algo a ser corrigido ou o sujeito surdo como alguém que, apesar de surdo, é capaz de empreender uma “vida normal”, encontramos uma dicotomia que não favorece, a meu ver, a discussão acerca das peculiaridades de ser surdo ou ouvinte. É necessário compreender que surdos e ouvintes precisam **partilhar** filmes. Não só filmes que tratem de ser surdo e ser ouvinte, mas filmes que sejam vistos em suas possibilidades de questionar o que, aparentemente está pré-estabelecido. Filmes que questionem “verdades” a tanto tempo repetidas que parecem, de certa forma, sacralizadas. Filmes que permitam compartilhar sensações e emoções que são, afinal, de surdos e ouvintes.

O compartilhar emoções e sensações durante a fruição de um filme “abre portas fechadas”, “revela janelas”, cria o que Comolli (2008) chama de “comunidade de testemunhas”, uma cumplicidade coletiva e consentida onde,

É que o ato da crença entrelaçado na relação cinematográfica não é um gesto simples. Falei do medo do primeiro espectador. Esse medo anima a crença. Acreditar dá medo. Medo faz acreditar. Trata-se, para o espectador, de *ao mesmo tempo* gozar da potência do cinema e dela se proteger. Acionamento de toda uma cadeia de denegações. Sei muito bem que é apenas uma imagem, mas mesmo assim quero a coisa... sei muito bem que não é o trem de verdade, mas mesmo assim... Isso até a *denegação da imperfeição*, pois uma representação cinematográfica nunca alcança a plenitude de uma ilusão sem manchas ou falhas (COMOLLI, 2008, p. 94).

Como então pensar em compartilhamento de emoções e sensações no cinema sem trazer à tona o seu aspecto mágico de representação da realidade? Ao tratar de cinema sob a perspectiva da educação, na escola e fora dela, com professores/mediadores e alunos, não posso me afastar também de sua dimensão pedagógica. Para resolver essa equação entre “arte, magia e técnica” (BENJAMIN, 2012), conto com a oportuna colocação de Fischer (2007):

Podemos concluir que, com evidência cada vez maior, a arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. Uma sociedade altamente complexificada, com suas relações e contradições sociais multiplicadas, já não pode ser representada à maneira dos mitos. Em semelhante sociedade, que exige

reconhecimento preciso e consciência global diversificada, é-se obrigado a romper com as formas rígidas dos tempos primitivos em que o elemento mágico ainda operava e chega-se a formas abertas, à liberdade formal, digamos, do romance. (...). É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim a de esclarecer e incitar à ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte. (...) A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente (p. 19-20).

Por não poder pensar o cinema desprovido de sua magia e ao mesmo tempo considerá-lo em suas possibilidades técnicas, ao pensar no trabalho com cinema na escola, meu olhar se volta para ambas possibilidades apontadas por Vygotsky (2009), pois pressupõe não só a exposição de alunos e professoras/mediadores aos filmes como ainda que possam produzir seus próprios filmes.

Mas como pensar ver e produzir filmes com alunos surdos? Decerto que como diz Fresquet (2012, s.p.), com “uma dose de insegurança que às vezes torna prudente e suave o agir em relação ao outro”, e ao mesmo tempo, com a certeza de que essa insegurança não imobiliza e não impede a realização do trabalho, mas impulsiona e desafia a pensar como ele pode acontecer. E como começa?

Começa com Bergala (2008), onde encontro indicações/gestos, caminhos para surdos e ouvintes iniciarem seus exercícios de produção cinematográfica, seja na escola, seja em outros espaços, pois em sua “Pedagogia da Criação” (p.133), afirma que a criação cinematográfica “envolve três operações simples: a eleição, a disposição e o ataque” (p. 134).

Para Bergala (2008), essa tríade está presente no fazer filmes e independe da técnica ou da fase de produção, não correspondendo, portanto, a momentos específicos ou cronológicos, mas se combinando ao longo década uma das fases do trabalho.

*Eleger*: escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos. Na montagem: as tomadas. Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros.

*Dispor*: posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos. Na mixagem, dispor os ambientes e os sons isolados relativamente às imagens.

*Atacar*: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do (ou dos) microfones. Na montagem, uma vez escolhidos e dispostos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons (BERGALA, 2008, p. 135).

Se o cinema pressupõe gestos de escolhas, “esses gestos do cinema também são gestos do professor” (FRESQUET, 2013b, p. 84), já que sua tarefa, quando considerada de forma criativa, também presume escolhas (de conteúdos, de espaço, de tempo); de disposição (organização do trabalho) e “o ataque inseparável dos anteriores no sentido de tomar, combinar decisões para a efetiva realização da experiência de aprendizagem” (FRESQUET, 2013b, p. 84).

O cinema que congrega surdos e ouvintes desafia professores e mediadores, escolas e grupos de pesquisa a pensar outras formas de escolha, de decisão e de posicionamento. Os pressupostos teóricos de Bergala (2008) são ponto de partida, mas não são cartilha, “receita” ou modelo, ao contrário, abrem outras possibilidades, outros modos, outras “conversas”.

## **2.2 Nos rastros do *Mestre Ignorante*: a igualdade das inteligências na experiência de quem ensina/aprende e aprende/ensina com o cinema**

*No esquema tradicional, pedagógico (...) desenvolve-se pouco a pouco a inteligência e, depois, o indivíduo pouco a pouco se emancipa, se libera, etc. A idéia de Jacotot é que a emancipação precede sempre a aprendizagem. A emancipação é a decisão simplesmente de que se é um igual. Na base de toda aprendizagem intelectual há a decisão de que se é um igual, que se pode saber porque se é um igual. O essencial é a tomada de consciência da igualdade de todas as inteligências. Jacques Rancière*

*A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma idéia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Jorge Larrosa*

Pode o mestre ser ignorante? Pode-se efetivamente ensinar o que não se sabe ou numa língua que não sua “língua materna”? As “lições” de Joseph Jacotot, trazidas por Rancière em *O mestre ignorante* não são confortáveis ou estabilizadoras. Para quem sempre acreditou e militou em defesa do “poder” da Educação, pareceram, de imediato, uma heresia. Foi necessário um tempo de “digestão” acerca da obra para que, finalmente, pudesse empreender, bakhtinianamente, um processo de compreensão ativa e responsiva, podendo enfim torná-las um pouco minhas. Esse processo efetivamente se completou, ainda que provisoriamente, quando me dispus a pensar acerca do ver e fazer cinema com alunos surdos e professores/mediadores ouvintes.

Do mesmo modo, experiência é um terreno movediço. Ainda que muitos tenham se debruçado sobre os escritos de Walter Benjamin para tratar da experiência, concordo com Larrosa (2014, p. 10), que não é “um conceito” ou “uma idéia clara e distinta”. Mas ao pensar o ver e fazer cinema na escola e fora dela, não pude fugir à tarefa de me embrenhar nesse terreno, ainda que com um certo temor, e enfrentar as possibilidades de que a experiência, no sentido “benjaminiano” e “larrosiano” possa “acontecer” no espaço da escola de cinema do INES e das oficinas de audiovisual para surdos da Página 21. Walter Benjamin e Jorge Larrosa são, portanto, os autores com quem procuro “conversar” sobre experiência.

Muito embora pareça lógico que, no processo de ver e fazer cinema com surdos, a professora e o mediador sejam aqueles que, efetivamente, vão ensinar aos surdos técnicas de cinema, como fazê-lo, quando, no caso da professora que se constitui sujeito dessa pesquisa, não se domina tais técnicas? E mesmo dominando-as, caso do mediador, também sujeito da pesquisa, como transmiti-las numa língua que não é sua? Ou ainda, ensinando, sem ser professor? Foi na trajetória e experiência de Jacotot que encontrei algumas respostas, mas, acima de tudo, muitas perguntas.

Larrosa e Kohan (2003), ao dissertarem sobre igualdade e liberdade em Educação a partir da obra de Rancière, advertem que não se interessam por discutir as “aplicações práticas” que possam derivar dela, mas se debruçam sobre as já “gastas” e “banalizadas” palavras **liberdade** e **igualdade**. Como fugir dos clichês que cercam ambas, ainda mais quando discutidas no campo da Educação? “Conseguiríamos arrancá-las do clichê? Ser-nos-ia concedido escrever (pensar, educar) de uma maneira política, que tenha a ver com nós outros, com nossos outros nós?” (LARROSA & KOHAN, 2003, p. 183).

É interessante que o ser humano aparentemente tem um desejo inerente de ser diferente. Desejamos nos destacar na multidão, não ser apenas mais um, mesmo que

paradoxalmente, por influência da cultura pop, cantoras, atrizes, modelos e outras pessoas “do momento” sejam copiadas em penteados, roupas e atitudes. Enquanto na vida pessoal estamos sempre em busca de um estilo próprio, no contexto social e cultural a diferença ainda pode nos assustar, afastar e assombrar, perturbar. Nesse contexto,

Aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como alguém inferior, seja esta marca o sexo e o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais. Essa marca identitária também é chamada de “diferença”, ou seja, é o que faz determinado indivíduo ou grupo diferir do padrão socialmente esperado (ANDRADE, 2009, p. 24).

Mesmo acreditando que toda forma de discriminação e preconceito deve ser combatida com firmeza e ações que busquem garantir a dignidade e a cidadania dos grupos ditos “minoritários”, não poderia de considerar o que o pesquisador Antônio Flávio Pierucci, em seu texto *Ciladas da Diferença* (1998), destaca que “a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais” (p.5), foi fato anunciado, no final do século XVIII e nas primeiras décadas do XIX pela ultradireita. A partir da afirmativa o autor adverte sobre as ditas “ciladas da diferença”, já que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária é uma tarefa que se revela bem mais fácil teoricamente que na prática efetiva, já que nesta corremos o risco de que a **diferença** prevaleça sobre a **igualdade** (p. 13) ou ainda cair em armadilhas que não são discutidas pelo autor, mas que estão presentes em nossa sociedade, como problematiza Nuria Pérez de Lara Ferre (2011, p. 200):

(...) à parte desses sentimentos e dizeres dos que olham de fora àqueles que padecem de alguma “deficiência” e, ao aproximarem-se deles, não podem perceber mais do que essa não-vida, essa impossibilidade, e sentir por eles uma errada compaixão – e digo errada, porque compadecer seria padecer com eles a vida e não a negação de sua vida -, ao lado desses sentimentos, digo, existem os que têm outros sentimentos, que, precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classifica-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui como definidora de sua “identidade”.

Como então tratar como **iguais**, quem por essência é **diferente**, sem cair nas “ciladas da diferença” que podem ofuscar a busca pela igualdade, ou nos reduzirmos à compaixão que nega vida ou ainda, à tendência de normalizar ou normatizar identidades diversas?

Pierucci (1998), não aponta caminhos, mas creio que, a partir da perspectiva de Ferre (2011, p. 213), de “um novo conceito de liberdade”, de “um novo conceito de sujeito”, “conceitos que não estejam vazios de realidade”, que se tornem possíveis na prática, quando se trata de um processo de construção de conhecimentos que envolve surdos e ouvintes. Um possível caminho talvez seja exatamente partir dessas diferenças para pensar num geral que não se baseie apenas em tais diferenças. As diferenças existem entre todos os seres humanos, é fato, porque então não pensar em práticas que trabalhem no limiar dessas diferenças?

Partindo do reconhecimento da diferença e de que não existe possibilidade de **igualar** os diferentes: surdos e ouvintes são diferentes, mas, sem cair nas “armadilhas da diferença” (PIERUCCI, 1990), podemos, a partir de Jacotot, pensar na hipótese da igualdade das inteligências e dela partir, não para igualar, homogeneizar, horizontalizar, sentidos tão atribuídos a esse termo, mas para garantir a emancipação.

Skliar (2003), corrobora essa premissa ao afirmar que, entre Jacotot e seus alunos “não há desigualdade ou igualdade. Há diferenças. Diferenças de diferenças. Diferenças que diferem cada vez mais” (p. 236). Para o autor, essa diferença aparece radicalmente na questão da língua:

O outro fala uma língua diferente do mestre, o mestre fala uma outra língua diferente daquela do aluno. Mas o mestre Jacotot *era* o estrangeiro. A sua língua *era* a língua estrangeira. A pergunta, então, já não é mais se receber a palavra do mestre é um ato de igualdade ou desigualdade, mas, ao meu ver, outras bem diferentes: como é possível responder à questão de quem é outro? Qual é a língua que se torna a mesmice da pedagogia e qual a língua que advém como língua do outro? (SKLIAR, 2003, p. 236).

Na Educação de Surdos a LIBRAS é sempre colocada como a língua desse outro, o estrangeiro, e como nos adverte Skliar (2003), nessas situações somos compelidos a impor nossa língua (dos ouvintes), e exigir que esse estrangeiro (o surdo), se expresse em *nossa* (grifo meu), língua.

Se por natureza somos diferentes, o que nos propõem Rancière/Jacotot é o reconhecimento de que não somos iguais, mas podemos, em algum momento sê-lo.

Embora para Jacotot, não existisse “língua na qual pudesse instruí-los naquilo que lhe solicitavam”, quis “responder às suas expectativas”, procurando “estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma *coisa* comum”: uma edição bilíngue do *Telêmaco*. Através de um intérprete (presença nas práticas de cinema com surdos), requisitou que, auxiliados pela

tradução, aprendessem o texto em francês e escrevessem, em francês, “ o que pensavam de tudo quanto haviam lido” (RANCIÈRE, 2011, p. 18).

Recorro novamente a Skliar (2003), para problematizar essa *coisa em comum* (grifo do autor). Se a partir de Telêmaco, pode-se adivinhar o conhecimento não só do francês, mas ainda de outras áreas (mitologia, geografia), pois “todo conhecimento de si como inteligência está no domínio de um livro, de um capítulo, de uma frase, de uma palavra” (RANCIÈRE, 2011, p. 47),

O que Jacotot talvez não percebeu – e Rancière também não – é que essa sua primeira descoberta estava sendo só parcialmente formulada: bastam, é verdade, as palavras de Telêmaco; mas elas bastam porque existe a língua do outro. Foi a língua do outro que fez o entendimento nascer, respirar, sobreviver, se aventurar na experiência intelectual. Não foi o milagre da língua francesa, mas a intensa diferença na própria língua que fez com que os alunos conseguissem por em funcionamento aquilo de *tudo que está em tudo* (grifo do autor) (SKLIAR, 2003, p. 237).

A argumentação do autor faz pensar que sua proposta coloca em cheque não só as posições de mestres e alunos como também a posição da Língua Portuguesa e LIBRAS: não há posições majoritárias ou minoritárias, o desafio reside na língua do outro: na Língua Portuguesa para os surdos, na LIBRAS para os ouvintes. Surdos e ouvintes desafiados pela língua do outro, se movem, se ressignificam, buscam outras possibilidades.

Nas aulas de cinema ou nas oficinas de audiovisual, mesmo com a presença do intérprete, a dificuldade com a língua permanece. Os surdos não escrevem da mesma forma que os ouvintes (questão para a conversa do capítulo 3), a professora e o mediador não “falam” a mesma língua dos surdos, ainda que possuam o que a escola chama de proficiência em LIBRAS, existe um território a ser desbravado: a linha que separa surdos e ouvintes. Essa linha nos remete ao que Skliar (2003) trata como uma “terceira dissonância pedagógica” (p. 237), do mestre ignorante: traduzir e contra-traduzir. “Ele pensou a pedagogia como uma flutuação permanente, como um fluxo e refluxo de tradução e contra-tradução, quer dizer, imaginou o ato pedagógico como um ato de tradução de traduções” (p. 237).

Ainda que Skliar (2003), perceba a experiência de traduzir e contra-traduzir como um feito do outro-aluno (p. 238), quando se tratam de surdos e ouvintes, acredito ser essa tarefa executada por ambos: o intérprete traduz o dito por surdos ou ouvintes, mas é na contra-tradução de ambos que se estabelece a experiência da diferença.

(...) pela pressão da igualdade – igualdade aqui no sentido de fazer convergir para o centro todas as dessemelhanças – Jacotot afastou o princípio da diferença; um princípio que consistiria em não suprimir as dessemelhanças entre as línguas, mas em fazê-las ainda mais reveladoras, mais plenas, talvez mais puras em sua diferença. Pensar a outra língua para pensar a diferença, para ser diferentes. Na interpretação de Rancière, é claro que Jacotot tinha em mente outra coisa que a diferença; tratava-se da lição da igualdade, de experiência em comum, o pensar na igualdade para ser iguais. Porém, procurando desse jeito a igualdade, o que Jacotot encontrou foi a sua invenção de alteridade (SKLIAR, 2003, p. 238).

O que pode então se constituir como essa edição bilíngue do *Telêmaco*? Como pensar uma hipótese de alteridade para surdos e ouvintes nas suas diferenças linguísticas? Minha resposta/proposta é o cinema. E como “desaprender” (FRESQUET, 2007) a função de explicador que parece inerente ao professor? “Conversando” com Jacotot.

Diante das respostas positivas às suas solicitações, Jacotot se vê desafiado naquilo que, até aquele momento pensara ser “o ato essencial do mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 19): **explicar:**

Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas à medida em que avançavam na leitura do livro; mas sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? (RANCIÈRE, 2011, p. 20)

Uma leitura mais apressada poderia indicar que a premissa de Jacotot/Rancière, prescinde da figura do mestre, o que é verdade, mas apenas do mestre *explicador* (grifo meu). O ato educativo tradicional é dominado pela lógica da explicação: o aluno aprende a partir das explicações do mestre que lhe traz: “A explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e espíritos imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2011, p. 31-2). Mas Rancière (2011) não condena o mestre explicador,

O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes (RANCIÈRE, 2011, p. 32-3).



É nesse momento que desaprender (FRESQUET, 2007), se faz tão necessário: ao fazer cinema com surdos, a professora e o mediador ouvintes necessitam **desaprender** (grifo meu), seu papel de explicadores. Renunciar a uma posição de inteligência considerada superior e se colocarem lado a lado com os surdos no ensinar e aprender com/pelo cinema.

Para ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela, “é necessário e não menos importante **desaprender** (grifo meu), conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados (...), carregados como mochilas pessoais, familiares e culturais” (FRESQUET, 2007, p. 47). E esse desaprender pode desencadear um processo de desconstrução de lugares, de posições já tão entranhadas no tecido social: ser surdo/ser ouvinte. Mas cabe advertir que desaprender não significa abandonar o que foi construído, aprendido, as línguas próprias de cada um dos sujeitos (surdos e ouvintes) implicados no processo, mas

Desaprender é animar-se a questionar tais verdades (...), é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (...) A partir dessa percepção, nascerá um esforço de desaprender, de gerar novas re-aprendizagens que possam vir a acontecer com toda a fortaleza própria dos significados que não cessam de ser criados (FRESQUET, 2007, p. 49).

Aprender e desaprender requer ainda o **reaprender**, “produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão cultural, no qual os significados coletivos tornam-se individuais” (FRESQUET, 2007, p. 51). Se ver e fazer cinema com surdos na escola de cinema e nas oficinas de audiovisual são processos coletivos que requerem aprender e desaprender, o reaprender pode significar, para os sujeitos envolvidos, novas aprendizagens individuais: abre possíveis caminhos para outras visões de mundo acerca de si mesmos e dos outros, cria outras possibilidades de emancipação.

Mas o que se entende aqui por emancipação? Partilho a visão de Rancière (2003):

A emancipação supõe um funcionamento igual e, portanto, universal da inteligência. Ela recusa, no fundo, a lógica das repartições. Mas ela certamente também recusa a idéia de que haveria uma cultura específica do universal, a ser oposta às culturas particulares.

O pensamento da emancipação recusa essa concepção da diversidade cultural como repartição de superioridades. Tal distribuição supostamente igualitária das culturas remete, em última instância, à idéia de que cada uma das culturas assim distribuídas é sempre superior às demais (p. 196).

Pensar possibilidades de emancipação que recusem a ideia de que a cultura e a língua ouvinte sejam superiores, remete à “intuição e/ou a adivinhação e/ou certeza da compreensão” que Skliar (2003, p. 238), a partir de Jacotot/Rancière, faz da pedagogia como poética. Para o autor, “a lição dos poetas, contrariamente à lição dos gramáticos e dos oradores, é que aqueles procuram ser adivinhados e não querem comandar absolutamente nada; eles desejam ouvir e não se fazer escutar” (p.238). Enquanto os gramáticos se prendem à “estrutura da língua”, os oradores são aqueles que não admitem “a possibilidade de outras vozes”, já “o poeta, o artista” é aquele “tradutor e contra-tradutor que Jacotot procurava como uma imagem do mestre emancipador” (p. 239), já que

O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o modelo de uma sociedade razoável onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles (RANCIÈRE, 2011, p.104)

Que outra lição de emancipação poderia propor senão a emancipação pela arte? A emancipação pelo cinema? Ou como afirma Carlos Skliar (2003, p. 239), “a poética é um dar a ver, um dar a tocar, um dar a ouvir etc. Trata-se de oferecer não a explicação regressiva, mas a experiência da expressão. Porém: o que se oferece é uma explicação do semelhante, do igual, ou do diferente, da diferença?”.

A questão colocada por Skliar (2003), permaneceu por vários dias enquanto pensava a experiência da professora do INES e do mediador das Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21: como pensar as experiências que “acontecem” a esses sujeitos a partir dos pressupostos colocados pelo pesquisador? Como pensar uma experiência da expressão que não seja “uma explicação do semelhante, do igual”, mas sim “do diferente, da diferença”?

O conceito de experiência perpassa a obra de Walter Benjamin, desde a juventude, quando, aos 21 anos e militante do movimento jovem (*Jugendbewegung*), escreveu o ensaio “*Erfahrung*”. De acordo com Mazzari (2002, p. 21), “numa nota provavelmente escrita em 1929, Benjamin lança um olhar retrospectivo a este texto” juvenil:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra “experiência”. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas das minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (BENJAMIN, 2002, p. 21)

Ainda que “as forças rebeldes da juventude” tenham ficado no vigor dos 21 anos, Benjamin desenvolveu o conceito de experiência ao longo de seus trabalhos: a partir dos esboços de 1913, quando considera a experiência como “a máscara do adulto”, “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (2002, p. 21), caminha por textos mais complexos, onde “cindiou a palavra sem a aniquilar”. Se em *Sobre o programa da filosofia vindoura* (1918), problematiza o conceito kantiano de experiência, por considera-lo limitado e insuficiente para dar conta das peculiaridades e possibilidades de experiência na modernidade, é nos textos produzidos na década de 1930 (*Experiência e pobreza*, 1933; *O narrador*, 1936; os ensaios sobre Charles Baudelaire e Marcel Proust; *Teses de filosofia da história*, 1939) que o filósofo alemão ressalta a pobreza da experiência do mundo moderno e, segundo Solange Jobim e Souza (2012, p.43), confronta “o conceito de *experiência* com o de *vivência* (grifos da autora)”:

A experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes; mas essas excitações, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam traços mnêmicos duráveis. No caso da vivência, é o efeito de choque que interpreta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea.

Larrosa (2004), ao tratar da destruição da experiência, comunga com Walter Benjamin “a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo”, visto que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 154). O autor espanhol credita o fato a quatro fatores: ao excesso de informação, ao excesso de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho, o que remete à vivência: “o capitalismo introduz a extinção progressiva da experiência e, ao mesmo tempo, propicia a intensificação das situações de choque em diferentes domínios” (SOUZA, 2012, p. 43). Pode-se inferir, portanto, que, no mundo moderno, o sujeito hiperinformado, que se vê obrigado a ter uma opinião sobre tudo, não tem tempo para a experiência. A cada novo choque de uma nova informação, cada vez mais veloz, se sente compelido a opinar sem o devido tempo para a experiência: “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2004, p. 157). Num universo dominado pela informação atualizada a cada segundo (a entrada ao vivo do telejornal, as páginas de informação dos sites de notícias, os *posts* ininterruptos, “o que está pensando agora” das redes sociais), o sujeito

contemporâneo é “bombardeado” diuturnamente por informações que lhe demandam uma opinião sobre o assunto do momento: “o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2014, p. 22).

Tanto Benjamin quanto Larrosa destacam o papel do periodismo na destruição da experiência:

A cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações (BENJAMIN, 2012, p. 219).

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2014, p. 21).

E como fugir à destruição da experiência? Benjamin encontra na poesia de Baudelaire “uma forma sutil de resistência ao progresso devastador” (SOUZA, 2012, p. 45), e essa poesia que “encontra uma maneira de reagir à atrofia por meio da categoria do *spleen*, (...) forma específica de *taedium vitae* (grifos da autora) que reconhece a experiência como irrecuperável e, em vez de recriá-la artificialmente, transforma essa perda na própria matéria de sua reflexão” (SOUZA, 2012, p. 45), se coaduna com a poética que traz Skliar (2003, p. 239), ao tratar do mestre ignorante, recusando a “explicação regressiva” em favor da “experiência da expressão”: renunciar ao mestre explicador e deixar espaço para “o sujeito a experiência, (...) algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível daquilo que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2014, p.24). Essa “experiência da expressão” (SKLIAR, 2003), que deixa vestígios e efeitos (LARROSA, 2014), encontra eco no cinema de Eduardo Coutinho, quando o cineasta discorre sobre seu processo de entrevistas e suas escolhas.

Gosto que as coisas estejam abertas a interpretações, e essa é uma interpretação. Espero que seja correta. O que pode ser interessante pensar é que o real e o imaginário estão entrelaçados. Não existe um cinema de documentário que seja o real. Não estou preocupado se o cara que eu entrevisto está dizendo a verdade – ele

conta sua experiência, que é a memória que tem hoje de toda a sua vida, com inserções do que ele leu, do que ele viu, do que ele ouviu; e que é uma verdade, ao mesmo tempo que é o imaginário. Não estou preocupado com a verdade pedestre das coisas, por isso a palavra dele me interessa. (COUTINHO, 2008, p. 67)

Coutinho, assim como Baudelaire, “consegue refletir sobre o empobrecimento da experiência, o esvaziamento da memória e a reificação da vida cotidiana” (SOUZA, 2012, p. 45), e realiza suas escolhas pautado na riqueza da cultura oral.

Se eu tiver que escolher entre dois projetos – um sobre o tema medíocre filmado no sertão do Nordeste e um sobre um tema quente filmado na cidade de São Paulo – eu escolho o do Nordeste. A linguagem oral é essencial no imaginário presente, no lugar em que a cultura industrial não penetrou tanto. Ao contrário do que se pensa, o cara que é analfabeto ou pouco alfabetizado e que vive num espaço em que a cultura oral é predominante, ele tem uma necessidade mais absoluta de se expressar bem do que o cara que vive numa cultura industrial. As pessoas da cidade de São Paulo falam mal, enquanto que no sertão a expressão é riquíssima, não só no que dizem, não só porque é eloquente, mas porque no fundo é mais precisa que a linguagem urbana. Eu me lembro de expressões do Nordeste, até da Zona da Mata, que falam coisas como: “É na dura sorte”. Essa expressão é de uma beleza extraordinária, e assim são. Essa eloquência você não vai encontrar na cidade. (COUTINHO, 2008, p. 67)

Trazendo o conceito de experiência para o ver e fazer cinema com surdos, seja na escola ou fora dela, nas oficinas de audiovisual, o cinema pode talvez trazer a esses sujeitos (alunos, professora, mediador), um outro tempo que não o do fazer somente, mas um tempo mais estendido, onde possam entregar-se às suas próprias narrativas: não pragmáticas, mas cotidianas, artesanais. Alunos, professora e mediador resgatam o narrador-artífice, trazendo de um tempo outro a escuta e narrar coletivo, onde o que mais importa é o processo e não o produto.

Se tanto Benjamin quanto Larrosa creem que a experiência se dá no coletivo, é no coletivo de suas próprias singularidades surdas e ouvintes que esses sujeitos podem promover encontros que podem, ou não, resultar em conhecimento prático, mas que certamente serão conhecimentos acerca do mundo do outro. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço determinado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2004, p. 162). A professora e o mediador se lançam na aventura de construir com os alunos surdos narrativas através do cinema, que é esse “espaço determinado e perigoso”, de onde emergem processos cooperativos de construção de conhecimento, linguagem e subjetividade.

Pensar a experiência no ver e fazer cinema com surdos remete ainda ao ato estético/político que ela implica. Jacques Rancière (2010), ao analisar as relações entre a arte e a política, observa que:

O que o singular da “arte” designa é o recorte de um espaço de apresentação pelo qual as coisas da arte são identificadas como tais. E o que liga a prática da arte à questão do comum é a constituição, tanto material quanto simbólico, de certo tipo de espaço-tempo, de uma suspensão em relação às formas da experiência sensível. A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e pelos sentimentos que transmite sobre a ordem do mundo. Ela também não é política pelo seu modo de representar as estruturas da sociedade, os conflitos ou as identidades dos grupos sociais. Ela é política pela distância que toma em relação a essas funções, pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço. São duas transformações dessa função política que nos propõem as figuras às quais eu fazia referência. Na estética do sublime, o espaço-tempo de um encontro passivo com o heterogêneo coloca em conflito dois regimes de sensibilidade. Na arte “relacional”, a construção de uma situação indecisa e efêmera convoca um deslocamento da percepção, uma passagem do estatuto de espectador ao de ator, uma reconfiguração dos lugares marcados. Em ambos os casos, o atributo da arte é operar um novo recorte do espaço material e simbólico. E é nesse ponto que a arte toca a política. (p.7)

O que é o encontro do cinema com surdos e ouvintes senão o povoamento de um espaço que, por sua natureza é de conformação? Seja na escola ou nas oficinas, o que se apresenta é a diferença entre os sujeitos, uma diferença marcada por modos de ser e estar no mundo que é política: em ambos os espaços são reproduzidas as marcas sociais e linguísticas que os separam. A arte, nesse caso específico, o cinema, “opera um novo recorte” desse “espaço material e simbólico” que são as oficinas e a escola de cinema, trazendo novas possibilidades.

Cabe destacar que Rancière (2005), não determina o papel político da arte por seu conteúdo, já que,

(...) a arte não é política antes de tudo pelas mensagens que ela transmite nem pela maneira como representa as estruturas sociais, os conflitos políticos ou as identidades sociais, étnicas ou sexuais. **Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de...** (grifo do autor) Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião ou de solidão. Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”; é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. Se a arte é política, ela o é

enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política. (p. 1 e 2)

A partir das concepções de arte e política e das relações estabelecidas entre elas por Rancière, pode-se depreender que a experiência estética do cinema com surdos e ouvintes, desconstrói a percepção da surdez como um mundo à parte que não mereça pertencer à uma sociedade ou comunidade política. Se a surdez foi vista em determinado momento histórico como uma anomalia a ser corrigida, e essa percepção ainda ecoa na sociedade atual, há que se “recortar espaços e tempos e promover forma outras de ocupação dos espaços sociais”, de forma que surdos e ouvintes possam estar numa comunidade onde todos tenham suas singularidades garantidas, vistas e colocadas, afinal,

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou emancipação mais do que lhe podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base. (RANCIÈRE, 2009, p. 26)

Se o cinema vai representar uma possibilidade de emancipação de surdos e ouvintes de pré-conceitos que os amarrem a definições que os enquadram em posições distintas, repartidos em “posições e movimentos” que os apartam em territórios distintos, é uma questão de política e posicionamento de mestres ignorantes que se disponham a se porem a caminho com a firme decisão de que a suposição da desigualdade das inteligências os podem guiar em direção à experiências que são irrepetíveis e singulares, mas coletivas e subversivas o bastante para os colocarem enfim, em igualdade.

### **2.3 “Cinema (brasileiro) para todos?” – Acessibilidade da Lei 13.006/2014 para os alunos surdos**

*Olá, sou deficiente auditiva, envio a vocês essa reclamação aos produtores de cinema. Eu gosto de ir ao cinema, assim como vários surdos também gostam; os filmes internacionais são entendidos pelos surdos porque possuem seção legendado, mas os filmes brasileiros não possuem seções legendados... já perguntei á promotora que distribui conceitos ao " cinema para todos " na minha escola o porque de não ter filmes brasileiros legendados, porém ela*

*não soube responder. O cinema é realmente para " todos  
 “? Os surdos querem ir ao cinema com seus amigos surdos  
 e ouvintes assistirem a filmes brasileiros, mas não podem  
 por que não têm legenda. assim alguns surdos não gostam  
 de filmes brasileiros por que não conseguem entendê-los.  
 Nós surdos queremos que o brasil seja obrigado a ter  
 seções legendados de filmes brasileiros, para que possamos  
 entender os mesmos, os surdos vão gostar de poder assistir  
 filmes de nosso país e entender. Por favor, legenda nos  
 filmes brasileiros!!!! Desde já obrigada.*

Enviado por Lohance em quarta, 20/03/2013 - 12:17<sup>25</sup>

Lohance é uma jovem que tem dois desejos aparentemente comuns: ir ao cinema com os amigos e assistir filmes brasileiros. Mas apesar do reconhecimento de que

(...) ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente (DUARTE, 2009, p. 14).

Para Lohance esse não é um desejo assim tão simples por uma única razão: Lohance é surda. Os filmes nacionais são falados em Português, mas língua primeira de Lohance não é a Língua Portuguesa, sua língua é LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e esta não está presente nos filmes brasileiros e muito menos nos cinemas que a jovem gostaria de frequentar.

Pela postagem deduz-se que Lohance é alfabetizada em Língua Portuguesa, afinal, mesmo com problemas de ortografia, a jovem consegue se comunicar na modalidade escrita da língua e ser compreendida por nós ouvintes. Mas ler e escrever em Língua Portuguesa não é uma realidade para todos os surdos matriculados nas escolas brasileiras, principalmente se pensarmos na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 26 de junho de 2014 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 13.006 cujo texto afirma que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

A lei pode representar para Lohance e seus amigos surdos e ouvintes a oportunidade de conhecerem na escola a filmografia brasileira? Pode? Em relação aos alunos surdos que frequentam as escolas brasileiras esta é uma questão a ser discutida.

---

<sup>25</sup> A postagem de Lohance apresenta características da escrita de surdos e foi aqui mantida em seu formato original, sem correções.



Ao tratar da relação entre cinema e educação na esfera pública brasileira, Rosália Duarte e Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves (2014) traçam um panorama histórico da relação entre cinema e educação, que segundo as autoras, remete ao final dos anos 1920 quando “a atuação política dos intelectuais brasileiros encantados com a possibilidade de que os filmes viessem a ser utilizados na instrução pública” (p.35), influenciou a criação de políticas educacionais que incorporavam o cinema “às novas diretrizes para a educação nacional” (p. 36).

Ainda segundo as autoras, na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que estava encarregado de difundir e guiar o uso de filmes no âmbito educacional. O Instituto que a princípio possuía um acervo constituído de filmes estrangeiros (americanos, ingleses, italianos e alemães), no decorrer de seus 30 anos de funcionamento foi responsável pela produção “direta ou indiretamente, de cerca de 500 filmes educativos” (DUARTE e GONÇALVES, 2014, p. 36). A existência longa do INCE (até 1967, quando foi incorporado pelo INC – Instituto Nacional de Cinema) é creditada pelas pesquisadoras, à “associação, em torno de interesses comuns: a expectativa de que o cinema contribuísse para a universalização da educação das massas e a possibilidade de viabilização da indústria cinematográfica nacional, entre atores ligados às duas áreas- professores, pesquisadores, realizadores e produtores” (p. 37).

O fim da Embrafilme em 1990 devido às políticas “arrasadoras” da gestão de Fernando Collor (FRANCO, 2012), marcou o efetivo fim do trabalho voltado para a educação, iniciado décadas antes por Edgar Roquette-Pinto e Humberto Mauro. A partir de 1995, com a Retomada do Cinema Brasileiro, o cinema nacional volta a uma efetiva produção e disputa de espaço nas salas de exibição, quando assistimos às iniciativas do governo federal buscando impulsionar a produção e distribuição de filmes nacionais. Mesmo com a produção impulsionada, o cinema nacional esbarra em obstáculos como o fechamento de salas por todo país e a falta de espaço nas redes televisivas.

Atualmente testemunhamos as mais variadas iniciativas de se pensar a relação cinema e educação, seja por parte das instâncias oficiais (Ministério da Cultura, MEC, secretarias estaduais e municipais, Universidades públicas) ou de organizações da sociedade civil (Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, movimentos sociais e movimentos cineclubistas) e em junho de 2014 a aprovação da Lei 13.006, de autoria do senador Cristovam Buarque que acrescenta o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a fim de **obrigar** (grifo meu), a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica.

Temos vivenciado em nosso país experiências que comprovam o fato de que somente sancionar uma lei não garante o seu efetivo cumprimento. Corremos esse risco com a Lei 13.006/2014. Às vésperas de completar um ano de vida, ainda é uma ilustre desconhecida para gestores e professores das escolas públicas brasileiras. Esbarramos em aspectos técnicos como falta de equipamentos e espaço, de formação, como desconhecimento da filmografia nacional por parte do corpo docente e pouca ou nenhuma discussão sobre cinema e educação nos espaços formativos, sejam eles cursos de Pedagogia e licenciaturas, sejam Secretarias de Educação, responsáveis pela formação em serviço. Como então resolver essa difícil equação? Uma possível resposta é não pensar na promulgação da lei como fim, mas como início das discussões e me proponho aqui problematizar um dos aspectos da implementação desta: a acessibilidade do cinema brasileiro aos alunos surdos espalhados pelas mais diversas realidades escolares desse nosso país de dimensões continentais.

Ao refletirem sobre a obrigatoriedade do cinema na escola a partir da Lei 13.006/2014, Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015), apresentam dez considerações que buscam problematizar possíveis desdobramentos a partir da Lei. Dessas dez considerações, três interessam sobremaneira quando tratamos de cinema e Educação de Surdos: ponto um, ponto dois e ponto oito.

O **ponto um** discorre sobre a democratização do acesso, e um fato que chama a atenção é que, apesar de projetos que tem buscado tornar os filmes brasileiros acessíveis a surdos e cegos, com closed caption e/ou audiodescrição como o projeto Democratizando<sup>26</sup>, essas ações atingem apenas 0,5% das escolas brasileiras. Como então garantir que alunos surdos tenham acesso aos filmes brasileiros?

O **ponto dois**, que trata de “acesso, diversidade e capilaridade de decisões” (p. 10), nos traz algumas perguntas acerca do como ver, como escolher, como discutir, pensar e experimentar estética e discursivamente os filmes e como tratar o cinema de forma outra que não como “produto comercial”. Tais questões problematizam decisões que não são previstas no texto da lei, deixando lacunas que precisam ser preenchidas para que se possa efetivamente garantir o acesso de todos. Pensando numa solução que busque responder a tais perguntas, os autores apontam para a importância da curadoria. Mas não de uma curadoria de “notáveis” que se encastele em Brasília e que, à distância, indiquem que filmes ver e como vê-los, mas sim uma curadoria formada por profissionais das “áreas em diálogo” (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015, p. 10) e que esteja próxima da comunidade.

---

<sup>26</sup> O projeto Democratizando é parte da Mostra de Cinema e Direitos Humanos do Hemisfério Sul, realizado pela Universidade Federal Fluminense e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Já o **ponto oito** se coaduna com o desejo de Lohance: Porquê cinema brasileiro? No caso específico dos surdos, porque o cinema brasileiro ainda é um “ilustre desconhecido” dessa parcela da população. E não só pela falta de espaço nas salas de exibição, mas principalmente pelo que já discuti ao longo desse tópico: a ausência de formas de acessibilidade representadas pelo closed caption ou outras possibilidades de que os surdos assistam aos filmes brasileiros.

Além das discussões presentes no livro *Cinema e educação: a lei 13.006* (FRESQUET,2015), a Carta de Ouro Preto, elaborada coletivamente “por um grupo de funcionários do MinC, do MEC e cinco membros da sociedade civil” (FRESQUET, 2016, p. 141) ao final da edição de 2015 do Cineop, trouxe alguns apontamentos acerca dos desdobramentos da lei. O texto aponta formas de pensar a formação audiovisual nas escolas e sugere medidas envolvendo os entes federados brasileiros para que, a curto, médio e longo prazo, se garantam “processos de formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis de ensino e de agentes educativos e culturais” (p.141).

A Carta de Ouro Preto 2015, que serviu de base para a proposta de regulamentação da Lei 13.006/2014, se junta a outras ações que foram desenvolvidas entre 2011 e 2016 pelo Ministério da Cultura, cujo objetivo central era construir um programa político que contribuísse com o desenvolvimento nacional a partir do desenvolvimento cultural. Uma das iniciativas realizadas foi a integração entre cultura e educação, visando tornar a escola “um grande espaço de circulação da cultura brasileira, do acesso aos bens culturais e do respeito à diversidade e pluralidade da cultura nacional” (DOZZI, 2016, p.199).

Da integração entre cultura e educação, celebrada pelo Acordo de Cooperação Técnica - 001/2011, foram implementadas ações como o Programa Mais Cultura nas Escolas e Programa Mais Cultura nas Universidades, que “fomentam a inserção dos saberes tradicionais e populares no universo escolar e acadêmico, e promovendo seu reconhecimento e integração com as políticas educacionais, tecnológicas e científicas” (DOZZI, 2016, p.199). Além dos programas citados, em 2015 o MinC iniciou o processo de criação da Sefac – Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural e promoveu encontros e debates que refletiram sobre a interface educação e cultura.

Em maio de 2016, os ministros Juca Ferreira e Aloísio Mercadante firmaram o Acordo de Cooperação Técnica 001/2016, que entre outros pontos traz,

VI. Garantir, em 25% das escolas de educação básica, a oferta regular de atividades culturais, estabelecendo carga horária mínima, para livre fruição dos (as) alunos (as), buscando assegurar que os espaços escolares se tornem

polos de criação e difusão cultural, em articulação com os diferentes espaços culturais e equipamentos públicos, como pontos de cultura, bibliotecas, museus, teatros, cinemas e planetários, considerando a diversidade e os agentes culturais do território;

XVI. Estabelecer programa de promoção da produção audiovisual nacional, envolvendo a disponibilização de acervo e equipamentos de exibição para todas as escolas de educação básica, articulando e incentivando, nas salas de cinema, sessões destinadas às escolas e desenvolvendo programa de formação docente específico para o trabalho com a linguagem audiovisual, visando a implementação da Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2016).

Com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a nomeação de outros ministros e a luta pela manutenção da pasta da cultura como ministério, a discussão da implementação da lei e das ações discutidas pelos grupos de trabalho e seus desdobramentos estão nas mãos do Conselho Nacional de Educação e se torna mais um ponto de reivindicação na luta pela manutenção e implementação de políticas públicas de cultura e educação que, de fato, atinjam **todos** os cidadãos brasileiros.

### **2.3.1 “Mas surdo não vai ao cinema”: a escola como possibilidade de acessibilidade do cinema brasileiro aos alunos surdos**

*O que mais me admira na Biologia é o relato da mais fascinante narrativa que há, a história da vida. A literatura é uma celebração desse fascínio que em nós provoca a vida e o fato de estarmos vivos. A ciência tem uma aproximação mais redutora e simplificadora da vida. A arte pode dar conta dessa complexidade imprevisível que são os fenômenos da vida.*

Mia Couto

A Lei 10.436/02 estabelece a conquista da educação bilíngue, que deve ser ofertada aos alunos surdos desde a Educação Infantil, garantindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda. No que tange ao cinema, em 18 de dezembro de 2014 a ANCINE (Agência Nacional do Cinema), publicou a Instrução Normativa 116 que, “dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE; altera as Instruções Normativas nº. 22/03, 44/05, 61/07 e 80/08, e dá outras providências”, e cujo texto prevê:

**Art. 1º.** Todos os projetos de produção audiovisual financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE deverão contemplar nos seus orçamentos

serviços de legendagem descritiva, audiodescrição e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

§ 1º. Entende-se audiodescrição como uma narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão da obra.

§ 2º. Legendagem descritiva corresponde à transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações da obra audiovisual que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão da obra.

§ 3º. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.<sup>27</sup>

O projeto de garantir acesso e acessibilidade aos sujeitos que têm direito a uma prática social importante que atua não só na sua formação como pessoas, mas como ainda contribui para distingui-las socialmente (DUARTE, 2009), pois só é “integrado” socialmente aquele que participa dos rituais da sociedade, e ir ao cinema é um deles, tem outros desdobramentos. Em 2015 a ANCINE disponibilizou uma consulta pública acerca da questão e deve, ainda em 2016, regulamentar a norma para a exibição de filmes nos cinemas de todo país e estes deverão se adequar, por força de lei, para oferecer filmes com legendas descritivas e Língua de Sinais.

Mas como já citado, a promulgação de leis não garante sua efetiva implementação. A partir de Skliar (2013), é possível afirmar que a proposta da lei “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas hegemônicas – características da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença” (p. 7).

Pensar uma educação bilíngue a partir da perspectiva que o autor denomina como “ouvintização pedagógica”, ou seja, “realizar uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e língua dos falantes monolíngues” (SKLIAR, 2013, p. 10) traz um sentido de homogeneização frequente no contexto escolar (o lugar da regra), pois parte do pressuposto de que todos os surdos partilham uma existência única.

O ser surdo não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário

---

<sup>27</sup> <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>

ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. (SKLIAR, 2013, p. 11)

Paula Pfeifer, em seu *blog* *Crônicas da Surdez*, desabafa e discute as notícias e generalização mais frequentes sobre os surdos,

(...) todo surdo é mudo, todo surdo se comunica através de LIBRAS, a língua de sinais é a língua do surdo, crianças surdas devem estudar em escolas especiais para surdos, todo surdo precisa de intérprete, acessibilidade para surdos é a janelinha com o intérprete na TV, quem nasce surdo vai continuar surdo até o fim da vida e nunca terá a chance de ouvir, todo surdo faz parte da “comunidade surda”<sup>28</sup>.

Paula não se enquadra em nenhuma dessas generalizações: é surda mas usa aparelho auditivo, não conhece LIBRAS e fala e escreve perfeitamente em Português. Mas enquanto a blogueira desmistifica a noção de surdo que comumente encontramos nos projetos pedagógicos, Carmela, surda participante da Oficina de Audiovisual realizada na cidade de Petrolina, Pernambuco, pela Produtora Página 21, e diretora do curta/documentário “*Olhar Surdo*”, problematiza a relação cinema e surdez ao ser questionada sobre a intenção do silêncio que domina algumas cenas do filme:

Bem, foi discutido no grupo que, para mostrar e para causar impacto nos espectadores, provocando uma angústia e um certo constrangimento em fazê-los ver cenas com a linguagem de sinais, uma linguagem diferente, que eles não podiam compreender. A intenção foi de causar essa angústia que é a mesma que nós sentimos em sociedade quando as pessoas estão lá se comunicando, assistindo a algum programa na TV e nós não compreendemos mesmo tendo a legenda. Então, foi como se fosse uma troca de papéis: a gente estava lá entendendo tudo. Quem não compreendesse a língua dos sinais sentiria essa angústia e, assim, entenderia que ali se trata de outra linguagem e, quem sabe, despertaria a vontade de aprender a nossa linguagem.<sup>29</sup>

Nesse contexto, trago a fala de Letícia, aluna da escola de cinema do INES: “Professora, só posso assistir filmes aqui no INES. Surdo não vai ao cinema”. Para Letícia, que ainda não é alfabetizada na modalidade escrita da Língua Portuguesa, mais que para Lohance, o cinema fora dos muros do INES parece inacessível e mesmo as legendas reivindicadas por Lohance não são garantia de total acessibilidade, já que a Língua Brasileira

<sup>28</sup> In: <http://cronicasdasurdez.com/sobre-surdos-libraacessibilidade-e-noticias-equivocadas-sobre-surdez/>

<sup>29</sup> In: [http://lounge.obviousmag.org/grand\\_cafe/2013/08/cinema-e-inclusao.html](http://lounge.obviousmag.org/grand_cafe/2013/08/cinema-e-inclusao.html)

de Sinais guarda muitas diferenças do português fonético. É mais simples e não tem, por exemplo, a conjugação dos verbos.

Questões importantes devem ser problematizadas: quem irá “abastecer” a escola de filmes brasileiros? Que critérios serão usados na escolha desses filmes? E no que se refere à acessibilidade dos alunos surdos, como garantir a diversidade linguística dos surdos? Como então oferecer a Letícias, Lohances, Paulas, Carmelas e tantos outros sujeitos/alunos singulares a oportunidade de acesso e acessibilidade ao cinema brasileiro na escola? Legendas? Interpretes de LIBRAS? “Janelinhas” como na TV? Questões a se discutir e pensar...

Tomo a afirmativa de Cezar Migliorin (2014) como ponto de partida para pensar a acessibilidade dos alunos surdos ao cinema brasileiro no âmbito das escolas de Educação Básica do Brasil, a partir da efetiva implementação da Lei 13006/2014, afinal, como afirma o cineasta, professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense, “a troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na relação coma educação” e se, “levamos aos alunos múltiplas visões de mundo, múltiplas possibilidades estar no mundo” (MIGLIORIN, 2014, p. 101), por que não oferecer a eles múltiplas formas de ver e experimentar o cinema brasileiro na escola?

Por que não experimentar filmes curtos, filmes que privilegiem o cinema como cinema e não se prendam somente à necessidade de “contar uma história”? Por que não provar “outros cinemas”, feitos por surdos, quilombolas, indígenas, sem-terra, moradores de rua, crianças da Educação Infantil? Experimentar legendas, intérpretes, “janelinhas”, outras narrativas?

Mas como incluir os alunos surdos se considerarmos que estes são “estrangeiros” em seu próprio país, onde a língua oficial é o português? Como considerarmos a educação dos surdos como uma “uma política de educação bilíngue, de práticas e significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais” (SKLIAR, 2013, p. 13)? Como pensar uma língua outra que possa congrega surdos e ouvintes no exercício de ver cinema brasileiro na escola?

O desafio proposto por esta pesquisa é o próprio cinema. Considerá-lo como uma “terceira língua”, que não se prenda ao conceito de língua nacional (Língua Portuguesa) ou à língua dos surdos (LIBRAS), mas que considere toda diversidade existente entre os sujeitos que “habitam” o ambiente escolar, sejam eles surdos (nas suas mais diversas variações) ou ouvintes (na sua mais completa dissemelhança), “e não somente porque a “diversidade é

linda”, mas porque o mundo é feito de dissensos, de embates, de lutas, de diferentes formas de organizar o desejo e a vida.” (MIGLIORIN, 2014, p. 101).

Pasolini (1982), ao conceber o cinema não só como linguagem, mas como “língua escrita da realidade” afirma que “expressando-me através da língua do cinema - que outra coisa não é, repito, senão o momento escrito da realidade -, permaneço sempre no âmbito da realidade: não interrompo a sua continuidade através da adoção do sistema simbólico e arbitrário que é o sistema dos lin-signos” (p. 187). E o que é o mundo senão a realidade dele? E como o cinema participa dessa realidade?

Para o cineasta italiano, existindo, “representamos e assistimos à representação de outrem (as demais linguagens). A realidade do mundo humano não é mais do que esta representação dupla, em que somos atores e ao mesmo tempo espectadores: um happening gigantesco” (p. 167), o que se coaduna com a própria vivência do cinema que nos permite uma “a troca subjetiva radical”, “múltiplas visões de mundo, múltiplas possibilidades estar no mundo” (MIGLIORIN, 2014, p.101). E se, como afirma Mia Couto (2012), “a arte pode dar conta dessa complexidade imprevisível que são os fenômenos da vida”, por que não o cinema para dar conta da complexidade comunicacional e linguística que permeiam o mundo dos surdos e dos ouvintes?

Nesse “experienciamento”, diferentes realidades se intercambiam, se entrelaçam, se modificam. Não há o “normal”, o “diferente”, o “oficial” ou o “subalterno”, mas a possibilidade de uma língua outra, “fora da sua espécie, fora do seu papel, fora da sua identidade, fora do paradigma de oposição binária” (PONZIO, 2010, p. 14). Uma língua outra não no sentido de “alternativa”, mas de “alteridade”, uma língua “de uma diferença” que faz diferença, de uma diferença não indiferente; “(...) não intercambiável, insubstituível na relação com o outro único” (PONZIO, 2010, p.14).

O propósito, então, é pensar o cinema como essa língua outra, capaz de proporcionar a surdos, ouvintes, implantados, alunos, professores, gestores, faxineiros, cozinheiros, pais e a toda essa heterogeneidade de sujeitos que circula pelas escolas brasileiras, não só ver, mas experimentar o cinema brasileiro como um “dicionário infinito, como infinito continuam a ser os dicionários das palavras possíveis” (PASOLINI, 1982, p. 139).

Pensar o cinema como essa língua outra, requer pensar a sua localização entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS: uma língua que se localize **entre**, exige pensar as fronteiras que separam surdos ouvintes. Mas o conceito de fronteira não basta. “O conceito de fronteira (*Grenze*) remete à contenção de algo, evitando seu transbordamento; define os limites, os contornos de um território, bem como as limitações do seu domínio” (PIRES, 2012, p. 28). O



cinema, como língua outra, não se situa na fronteira entre as línguas dos surdos e dos ouvintes, mas no limiar.

De acordo com Walter Benjamin, “o limiar (*Schwelle*) deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira (*Grenze*). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo então contidos na palavra *schwellen* [inchar, intumescer], e a etimologia não deve negligenciar estes significados” (BENJAMIN, 2006, p. 535). Se o limiar é esse lugar de passagem, de ultrapassagem, o cinema seria então essa língua de transição, de fluxo, que permite a surdos e ouvintes esse lugar de passagem onde a imaginação pode florescer. Nesse espaço não há a dicotomia surdo/ouvinte, mas apenas um lugar onde sujeitos singulares se despem de seus “enquadramentos” sociais e podem empreender outras formas de se comunicar, narrar, ser e estar no mundo.



**Figura 6** - Obras do Porto Maravilha – Foto da autora

### 3 O CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE “LÍNGUA OUTRA” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*Minha pátria é minha língua (...)  
A língua é minha Pátria  
eu não tenho Pátria: tenho mátria  
Eu quero frátria.*

Caetano Veloso

*A minha pátria não é a língua portuguesa, mas a minha  
língua portuguesa.*

Mia Couto

Caetano Veloso e Mia Couto partiram da frase de Fernando Pessoa, “minha Pátria é a língua portuguesa”, no Livro do Desassossego, para, com a liberdade que a arte lhes permite, discutirem e desestabilizarem dois conceitos: língua e pátria. Conceitos que, ainda que escorregadios, tanto no aspecto literário quanto político, nos dão pertencimento, nos territorializam, nos dizem que cidadãos somos. Pátria e língua podem se confundir? Saraiva (2010), afirma que

Uma pátria não se confunde com uma língua, ou vice-versa, uma língua é um código de comunicação verbal, acessível a patriotas e a não - patriotas, uma pátria lembra o espaço original ou originário e familiar do pai (ou da mãe, "mátria") e implica vários códigos, e até vários códigos verbais, não só necessariamente uma língua “materna”, como implica uma relação forte se não com a ideia de estado ao menos com a de nação (p. 5).

Neste sentido, enquanto Mia Couto reivindica **sua** pátria como **sua língua portuguesa**, Caetano Veloso se afirma sem pátria e reivindica, não a mátria que possui, mas a fratria, uma comunidade de irmãos, fraterna, que, do ponto de vista psicanalítico de laço (ou vínculo), compreende qualquer vínculo de pertencimento a um grupo, comunidade ou instituição (BENGHOZI e FERES-CARNEIRO, 2001). Berenstein (2009 *apud* WIEHE<sup>30</sup>, 2015), “define o laço fraterno como uma conexão estável entre duas ou mais pessoas que lhes permite ser e fazer diferente do que se estivessem sozinhas ou se relacionando com outro sujeito”.

No caso dos surdos brasileiros há a garantia legal de que sua língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e se os designo **brasileiros**, sua pátria é o Brasil. Mas a afirmativa parece reducionista quando trato do **povo surdo** (STROEBEL, 2009), que afinal é estrangeiro<sup>31</sup> em seu próprio país, com uma língua que não nasceu da Língua Portuguesa, mas sim da junção da Língua Francesa de Sinais (LSF), com a Língua de Sinais brasileira antiga, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil antes da chegada de Ernest Huet, professor surdo francês que, a convite do imperador Dom Pedro II, criou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual INES (SANTOS & MENEZES, 2001; ALBRES, 2005). Acerca da constituição da LIBRAS, Souza e Segala (2009), vão além, e a partir de pesquisa histórica mais detalhada, afirmam que

(...) podemos identificar o *puzzle* linguístico que originou a Língua Brasileira de Sinais, inferindo que ela não só sofreu influência da LSF, mas também de vários outros sistemas primários de sinais e outras línguas provindas de outros países durante a colonização do Brasil pelos imigrantes que aqui se instalaram (p. 33).

Tendo como base os pressupostos teóricos de Bakhtin, é possível afirmar que a LIBRAS é uma língua viva, que se modifica e se reconstrói na interação entre os falantes. Cada sinal/palavra, no seu contexto de situação vivida pode assumir sentidos diversos que são irrepetíveis, já que dizem respeito àquela situação particular. Neste sentido,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende do passado sem limite e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo.

<sup>30</sup> WIEHE, Iara. “FRATRIA, FRATERNIDADE E FRATERNIDADE”. In: <http://iepp.com.br/fratria-fraterno-e-fraternidade/>

<sup>31</sup> O termo estrangeiro é apenas uma analogia e seu uso aqui objetiva ilustrar as dificuldades encontradas pelos surdos, visto que a Língua Portuguesa é oferecida a eles como **segunda** língua e não como língua estrangeira.

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá uma festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p. 410).

A partir do conceito de dialogia de Bakhtin, compreendo que o cinema pode se constituir como uma possibilidade de encontro entre surdos e ouvintes que nesse “contexto dialógico” poderão desenvolver outros diálogos, visto que,

O dialogismo é constituído no decorrer da própria linguagem numa representação ideológica de sinais. Os sinais estão permeados por outros sinais pré-existentes, sempre em respostas a outros sinais, favorecendo a ponte entre o passado e o presente. As marcas históricas e sociais acontecem no momento da interação, no tempo cronológico desta constituição linguística. Surgem então os empréstimos de sinais, de conceitos, de ideologias, de crenças, os chamados “empréstimos linguísticos” (DUARTE, 2011, p. 59).

Se tanto Língua Portuguesa quanto LIBRAS participam desse contexto dialógico de que nos fala Bakhtin, os “empréstimos linguísticos” podem ser via de mão dupla tanto para ouvintes quanto para surdos, principalmente quando se trata de ver e fazer cinema. Portanto, para tratar de surdos e ouvintes no ver e fazer cinema na escola e fora dela, recorro ao conceito de fratria/ laço fraterno, para propor um espaço de compartilhamento/aprendizagem mútua, onde é permitido a esses sujeitos díspares (surdos e ouvintes), “ser e fazer diferente”.

Mas como “ser e fazer diferente” numa relação mais equilibrada, sem que nenhuma língua ou saber se sobreponha? “A pergunta é: em que língua? E também: pode ser *essa* língua a *nossa* língua?” (LARROSA, 2014).

Ao perguntar *em que língua?* Não me refiro ao espanhol, ao francês, ao inglês ou ao esperanto. Com essa pergunta só trato de chamar sua atenção sobre a importância da linguagem e apelar à sua capacidade para distinguir as diferentes línguas que podem existir em uma língua, em qualquer língua. Lembro a você, então, o que certamente você já sabe, isso que, se não sabe, ainda que seja de modo obscuro, dificilmente poderei lhe explicar: que a linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só o que é aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, e sobretudo, *como dizemos*: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros (p.58).

A aposta a que esta pesquisa se lança é a proposição da igualdade de inteligências a partir de Rancière (2011), onde o professor/mediador não se reduz a ser aquele que ensina, mas aquele que se arrisca a ensinar o que domina ou não, numa língua que não é a sua, ousando propor o cinema como uma língua outra, que não pertence nem a surdos nem a ouvintes, mas que se posiciona no limiar dos territórios que eles habitam.

### 3.1 LIBRAS e Língua Portuguesa: algumas relações

*“Minorizar”, isto é, fazer de um outro um sujeito de uma minoria, é também, o “empequenhecimento<sup>32</sup>” do outro, sua “diminuição”; fazer dele um “esboço” que reproduza, em miniatura, as propriedades “inerentes, naturais, embelecidas” do mesmo.*

Carlos Skliar

*A única forma de sermos puros é sermos híbridos. A verdade é que só seremos um se formos muitos. E só seremos felizes se abraçarmos identidades plurais, capazes de reinventarem e se misturarem em imprevisíveis simbioses e combinações.*

Mia Couto

A Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pertencem ao mesmo território e se destinam a dar conta do processo comunicacional de cidadãos brasileiros surdos e ouvintes. As relações entre ambas já se constituíram como objeto de estudo de pesquisadores do campo da linguística como Brito (1995), Quadros (2004), Quadros e Karnopp (2004).

Para Karnopp (2013, p. 56), uma grande contribuição que tais pesquisas podem oferecer “é varrer a ilusão da “deficiência verbal” e oferecer uma noção mais adequada das relações entre a língua portuguesa e a língua de sinais”. Essa proposição se coaduna com os objetivos desta pesquisa que pretende a proposição do cinema como uma opção de língua que congregue surdos e ouvintes.

A Língua Portuguesa, nossa língua nacional, nasce do latim vulgar e é introduzida no Brasil pelos colonizadores. Na sua formação recebe influências dos idiomas indígenas e mais

---

<sup>32</sup> Para Skliar (2013, p. 10), “Empequenhecimento” é um neologismo que utiliza para sublinhar uma imagem visual de um outro que não somente é inventado como “minoría”, mas também é visto como alguma coisa “pequena” de tamanho.

tarde das variações africanas das diversas etnias que vieram na esteira do tráfico de escravos. Eni Orlandi (1998, p. 7-8), apresenta algumas razões para que a identidade e a nacionalidade do português brasileiro tenham se constituído num processo lento e gradual:

- No Brasil, línguas indígenas desapareceram dada a relação de contato com o homem branco mais ou menos violenta;
- Com a meta de revitalizar a cultura indígena, índios falam línguas produzidas por missionários e mesmo por linguistas e antropólogos - o que não corresponde mais a uma história autóctone;
- No Brasil dos séculos XVII e XVIII, usou-se maciçamente uma Língua Geral, em suas diferentes modalidades, cujos resíduos ainda sobrevivem, mesmo que invisíveis, na língua nacional ou em regiões habitadas por populações indígenas;
- Há vestígios dos dialetos africanos incorporados pela língua nacional e falares africanos em diferentes grupos populacionais brasileiros;
- Há os falares dos imigrantes com suas línguas próprias ou mescladas pelas influências nacionais;
- Há o português do Brasil, afetado por todos esses processos de identidade, e o português de Portugal, língua de colonização.

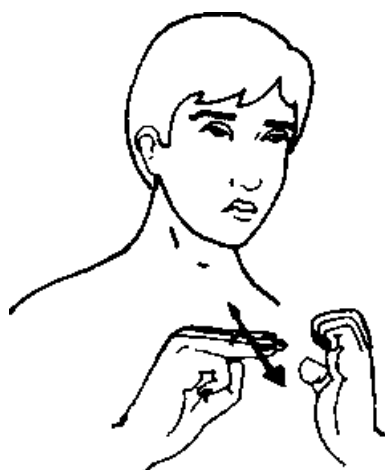
Nesse verdadeiro “caldeirão” linguístico, foram adicionadas mais recentemente palavras e expressões, em especial do inglês norte americano, advindas principalmente da internet, das relações de mercado e do desenvolvimento de novas tecnologias.

O resultado desse processo é que muito embora a Constituição brasileira garanta a Língua Portuguesa como idioma nacional, o uso cotidiano da língua, seus regionalismos e apropriações fazem com que a língua de uso seja muito diferente da língua normativa, ou o que comumente se define como língua formal. A língua falada/sinalizada, coloquial, se distancia da língua escrita, principalmente da escrita oficial. Como afirma Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciadores concretos que a vida entra na língua”.

Nesse aspecto, o projeto modernista de Mario de Andrade e sua *Gramatiquinha da Fala Brasileira*, que procurava constituir uma fala brasileira, rebelando-se “contra a gramática tradicional e o purismo lusitano”, na defesa de uma escrita “que se aproximasse da fala

brasileira” (TEYSSIER, 1997, p. 73), embora não tenha vingado, e os modernistas não tenham deixado para a posteridade “nenhuma obra importante em materia filológica e linguística, já que foi mais pela pratica do que pela teoria que deixaram as suas marcas na língua” (TEYSSIER, 1997, p. 74), demonstra que um projeto de língua nacional homogênea sempre existiu, mas sempre encontrou resistência. E se a vida entra na língua através dos enunciados concretos, a língua se transforma em contato com outras línguas, outras culturas, outros momentos históricos. Se compararmos dicionários da década de 1930 com os atuais, muitas palavras até então consideradas como de uso vulgar, hoje figuram na norma culta, daí a impossibilidade de se apresentar uma língua única.

A Língua Brasileira de Sinais, muito embora seja conhecida como “língua do povo surdo”, também não é uma língua única, homogênea, possuindo variáveis que vão além da mera descrição gramatical da língua, visto que essas variáveis se apresentam tanto no aspecto semântico diferenciado (sinais diferentes podem ser usados para se referir ao mesmo objeto em diferentes estados brasileiros), quanto nos aspectos fonológicos e sintáticos. Percebe-se que LIBRAS e Língua Portuguesa apresentam diversidade e variabilidade, bem como empréstimos linguísticos que, com o uso, são a elas incorporados (SANTANA, 2007, p. 100). Percebe-se ainda no contexto do uso, que a LIBRAS, a exemplo da Língua Portuguesa, tem incorporado sinais/palavras que são muito próprias do mundo contemporâneo:



**Figura 7** - Sinal de e-mail

Se os empréstimos linguísticos e a diversidade de influências (sociais, políticas, culturais e geográficas) representam um ponto de contato entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, e não só nelas, pois se faz presente em muitas outras línguas, refletindo “o trânsito

linguístico de seus usuários, que utilizam elementos pertencentes à outra (s) língua(s) que, mesmo sendo “estrangeiras”, participam significativamente da vida daquela comunidade para compor sua própria língua” (PEIXOTO, 2006, p. 222), elas se tocam em outros pontos como o uso dos gestos, das expressões faciais e corporais. Guardadas as proporções, visto que gestos e expressões faciais se constituem como recursos diferenciados para surdos e ouvintes, não podemos negar que ambas se constituem em formas de comunicação.

Os direitos do povo surdo começaram a se delinear de forma mais específica no âmbito educacional a partir da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que garantiu a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, estabelecendo a responsabilidade do Poder Público em garantir, no caso dos surdos, o acesso à informação e à educação, bem como a formação e de intérpretes de LIBRAS, responsáveis por facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e ainda dos surdos que têm dificuldade de comunicação. Embora a lei tenha representado um avanço, legalmente a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial do povo surdo pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

Mas é o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que ao regulamentar a lei acima citada, afirma que,

Art.2º. Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências



visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. (BRASIL, 2005)

Duas questões chamam atenção nas legislações acima descritas: no parágrafo único da Lei Federal nº 10.436 a afirmação de que a LIBRAS “não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” e o fato de que o Decreto nº 5.626, considera “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”. Entretanto, Pereira (2015), afirma que

Os surdos criam hipóteses de escrita, assim como os ouvintes. As primeiras hipóteses são muito parecidas. As crianças ouvintes começam a escrever usando as letras do nome próprio. As surdas, também. Só que as hipóteses dos surdos são visuais e não auditivas. E aqui está um sério problema para nós, investigadores, para convencer os linguistas e os educadores de não cair na armadilha da oralização. As crianças surdas, assim como as ouvintes, vão chegar à escrita alfabética, mas a sua relação com a escrita se dará por meio da visão. O processo é muito mais demorado do que com os ouvintes porque elas estão entrando em contato com a Língua Portuguesa pela primeira vez (s/p).

Mas se “as hipóteses dos surdos são visuais”, como sobrevivem numa escola voltada para a perspectiva da língua escrita? Como são, de fato, “incluídos” os alunos surdos na escola regular? Como não “empequenhecer” o outro surdo em sua “minoría” linguística em espaços escolares e não escolares?

Como bem lembra Skliar (2013, p. 9) “o termo *minoría* nunca se refere a uma medida numérica de um grupo”, mas sim, a “um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados”. Num contexto tão voltado para a oralidade, como os surdos constroem suas hipóteses visuais sobre a escrita? E como ouvintes e surdos se relacionam em seus “estrangeirismos”? Afinal, ouvintes não representam um bloco único de representatividade nem surdos são uma só constituição. A princípio podemos pensar que surdos e ouvintes são termos que reduzem sujeitos diversos a uma única identidade.

Skliar (2013) adverte que o surdo tem um processo mais demorado de aquisição da escrita. No que tange aos ouvintes, é possível afirmar que todos têm o mesmo tempo de aprendizagem?

Na aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, Peixoto (2006), a partir dos conceitos teóricos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, afirma que há interfaces entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, sendo que,

um primeiro seria o alfabeto digital, a transformação das letras do alfabeto da língua portuguesa - e que, portanto, compõe a escrita - em configuração mão. Ou seja, um parâmetro que é próprio da língua portuguesa (a letra) se converte em um parâmetro formador da língua de sinais (a CM) (p. 223).

Apesar disso a autora problematiza a questão da mediação da fala, que é natural para o ouvinte, mas não para o surdo.

O que acontece, entretanto, quando essa mediação da fala não existe? Como é que uma criança surda pode prever a escrita de uma palavra nunca vista antes? Fundamentados em uma perspectiva construtivista, psicogenética, entendemos que qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte, relaciona-se de forma ativa, construindo hipóteses sobre a realidade ao seu redor. Dessa forma, descartamos a possibilidade de que uma criança surda, ao se deparar com a escrita da língua portuguesa, não desenvolva idéias sobre esse objeto. A apropriação que uma criança faz da realidade em que transita é sempre uma ação inteligente, na qual ela estabelece comparações e análises, o que nos leva a pensar que dificilmente a construção de uma escrita – mesmo que nunca vista antes – seja aleatória. Ao contrário, mesmo que divergindo de uma escrita padrão, essa refletirá as concepções e os conceitos que a criança pode construir sobre o “que” essa escrita representa e “como” se dá essa representação (PEIXOTO, 2006, p. 224).

Reconhecendo que os surdos se comunicam através de uma língua viso-espacial, língua esta que “possui uma estrutura específica, a configuração da mão, o espaço em que acontece o sinal, o movimento das mãos, o alfabeto datilológico” (SCHELP, 2009, p. 5), não podemos deixar de pensar que vivem numa sociedade ouvinte, que se utiliza da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, aspecto inclusive presente no já citado parágrafo único da Lei Federal nº 10.436 e nas legendas fílmicas, sendo portanto de fundamental importância para a participação desses sujeitos na sociedade brasileira, a proficiência em Língua Portuguesa na modalidade escrita, a L2<sup>33</sup>.

Parece então óbvio que assim como os ouvintes, os surdos devem ser proficientes em Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. A questão é que enquanto para o aprendiz ouvinte a língua escrita é, a princípio, a transcrição da fala, o surdo ao escrever, “toma emprestado a Língua Portuguesa, uma língua oral-auditiva, com regras e estruturas específicas”, e mesmo “ao usar esta escrita, o surdo escreve em Língua Portuguesa, mas na estrutura gramatical da língua de sinais” (SCHELP, 2009, p. 5).

---

<sup>33</sup> A Língua Portuguesa na sua modalidade escrita é designada L2 para os surdos.

Fernandes (2006, p. 7), ao tratar das práticas de letramento na educação bilíngue para surdos, traça um quadro que visibiliza as implicações do processo de alfabetização para alunos surdos, expondo diferenças radicais entre o processo de aquisição da língua escrita entre surdos e ouvintes:

#### QUADRO DE IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos / Sueli F. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006.

Entretanto, ao discutir as hipóteses de escrita dos surdos, Pereira (2015), contata que,

Os surdos criam hipóteses de escrita, assim como os ouvintes. As primeiras hipóteses são muito parecidas. As crianças ouvintes começam a escrever usando as letras do nome próprio. As surdas, também. Só que as hipóteses dos surdos são visuais e não auditivas. E aqui está um sério problema para nós, investigadores, para convencer os linguistas e os educadores de não cair na armadilha da oralização. As crianças surdas, assim como as ouvintes, vão chegar à escrita alfabética, mas a sua relação com a escrita se dará por meio da visão. O processo é muito mais demorado do que com os ouvintes porque elas estão entrando em contato com a Língua Portuguesa pela primeira vez (s/p).

Se “as hipóteses dos surdos são visuais” (PEREIRA, 2015), como sobrevivem numa escola voltada para a perspectiva da língua escrita? Como são, de fato, “incluídos” os alunos

surdos na escola regular? E mesmo em escolas que trabalham exclusivamente com Educação de Surdos, quais são as reais chances dos egressos surdos serem inseridos na vida social e no mundo do trabalho como os ouvintes o são?

Pensar as relações da Língua Portuguesa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), não tem aqui unicamente a pretensão de justificar o ensino bilíngue como fundamental, não só para os surdos como também para os ouvintes, mas reafirmar a crença de que somos seres que transitam em contextos de diversidade linguística e cultural, o que levaria a pensar em uma educação não só bilíngue, mas bicultural, como propõe Quadros (1997),

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos (p. 28).

Embora concorde com a proposição da autora, gostaria de questionar o termo bicultural. Como demonstrado anteriormente não podemos reduzir surdos ou ouvintes a uma única cultura ou língua, a diversidade de sujeitos que habitam nossa sociedade extrapola o conceito. Ousaria propor então uma educação que contemplasse essa diversidade, visto que na escola e fora dela, essa diversidade é real, palpável e diria desejável. Por que desejável? Porque a partir principalmente de Vygotsky, Bakhtin e Skliar, autores com os quais dialogo, creio na interação do diverso, do diferente, do outro que não sou eu, daquele que me constitui, desafia e impulsiona, ou como assegura Skliar (2013, p.8), trata-se de “olhar do letramento a partir de um sujeito, uma (s) sociedade (s), uma (s) cultura (s)”. Se a Língua Portuguesa é a segunda língua para os surdos e a primeira para os ouvintes, por que não pensar numa proposta multilíngue? Volto ao texto do Decreto nº 5.626: se o surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”, por que não pensar em experiências que utilizem a imagem?

Pode parecer contraditório pensar um letramento que se pautar pela imagem quando trato de cinema, afinal, mesmo quando se trata da infância do cinema, o cinema mudo, não se tratava de um cinema desprovido de som. Gutierrez (2011), ao problematizar a produção audiovisual com surdos questiona a armadilha recorrente de se associar a produção dos sujeitos surdos ao cinema mudo, ressaltando que muito embora os surdos não reajam “ao som

da mesma forma que uma pessoa ouvinte” (p. 129), o som não está descartado das produções dos surdos, aspectos que serão discutidos na análise das produções feitas tanto na Escola de Cinema do INES, quanto nas Oficinas de Audiovisual da Página 21.

Nesse aspecto, Corrêa, Fonseca e Pesserino (2012), ao analisarem a produção fílmica de alunos surdos da Educação de Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dizem que, “na língua de sinais, a dupla função do olho diferencia-se da maneira como é colocada em funcionamento no cinema mudo. Aqui, o lido efetua-se pela leitura de um sinal que é gestual” (p. 10). As autoras afirmam que esse processo “é uma operação derivada da língua escrita. É um ato de fala em que as interações da imagem se deixam ver” (p. 10). Ainda que não explicitem claramente como essa operação se deriva da língua escrita, a partir da concepção dialógica da linguagem de M. Bakhtin, compreendo que a língua escrita é um signo, assim como as imagens também se constituem como signos, principalmente para os surdos, e claro, também para os ouvintes, sendo, portanto, possível a comunicação e a escrita pelas imagens. Essa argumentação se coaduna com o pensamento de Pasolini, que no texto “*Genariello: a linguagem pedagógica das coisas*” (1990), “oferece-nos uma análise semiótico-ideológica dos objetos criados pelo homem no mundo moderno”, assegurando que, “ao se observar atentamente a realidade, é possível ler nos próprios objetos, coisas, paisagens, gestos, palavras e imagens, os códigos da cultura” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 67).

Insisto, então, na perspectiva do uso das imagens do cinema, já que o interesse principal aqui é a interação/produção envolvendo surdos e ouvintes. Não posso desconsiderar que, num universo “bombardeado” diariamente por imagens, mesmo os ouvintes não têm uma perspectiva de leitura de imagens. Na maior parte das vezes somos convocados a uma leitura rápida e de fácil compreensão, sem nos determos mais sobre os aspectos que compõem uma imagem, ou como afirma Jobim e Souza (2000, p. 16), precisamos de “uma reflexão mais profunda sobre a imagem” que nos auxilie a “escapar dessa impressão de passividade ou ‘intoxicação’ que ela muitas vezes sugere” e ainda, que nos possibilite “perceber novas possibilidades de compreensão dos efeitos da cultura da imagem sobre nós”.

A partir do exposto, explicito que mesmo não desconsiderando o aspecto sonoro do cinema esta pesquisa se debruça de forma mais precisa sobre a perspectiva da imagem como signo. E se “os “signos” do sistema verbal são simbólicos e convencionais, ao passo que os “signos” do sistema cinematográfico são efetivamente “as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade” (PASOLINI, 1990, p. 128), é a partir da imagem do cinema que creio, surdos e ouvintes, na sua mais completa diversidade poderão encontrar-se, como

sujeitos múltiplos, híbridos, de “identidades plurais, capazes de reinventarem e se misturarem em imprevisíveis simbioses e combinações” (COUTO, 2009, p. 20-1).

### 3.2 No limiar entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa: o cinema

*Nada como fazer um filme obriga a olhar as coisas. O olhar de um literato sobre uma paisagem campestre ou urbana pode excluir uma infinidade de coisas, recortando do conjunto só as que lhe emocionam ou lhe servem. O olhar de um cineasta – sobre a mesma paisagem – não pode deixar, pelo contrário, de tomar consciência de todas as coisas que ali se encontram, quase enumerando-as. De fato, enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os “signos” do sistema verbal são, portanto, simbólicos e convencionais, ao passo que os “signos” do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade. É verdade que essas coisas se tornam “signos, mas são “signos”, por assim dizer vivos, de si próprias.*

Pier Paolo Pasolini

“O cinema é uma língua (*langue*) ou meramente uma linguagem artística (*langage*)? De acordo com Robert Stam (2003), essa questão foi ponto de partida para a filmolinguística, que segundo Metz (STAM, 2003, p. 128), seria a “convergência entre a linguística e a cinefilia.

Para Stam (2003), foi nos anos 60 e 70 que a semiótica passou a incorporar outros fenômenos culturais, dentre eles o cinema, em suas investigações. Para o autor, “o cerne do projeto filmolinguístico consistia em definir o estatuto do cinema como linguagem” (STAM, 2003, p. 128). Ainda segundo o estudioso, é o artigo de Christian Metz (1964), “Cinéma, *langue* ou *langage*?”, o “ensaio seminal” que inaugura essa “corrente de investigação”. Mesmo que fundamentado em autores como os formalistas russos e também Marcel Martin (1955), François Chevassu (1963) e Jean Mitry (1963, 1965), na visão de Stam, Metz trouxe para a teoria do cinema o “rigor disciplinar” necessário a uma corrente acadêmica, a partir da incorporação do “vocabulário técnico” advindo da linguística e da narratologia. Nessa operação, Metz desvincula a nova corrente principalmente da crítica cinematográfica, que, por sua linguagem essencialmente valorativa, não oferecia o rigor metodológico que os estudos filmolinguísticos exigiam. As conclusões de Metz apontam para o cinema como linguagem,

(...) não apenas em um sentido metafórico mais amplo, mas também como um conjunto de mensagens formuladas com base em um determinado material de expressão, e ainda como uma linguagem artística, um discurso ou prática significativa caracterizado por codificações e procedimentos ordenatórios específicos (STAM, 2003, p. 132).

Ao iniciar sua carreira de cineasta, Pasolini afirma que optou pelo cinema por “uma vontade de adotar uma técnica nova que renova” (PASOLINI, 1982, p. 145). Ao exprimir-se numa língua que não o italiano burguês, buscava se aproximar das massas populares através do cinema (PEREIRA, 2004), pois encontrou nele o que a literatura não mais lhe fornecia: “uma língua interdialectal e internacional”, afinal, “os olhos não são iguais em toda parte do mundo” (PASOLINI, 1982, p. 145).

Quando comecei a fazer cinema, pensava que fosse apenas uma linguagem da arte (...) e, portanto, me recolocaria, novamente, na minha experiência literária. À medida que fui trabalhando com o cinema, me dei conta de que não se tratava de uma técnica literária, mas de uma verdadeira língua (...) e aqui já se explica o motivo pelo qual continuei a fazer cinema e abandonei a literatura. Mas, existe um outro motivo, talvez mais simples, mas nem por isso menos importante: todas as línguas que já foram analisadas e descritas têm a característica de serem simbólicas (...) e o cinema, ao contrário, exprime a realidade com a realidade (...). Assim, os objetos e as pessoas são aqueles que eu reproduzo através do meio audiovisual. E aqui chegamos ao ponto: eu amo o cinema porque com o cinema fico sempre no nível da realidade. É uma espécie de ideologia pessoal, de vitalidade, de amor pela vida que pulsa dentro das coisas, da própria vida, da realidade (PASOLINI apud PEREIRA, 2004, p. 16).

Ainda que afirmasse ter abandonado a literatura em detrimento do cinema, Pasolini admite que este sempre esteve presente mesmo antes, quando se dedicava somente a ser somente escritor. São as produções dos norte-americanos Charles Chaplin e Buster Keaton; dos franceses Jean Renoir, Robert Bresson e Jacques Tati; do japonês Kenji Mizoguchi; do dinamarquês Carl Dreyer; do alemão Friederich Murnau e do russo Sergei Eisenstein que constituíram seu aprendizado literário, influenciando fortemente na construção de seu gosto e estilo de escrita (SILVA, 2007). Nas palavras do próprio Pasolini:

Minha paixão pelo cinema está intimamente ligada à minha formação, a tal ponto que quando releio hoje em dia algumas de minhas obras literárias produzidas bem antes de meu primeiro filme, elas me parecem ter sido escritas com a descrição de *travellings*, sequências, etc.”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Depoimento de Pasolini, citado por JOUBERT-LAURENCIN, 1987, p. 55. Tradução de Adão Fernandes da Silva (2007). Original: “Ma passion du cinéma est intimement liée à ma formation, à tel point que, quand je relis

Para Aumont (2004, p. 27), Pasolini, ao “questionar” o cinema usou suas qualidades de “poeta, dramaturgo, jornalista, polemista, crítico, ator e cineasta”. Na visão do autor, ainda que, “dividido, às vezes despedaçado”, Pasolini ocupou-se com o conteúdo e o formalismo do cinema, aprofundando de forma sistemática, ainda que “sempre inacabada”, duas “definições primordiais” da sétima arte: como “ferramenta de expressão” e como “ferramenta de significação”. Mas a proposta do multifacetado cineasta italiano não escapou às críticas, principalmente dos estruturalistas e pós-estruturalistas. “No contexto da semiologia francesa dos anos 60 (à qual podemos anexar Umberto Eco), foi criticada pela imprecisão dos termos e pela “ingenuidade” presente em sua concepção do nexos indissolúvel existente entre imagem cinematográfica e real (XAVIER, 1993, p. 101). Tal ingenuidade não é confirmada. Segundo Stam (2003, p. 133), essa aparente ingenuidade na verdade demonstrava o quão “à frente de seus contemporâneos” estava o profético Pasolini, pois

(...) é capaz de perceber tanto a realidade quanto sua representação fílmica como discursivas e contraditórias. A relação entre o cinema e o mundo é de tradução. A realidade é o “discurso das coisas” que o cinema traduz em um discurso de imagens, o qual Pasolini designou como “a linguagem escrita da realidade”. Como Bakhtin e Volochinov, Pasolini estava mais interessado na fala do que na língua (STAM, 2003, p. 133).

Ainda que Pasolini estivesse mais interessado na fala do que na língua, foi principalmente a partir dos pressupostos teóricos acerca da linguagem, do cinema e da língua escrita de Christian Metz e Roland Barthes, que o cineasta italiano elaborou sua proposta de cinema como língua. Com clara influência dos teóricos franceses, traçou as linhas gerais de “uma semiologia concreta em ato - autêntica semiologia natural da realidade” (LAHUD, 1988, p. 189). É em *Empirismo Hereje* (1982), que essa semiologia se configura. As influências de Barthes são destacadas pelo próprio Pasolini, quando admite no texto “Pistas para o cinema”, que ao ler a entrevista de Barthes para o número 185 do *Cahiers du cinèma*, considerou-a extraordinária (PASOLINI, 1982, p. 190). Ainda que no texto citado não se detenha como gostaria sobre a entrevista de Barthes, e afirma “que é justo buscar em Jakobson para fins linguísticos duas noções prosódicas ou retóricas: metáfora e metonímia” (p. 190), mas indo além do teórico francês, reafirma o cinema como língua e não como

---

aujourd’hui certaines de mes oeuvres littéraires produites bien avant mon premier film, elles me semblent avoir été écrits avec la description des travellings, séquences, etc.”



linguagem da arte. Pressupõe então que “não é o cinema que é uma arte metonímica, mas é a realidade que é metonímica” (p. 191).

São os “fenômenos” do mundo os “sintagmas” naturais da linguagem da realidade. O cinema “reproduzindo estes fenômenos”, quer dizer apresentando-se como língua escrita da linguagem viva da realidade, é por sua vez, também ele metonímico. E finalmente a sua natureza metonímica não é senão a “linearidade” com que a realidade fala. Em resumo, os planos de um filme não são substituíveis, como as páginas de um calendário, porque não são substituíveis os objectos da realidade que o suceder dos planos representa segundo o suceder próprio da sua apresentação natural perante nós. Não posso substituir ou retirar planos isolados: posso, no entanto, substituir ou retirar planos isolados: posso, no entanto, substituir ou retirar sintagmas (sequências): porque a convencionalidade e, por conseguinte, a liberdade do cinema está na montagem, não nos planos um a um. É na montagem que se verifica a estilização. Enquanto, deste modo – como já disse – o plano-sequência do cinema ideal, que “escreve” virtualmente a realidade na sua fisicidade ininterrupta e infinita, é linear, a montagem mantém esta linearidade, mas redu-la a segmentos: quero dizer que a sintetiza. (...) A definição de Barthes é, por conseguinte, esplêndida; mas serve para definir um “cinema de prosa narrativa”, como se ele fosse todo o cinema, e como se não existisse uma “língua cinematográfica”, mas unicamente essa linguagem de arte que é um conjunto de filmes distintos (PASOLINI, 1982, p. 191).

Se as discordâncias com Roland Barthes se encontram principalmente na discussão de cinema de prosa e cinema de poesia, com Christian Metz as relações de aproximação e distanciamentos são discutidas por Pasolini ao longo dos textos que compõem a obra *Empirismo Hereje* (1982), mas aparecem de forma sistematizada em “A língua escrita da realidade” (p. 161). No texto o cineasta e teórico apresenta sete pontos a serem considerados por seus leitores. Nesses pontos, que o próprio autor adverte não estarem “estritamente correlacionados de um ponto de vista lógico” (p. 161), são analisadas várias questões: a teoria construída sobre o cinema até então; a “técnica audiovisual”, que incluiria a televisão; sua ambição “de individualizar os caracteres de uma língua cinematográfica” (p. 162), baseado na teoria de Ferdinand de Saussure; a crise deflagrada pelo advento das técnicas audiovisuais como língua, linguagens expressivas ou de arte, trouxeram para a “identificação entre poesia - ou mensagem – e língua” (p. 162); “*a semiologia da linguagem da acção humana* (grifo do autor), (p. 163); a problematização da existência de “uma *langue* audiovisual do cinema em sentido pleno” (p. 163), e por consequência, a descrição ou o esboço de uma possível gramática (não normativa) do cinema como língua. Muitos desses pontos foram repensados ou contestados pelo próprio Pasolini a partir da leitura do artigo de Christian Metz (já citado anteriormente).

Pasolini (1982) considera que o “desacordo” entre ele e Metz é “profundo”, “mas talvez não insanável” (p. 163). Sua proposta é que Metz abandonasse sua “rígida definição” do cinema como linguagem artística e empreendesse um esforço para considera-lo “como um enorme depósito de “língua escrita” (...), sobretudo de textos de narrativa, de poesia e de ensaística documentária” (p. 163). Lança ainda um outro desafio ao autor francês: mesmo que o cinema seja apenas linguagem de arte, não seria possível considera-lo como uma possível língua? (p. 163).

No intuito de esclarecer seu “rudimentar esquema gramatical”, nascido a partir da leitura do ensaio de Christian Metz, aponta os três pontos que gostaria de discutir na teoria metziana: o fato de Metz não considerar que as teorias linguísticas do cinema eram sobretudo estilísticas; sua compreensão da “impressão de realidade” como “característica da comunicação cinematográfica” (p. 164) e não como realidade e finalmente a visão, a partir de Martinet, que o cinema não possui uma “dupla articulação”. Na visão de Pasolini, além da necessidade de se revolucionar a noção de língua admitindo que pode sim existir “uma língua sem dupla articulação” (p. 164), não é verdade que esta não exista no cinema. De acordo com Stam (2003, p. 132), a discussão de cinema como linguagem ou língua partiu inicialmente da noção proposta por André Martinet para a existência de uma língua: a “dupla articulação entre as unidades mínimas de som (fonemas) e as unidades mínimas de sentido (morfemas). De acordo com o autor,

Em resposta ao argumento metziano de que o cinema não apresentava a dupla articulação, Pier Paolo Pasolini sustentou que este constituía uma “linguagem da realidade”, com sua dupla articulação de “cinemas” (por analogia com fonemas) e “im-signos” (por analogia com morfemas). A unidade mínima da linguagem cinematográfica, para Pasolini, consistia nos diversos objetos significantes do mundo real presentes no plano. Em seu entendimento, a linguagem dos im-signos era a um só tempo extremamente subjetiva e extremamente objetiva. Pasolini postulava como unidades mínimas do filme os “cinemas”, isto é, os objetos representados em um plano cinematográfico, os quais, diversamente dos fonemas, eram numericamente infinitos. O cinema explora e reapropria os signos da realidade (STAM, 2003, p. 132/133).

Pier Paolo Pasolini, foi cineasta, ensaísta, tradutor, ator, dramaturgo, filósofo e semiologista (AUMONT; MARIE, 2003), entre tantas outras atribuições, mas a face sobre a qual me debruço aqui é a do pensador sobre cinema e língua.

Pasolini, ao pensar o cinema como “língua escrita da realidade” (1982), forneceu-me o material teórico sobre o qual busco conceber o cinema como possibilidade de língua **outra** que se situa no limiar entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Cabe esclarecer que não há

aqui a pretensão de elaborar uma gramática do cinema, tarefa sobre a qual Pasolini inclusive teceu algumas considerações, mas apontar o cinema como uma possibilidade de encontro entre surdos e ouvintes que os desloque de seus lugares e territórios tão demarcados social e culturalmente. Mas como pensar o cinema como língua **outra** que se situe no limiar entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS?

Pensar o cinema como “língua escrita da realidade” a partir de Pasolini (1982, 1990), reflete um desejo, assim como o do cineasta, de me afastar da ideia de que as línguas, no caso LIBRAS e Língua Portuguesa, possuem importâncias tais que as coloquem em diferentes patamares onde uma se sobrepõe a outra. A proposta é, portanto, desestabilizar a hierarquia que coloca a LIBRAS como língua menor ou minoritária, além de oferecer a surdos e ouvintes possibilidades de constituírem um modo de se pronunciarem que extrapole às questões linguísticas que envolvem suas línguas.

Para pensar o cinema como língua outra, convoco também para esta tese conversação o teórico italiano Augusto Ponzio (2010), que a partir da teoria bakhtiniana, trata a possibilidade de língua outra como possibilidade de “outra palavra” (p. 14),

É *outra* palavra no sentido de que não é a palavra própria, seja porque palavra do outro *de* mim, palavra do outro, seja porque palavra do outro de mim, aquele outro que o eu identitário nega e censura: em todo caso, palavra que se dá na *escuta*, no “dar um tempo ao outro” (grifos do autor). Da centralização do eu à centralização do outro: é a revolução bakhtiniana (PONZIO, 2010, p. 14).

A proposta de Ponzio (2010, p. 14) de uma palavra “não partidária, não polêmica, não oposta”, que seja “dissidente, não pertencente”, que não participe daquilo que denomina “derrota de babel”, se refere à palavra literária, mas a meu ver, se coaduna com a possibilidade de considerar o cinema não como outra palavra, mas como outra língua. Uma língua que não elimine “toda a peculiaridade singular” (PONZIO, 2010, p. 15) nem da LIBRAS nem da Língua Portuguesa.

Quando pensamos em LIBRAS, pensamos na língua que **pertence** ao povo surdo, ao passo que Língua Portuguesa nos parece ser de **propriedade** do povo ouvinte, nesse aspecto a educação escolar é a responsável por levar os surdos a se apropriarem do uso da Língua Portuguesa escrita como forma de estarem a uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Se a palavra não é uma dificuldade para o sujeito “falante”, então a comunicação funciona normalmente, para quem é normal. Se não funciona, é culpa da confusão e de “problemas” de tipo psicológico, “existencial”. Normalmente, uma vez que se

tenha obtido o domínio da língua, a competência comunicativa e o controle dos meios linguísticos à disposição do sujeito ele, o “sujeito falante”, pode se servir da palavra tranquilamente, o “sujeito pensante” pode usá-la sem preocupação. E o “sujeito receptor”, se domina a mesma língua, não tem nenhuma dificuldade em receber aquilo que o emissor diz (PONZIO, 2010, p. 16).

No caso dos surdos não há problema psicológico ou existencial, entretanto, a comunicação entre surdos e ouvintes não pressupõe “sujeitos receptores” sem dificuldades, visto que são sujeitos que na maioria das vezes não dominam a língua um do outro. Mas quem é dono da língua ou da linguagem, como às vezes se refere Ponzio (2010)? Afinal “cada língua tem uma origem e também cada falante” (PONZIO, 2010, p. 17), assim “a linguagem é do falante enquanto ele por sua vez pertence a um grupo, familiar, de trabalho, profissional, social, nacional” (PONZIO, 2010, p. 17). E a questão retorna. Como congregar num processo comunicacional sujeitos que podem partilhar o mesmo grupo familiar, social, de trabalho, social, que pertencem ao mesmo território nacional, mas tem línguas diferentes? Ponzio não trata propriamente da surdez, mas ao problematizar, a partir da questão colocada por Roland Barthes, “*como viver juntos* (grifo do autor)” fornece o arsenal teórico para questionar a aparente igualdade que cerca mesmo os sujeitos que, aparentemente, possuem a mesma língua.

Com certeza, ao fato de viver juntos são de obstáculos todos os tipos de pertencimentos da palavra: individual, de classe, de grupo profissional, de fé religiosa, de etnia, de cultura, de nação. Viver juntos está entre Babel e Pentecostes. Não é fácil porque é necessário liberar-se do preconceito de que tudo seria mais fácil, tudo daria certo e tudo procederia em harmonia, se o assujeitamento que a gramática pretende realizar sobre o falar se tornasse verdade, se efetivamente existisse uma gramática universal ou, pelo menos, uma língua nacional unitária, fixa e disponível que requeresse somente o esforço de aprendê-la. Enfim, o preconceito segundo o qual Babel é uma maldição e Pentecostes, um milagre (PONZIO, 2010, p. 19).

Como Ponzio, questiono: seria Babel uma maldição? É Pentecostes um milagre? O próprio autor me auxilia nas respostas: “Pentecostes é a **normal** administração (grifo meu)”, mas “a felicidade da palavra, no sentido de um falar feliz e de um compreender feliz, reside mesmo em Babel” (PONZIO, 2010, p.19). Mas de que Babel nos fala o estudioso italiano? Certamente não a Babel de antes, mas a Babel depois do castigo divino, onde os homens que até então possuíam uma língua una, passaram a se comunicar numa diversidade inominável de línguas e dialetos. Mas em nossa sociedade prevalece ainda a ideia ou mito, da existência de

uma língua única que permite aos sujeitos que a compartilham se expressarem e se compreenderem.

O mito de que tudo podemos expressar e, portanto, compartilhar, é a recuperação de um estado suposto existente antes de Babel. O mito de Babel faz supor que antes todos se expressavam com uma mesma língua. Reunidos na construção da torre para chegar aos céus e aos deuses, os homens foram castigados por seu orgulho precisamente com a diferença de línguas. Numa só cajadada, o mito introduz duas consequências: (a) a suposição de uma unidade perdida – que a linguagem da ciência se esforça por recuperar e (b) a interpretação de que a diferença é um castigo. Infelizmente, este mito bíblico funda nossas concepções sobre a diversidade! (GERALDI, 2016, s.p.)<sup>35</sup>

Se como afirma Geraldi (2016), o mito de “antes de Babel” persiste em nossas “concepções sobre a diversidade”, como escapar dele e celebrarmos a diversidade que caracteriza nossa sociedade e principalmente, a relação entre surdos e ouvintes? Larrosa e Skliar (2011), propõem “pensarmos babelicamente nós mesmos, como habitantes de Babel” (p. 9), não só porque nosso presente é confuso e incompreensível, mas principalmente “porque nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas” (p. 9). Para os autores, o mito de Babel, atravessa “os temas clássicos da origem das línguas, de sua estrutura ou de seus traços comuns” e “também alguns temas políticos e culturais” (p. 8) característicos da globalização. Remetem ainda à “unidade perdida” de que trata Geraldi (2016), pois para eles Babel representa também a “ruína” dessa pretensa unidade “que o homem ocidental quis construir” (p. 8).

Mas a atualidade do mito babélico não reside em sua capacidade de expressar uma algo universal da condição humana, ou em sua especial adequação às características peculiares de nosso presente, mas no modo como nós o traduzimos, isto é, no modo como o estamos situando novamente em nosso imaginário e o estamos convertendo em uma espécie de dispositivo metafórico para dar sentido à nossa experiência, àquilo que nos acontece, ao modo como nos entendemos – ou não nos entendemos – a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. Por isso o importante não é o que significa em realidade Babel, qual a verdade que expressa Babel, o que quer dizer Babel, mas o que é que dizemos ou fazemos com esse mito, quais são os efeitos de sentido – ou de contrassentimento ou de não sentido – que construímos com ele, como e para que o transportamos ou o traduzimos em nosso presente, e como e para que nos transportamos ou nos traduzimos nós mesmos em relação a ele (LARROSA & SKLIAR, 2011, p. 9).

---

<sup>35</sup> [http://portos.in2web.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=269:a-relacao-professor-aluno-conhecimento-1&catid=8:joao-wanderley-geraldi&Itemid=108](http://portos.in2web.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=269:a-relacao-professor-aluno-conhecimento-1&catid=8:joao-wanderley-geraldi&Itemid=108)

Celebrar a diversidade linguística que permeia as relações entre surdos e ouvintes remonta ao mito de Babel, se pensarmos que a experiência de ver e fazer cinema pode trazer para esses sujeitos uma possibilidade de encontrar, babelicamente, não a perspectiva de uma unidade linguística, mas a celebração da diversidade, das diferenças e do encontro entre elas numa língua outra: o cinema. Outro aspecto importante é que considerar o cinema como língua outra na perspectiva babélica proposta por Larrosa e Skliar (2011), pode contribuir para que se possa rever a ainda presente interpretação da diferença como castigo colocada por Geraldini (2016) e conseqüentemente, percebermos que a diferença no/com cinema pode trazer um “alargamento da noção de língua”, como propõe Pasolini (1982).

O cinema é uma língua (...) uma língua que obriga ao alargamento da noção de língua. Não é um sistema simbólico, arbitrário e convencional. Não possui um teclado artificial em que possam dedilhar signos como campanhas de Pavlov: signos evocando a realidade, do mesmo, modo que uma campanha evoca justamente o queijo para o ratito, fazendo-lhe crescer água na boca. O cinema não evoca a realidade como a língua da literatura; não copia a realidade como a pintura; não mima a realidade como o teatro. O cinema *reproduz* (grifo do autor) a realidade: imagem e som! E reproduzindo a realidade, que faz o cinema então? Expressa a realidade pela realidade. Se eu quiser representar Sanguinetti, não recorro a evocações de feiticeiro (a poesia), mas utilizo o próprio Sanguinetti. Ou então, se Sanguinetti não quiser, vou buscar um seminarista de nariz comprido, ou um negociante de guarda-chuvas endomingado: vou buscar um outro Sanguinetti. Em todo caso, não saio do círculo do real. Expresso a realidade – desligo-me dela –, mas expresso-a através da própria realidade. (...). É isto, o cinema! Não é mais do que esse estar aí: na realidade! Tu representas-te a mim e eu represento-me a ti! Em não importa que momento, a realidade é “cinema ao natural”: falta apenas uma câmera para a reproduzir, ou seja, para a escrever através da reprodução do que ela é. O cinema é, por conseguinte, virtualmente um “plano -sequência” infinito, como a realidade que pode ser reproduzida por uma câmera invisível (p. 107).

Como a ideia de cinema como língua da realidade nos obriga a alargar a noção de língua? Se pensarmos que Língua Portuguesa e LIBRAS possuem gramáticas, dicionários que as colocam à disposição de seus usuários presentes e futuros, não podemos negar que são línguas que se constroem no uso cotidiano. As línguas “encaixotadas” em dicionários são apenas uma das representações possíveis de língua, enquanto que, no cotidiano essas mesmas línguas vão se “transmutando”, adquirindo outros sentidos, o que nos remete à translinguística bakhtiniana.

As ideias de Bakhtin e seu Círculo tem circulado nos meios acadêmicos nas mais diversas áreas, mas são suas contribuições nas áreas da linguística e dos estudos de cinema que aqui mais interessam. Para Carlos Alberto Faraco, a proposta de metalinguística bakhtiniana nos coloca “diante de uma reflexão geral de natureza filosófica (uma formulação

sobre o Ser da linguagem) e não de proposições de natureza científica (formulação de um método para análise de um “objeto calculável”) (2009, p. 103). Ainda que Bakhtin tenha se referido à metalinguística, opto, assim como Stam (1992) e Faraco (2009), pelo termo translinguística, por compreender que, quando tratamos de cinema e surdez, essa “abordagem seria mais relativista e pluralista com respeito a essas diferentes linguagens cinematográficas, privilegiando o periférico e o marginal em oposição ao central e ao dominante” (STAM, 2003, p. 138).

Mas como podemos compreender a translinguística bakhtiniana na relação com o cinema como língua **outra** na Educação de Surdos? Numa clara antecipação aos pressupostos da sociolinguística contemporânea, Bakhtin (STAM, 2006, p. 138), anunciou “que todas as linguagens caracterizam-se pelo jogo dialético entre pressões centrípetas no sentido da normatização (heteroglossia) e energias centrífugas tendendo à diversificação dialetal (heteroglossia)”. Se para Robert Stam (2006, p. 138), “essa abordagem fornece uma moldura valiosa para a compreensão do cinema clássico como uma espécie de linguagem padrão apoiada pelo poder institucional” que o torna hegemônico e divergente daquilo que o autor denomina “dialetos divergentes”, colocando como exemplos o cinema militante, o documentário e o cinema de vanguarda, ousaria ir além e pensar que, o cinema como língua, como nos coloca Pasolini (1982), vai além dessa classificação.

Se o cinema é “a língua escrita da realidade” (PASOLINI, 1982), poderíamos sim, pensar que o cinema que o cinema clássico, exercia então esse papel hegemônico, ao retratar a realidade sob a ótica dominante. Mas se optei pelo conceito de cinema expandido conforme traz André Parente (2007) e concordo com Machado (1997), quanto ao hibridismo que caracteriza o cinema contemporâneo, insistir em dividi-lo em categorias como faz Robert Stam (2006), carece de sentido. O cinema como possibilidade de língua **outra**, que congregue surdos e ouvintes, rompe com o clássico e ao mesmo tempo com tais categorias ou “dialetos” como nos traz Stam (2006).

O cinema como língua **outra** expressa a realidade de surdos e ouvintes, rompendo também com os padrões instituídos para um ou outro grupo: no cinema o surdo pode ser surdo na sua absoluta diferença de ser surdo, sem que sua língua seja colocada em posição subalterna ou minoritária. Se o cinema é “uma língua que obriga ao alargamento da noção de língua” (PASOLINI, 1982, p. 107), nos permite ir além da LIBRAS e da Língua Portuguesa e romper com ambas, como nos aponta Pasolini (1982), ao afirmar que

(...) há já certas formas de tomada de consciência que contradizem, escandalosamente, *ao mesmo tempo o racionalismo marxista e o racionalismo burguês*. Exercem-se numa estreita conexão, que talvez seja o “sentido” não racionalizado.

(...) Em conclusão, o mesmo “sentido novo” das coisas do mundo, que marca o fim do velho empenhamento, marca ao mesmo tempo o fim da vanguarda (p. 112-113).

O cinema como língua **outra** não tendo, “como base real, nenhuma língua comunicativa” (PASOLINI, 1982, p. 137), rompe com a língua dos surdos e também com a língua dos ouvintes, não as destruindo como línguas, mas indo além delas para propor um limiar onde as diferenças podem coexistir sem que ninguém se sinta estrangeiro. Ainda que possamos admitir que não existe “território neutro” na luta por afirmação, faz-se mister resgatar a utopia e os sonhos possíveis como horizonte no campo da Educação, principalmente na Educação de Surdos (TESKE, 2015).

A proposta do cinema como língua **outra** não busca o consenso, pois se apoia na pluralidade, na ambivalência e na inconclusão do ser humano.

Se a vida não for inconclusa, não há sentido viver. Se tudo está posto e os mortos cada vez mais governarão os vivos, conforme o cânone comteano positivista, não há sentido na produção, na vida (TESKE, 2015, p. 37).

(...) O consenso é uma falácia que nunca seria alcançado na perspectiva moderna e disciplinar. Esses princípios fundamentam-se a partir de paradigmas que tendem a estabilizar sua visão perturbando a ordem, ou seja, o poder de desestabilizar a partir de novos enunciados as explicações e normas propostas no jogo de linguagem científica que, por sua vez, necessitará criar novas regras e novos campos de investigação deslocando assim suas verdades científicas (TESKE, 2015, p. 39).

Se o consenso não pode ser alcançado nessa “perspectiva moderna e disciplinar” conforme nos apresenta Teske (2015), propor o cinema como uma possibilidade de língua **outra** para surdos e ouvintes pretende desestabilizar “as normas propostas” (TESKE, 2015, p. 39) para as relações entre surdos e ouvintes e abrir “novos campos, novas regras” (TESKE, 2015, p.39), não só de investigação, mas de modos de viver e educar.

Bakhtin/Medevedev encara a arte não como “um simples servo, um simples transmissor de outras ideologias; em vez disso, tem seus próprios processos independentes e seu papel ideológico (STAM, 1992, p. 24). Na Educação de Surdos, o cinema como arte e como língua **outra**, se coloca, como afirma Bakhtin, como um ato de comunicação.

A arte é um ato de comunicação. Distingue-se do discurso cotidiano não através de “violência contra a linguagem”, como apregoavam os formalistas, mas através de



sua relativa independência do contexto imediato. O discurso cotidiano depende daquilo que Bakhtin denomina “contexto extraverbal”.

(...) O discurso verbal, portanto, não é uma representação mimética de eventos, mas uma reação aos eventos. O discurso constitui uma situação dramática, cujas *personae* são o sujeito falante, o ouvinte e o tópico. Nossa identidade forja-se no intercâmbio de linguagem com outros, à medida que começamos a nos ver através dos olhos de outros. O discurso não é apenas o conteúdo ostensivo, aquilo que é dito, mas também o suposto, tudo que se deixa por dizer. É a entonação que comunica o suposto ou o não dito, conferindo às simples palavras “*momentum* histórico e singularidade” (STAM, 1992, p. 28).

Se o cinema nos permite viver o mundo do outro sem deixarmos de ser nós mesmos (MIGLIORIN, 2014), o cinema como língua **outra** permite a surdos e ouvintes vivenciar realidades que não são as suas sem, contudo, abandonar suas identidades, que são múltiplas. Abre-se assim uma gama de possibilidades de surdos e ouvintes se comunicarem, se constituírem, se colocarem no mundo libertos, talvez, das amarras e armadilhas que, por vezes, a diferença pode causar.



Figura 8 – Localização do campus Praia Vermelha da UFRJ – Google Maps

#### 4 Trazendo os sujeitos e o campo para a roda: caminhos metodológicos

*Dizer algo sobre o próprio método da composição: como tudo o que estamos pensando durante um trabalho no qual estamos imersos deve ser-lhe incorporado a qualquer preço. Seja pelo fato de que sua intensidade aí se manifesta, seja porque os pensamentos de antemão carregam consigo um tólos em relação a esse trabalho. É o caso também deste projeto, que deve caracterizar e preservar os intervalos da reflexão, os espaços entre as partes mais essenciais deste trabalho, voltadas com máxima intensidade para fora.*

Walter Benjamin [N1, 3]

*Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os.*

Walter Benjamin

Todo ato de pesquisa envolve um método. No decorrer da pesquisa, a metodologia foi aos poucos se delineando e fui desenvolvendo meu “próprio método de composição” (BENJAMIN, 2006, p. 499). Esse método próprio se traduz numa abordagem qualitativa cujos instrumentos metodológicos são as entrevistas semiestruturadas e a análise de três curtas-metragens realizados pelos surdos: sendo dois da Escola de Cinema do INES e um da Oficina de Audiovisual da Página 21. As razões de tais escolhas serão explicitadas ao longo do capítulo.

O processo metodológico foi concebido com inspiração em Eduardo Coutinho, cineasta que ao longo de sua carreira realizou documentários nos quais se dedicava, não a *entrevistar* pessoas, mas *conversar* (grifos do autor) com elas. Para o documentarista, a entrevista é mais diretiva, sem um “envolvimento afetivo” (2008, p. 105) entre entrevistador e entrevistado, se destina apenas a responder às questões colocadas no momento da entrevista e quando o processo termina, o que resta é apenas um vazio. Já a conversa “parte do princípio de o outro é sempre um sujeito” (2008, p. 107), um outro a quem desejo conhecer, com quem estabeleço uma relação (2008, p. 109).

Pensar a tese como conversação ou as entrevistas como conversas, não me exime do ato ético e responsável, nem do rigor metodológico que uma pesquisa acadêmica exige. Encontro no pensamento de Coutinho interseções com o caráter dialógico e alteritário do conhecimento que é trazido pela epistemologia das Ciências Humanas embasada em sua filosofia da linguagem, de Mikhail Bakhtin.

Por toda parte há o texto real ou eventual e sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (2003, p. 319).

Conversa e diálogo pressupõe a existência de duas pessoas, duas consciências, eu e o outro. O outro é aquele do qual me aproximo e me distancio, que me dá sentido, mas ao mesmo tempo revela minha condição provisória e incompleta. Em campo me encontro com esse outro e, a partir de nossas conversas encontro respostas (ou não), para as hipóteses que foram o ponto de partida de minha investigação. Como no cinema de Eduardo Coutinho (2008)

(...) existem dois lados da câmera e eles interagem. Há conflito, criam-se situações complicadas que eu quero mostrar. Isso pra mim é essencial. Tem sempre alguém do outro lado da câmera, ninguém fala sozinho. 90% do que me interessa num filme é o diálogo, que é difícil porque ocorre entre duas pessoas diferentes socialmente. Pelo diálogo, a diferença abre uma possibilidade de igualdade, temporária e utópica, mas que pode existir (p. 71).

Também na pesquisa existem dois lados diferentes que interagem: pesquisador e pesquisado, num gesto dialógico e alteritário (BAKHTIN, 2010), produzem, em suas

singularidades, o conhecimento que é sempre provisório, aberto, inacabado como os são os seres humanos. Nesta pesquisa interessam-me sobremaneira os encontros, as conversas que deles derivaram, mas também além deles, há os restos, os resíduos e farrapos aos quais devo fazer justiça utilizando (BENJAMIN, 2006).

Não foi tarefa das mais fáceis me tornar pesquisadora na área de cinema e certo temor me assalta ainda agora nessa etapa final da tese. Ao entrar no grupo Cinead tinha muito clara minha situação de pesquisadora no campo da educação, com uma identidade marcada pelo magistério e pela militância pelas causas educacionais. A paixão pelo cinema que me levou a ingressar no doutorado, no interior do grupo de pesquisa se revelou insuficiente para que eu encontrasse meu lugar como pesquisadora. Tantos textos, tantos autores desconhecidos para falar de um assunto que eu, com uma certa arrogância provinciana, pensava dominar.

Me tornar pesquisadora (sempre em processo) em cinema e educação requereu muito esforço: se ver os filmes, debater **sobre** eles a partir de minha empiria era extremamente agradável, a teoria requereu tempo. Ainda é uma aproximação. E é de dentro dessa constatação que me coloquei para conversar como campo e os sujeitos.

Das conversas sobre fazer cinema com surdos acontecidas durante o Curso de Aperfeiçoamento de Cinema para professores de Educação Básica<sup>36</sup> com a professora nasceu meu problema de pesquisa. Ao me aproximar da professora do INES e depois com o mediador das Oficinas de Audiovisual de Pernambuco, parti em busca de possíveis respostas para minhas perguntas. Encontrei nas entrevistas semiestruturadas o instrumento metodológico para empreender as conversas necessárias. Através de perguntas abertas conversei com meus sujeitos de pesquisa. Das perguntas vieram respostas que geraram novas perguntas,

Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas não podem caber em uma só consciência (uma e fachada em si mesma): toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2003, p. 408)

Essas perguntas e respostas se materializaram de formas diferentes: duas entrevistas filmadas com a professora e via e-mails com o mediador de Pernambuco.

Os caminhos que percorri para encontrar meu campo de pesquisas e os sujeitos foram percorridos desde 2012, quando fui aprovada no processo seletivo do doutorado, mas foram

---

<sup>36</sup> MC&T/FINEP/SEBRAE

os encontros que os definiram. Conforme descrevo na introdução, minha intenção de pesquisa ao concorrer a uma vaga no doutorado era outra, mas o cinema com surdos se tornou a motivação para este empreendimento entre 2012 e 2015.

Ainda em 2012 realizei visitas ao INES, sempre em como convidada em atividades como o XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES (17 a 21 de setembro de 2012) quando pude ter contato com a pesquisadora espanhola Núria Aidelman, ou atividades da Escola de Cinema acompanhada da professora. Nessas visitas fui me aproximando do mundo surdo e desenvolvendo uma aguda curiosidade sobre como esses sujeitos filmavam. O primeiro desvio veio como greve das instituições federais, as atividades tanto na universidade quanto no instituto foram paralisadas. No retorno os alunos estavam desmobilizados e infrequentes, de forma que todas as minhas decisões foram adiadas para o ano seguinte.

No primeiro semestre de 2013, com a impossibilidade de obter licença integral para me dedicar ao doutorado, dediquei-me a cursar as disciplinas do doutorado e a participar das atividades do grupo de pesquisa, mesmo assim, encaminhei meu projeto de pesquisa à Divisão de Estudos e Pesquisas do INES e no dia 04 de julho de 2013, obtive permissão para participar das aulas da Escola de Cinema na condição de pesquisadora. Paralelamente, busquei me aprofundar nos estudos teóricos sobre cinema e educação, bem como busquei me aproximar principalmente dos pesquisadores surdos que tem se dedicado a estudar a surdez e seus desdobramentos no campo educacional.

Vieram então as férias do meio do ano e só pude efetivamente retornar ao INES em final de agosto. Poucos alunos frequentavam então a Escola de Cinema no contraturno: das 15 vagas oferecidas no início do ano letivo, 12 haviam sido preenchidas, mas após as férias somente 5 alunos retornaram. O motivo maior para a evasão foi a oferta de vagas, justamente no contraturno, de cursos profissionalizantes de instituições conveniadas ao INES. A questão do contraturno é recorrente nas entrevistas com a professora, a seu ver o fato de os alunos se deslocarem do instituto após o fim das aulas para retornar em outro horário foi fator preponderante para o esvaziamento da Escola de Cinema no turno da tarde. Minha entrada no campo foi mais uma vez adiada, visto que a professora, em virtude do número de alunos deslocou-os para outro dia e horário. Devido a questões de aulas das disciplinas no Rio e trabalho em Juiz de Fora não me foi possível acompanhar a outra turma. Cabe esclarecer que a atividade no contraturno não era a única da Escola de Cinema naquele ano, no turno da manhã a professora desenvolvia um trabalho com as turmas dos anos iniciais do Ensino Básico juntamente com as professoras regentes de cada turma.

A partir do exame de projeto, realizado em novembro de 2013, a decisão de ter o INES como campo de pesquisa se firmou e a questão que então propunha era: **Quais os sentidos construídos por uma professora ouvinte na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos?**

De acordo com o cronograma proposto para pesquisa iria observar as aulas da Escola de Cinema que aconteciam às segundas-feiras no contraturno. Os alunos frequentavam as aulas do Ensino Regular de manhã e retornavam ao instituto às segundas-feiras no turno da tarde (15:00 às 17:00) para as aulas da Escola de Cinema.

Em 2014, no retorno das atividades letivas, fiz contato com a professora que me informou, com novas turmas, os problemas continuaram: os alunos não retornavam para o contraturno. Mesmo com essas questões, participei de cerca de 8 encontros onde foram trabalhados aspectos do cinema como luz, movimento, cromaqui<sup>37</sup>. Em dois desses encontros contamos com a presença de um bolsista do Lecav que realizou exercícios de Minutos Lumière<sup>38</sup> com os alunos. As filmagens ocorriam nas dependências do INES: corredores, banheiro, escadas, pátio, estacionamento. Um aspecto a ser destacado, questão que será problematizada nas análises, é a insistência dos alunos em serem filmado, em efetivamente **estarem** no filme. A pesar dos esforços do bolsista e da professora, alguns encontravam formas de driblar a condição: enquanto o colega filmava passavam “distraidamente” em frente à câmera.

O campo estava de certa forma pronto, mas eu não estava satisfeita. Passei o segundo semestre de 2014 me dedicando aos estudos das disciplinas que ainda faltavam e tentando, de alguma forma realizar a escrita. Foram muitos embates comigo mesma e 2015 chegou.

No início de 2015 o grupo de pesquisas se dedicava ao cineasta Joel Pizzini e a discussão sobre seu cinema de poesia nos levou a Pier Paolo Pasolini. Em maio daquele ano necessitava produzir um texto sobre a questão da acessibilidade aos filmes brasileiros na escola a partir da Lei 13.0006/2014, cuja discussão retomei no capítulo 3 desta tese. Ao realizar uma pesquisa sobre filmes acessíveis a surdos no Google, encontrei uma entrevista com o mediador da Página 21 e duas alunas oriundas da oficina realizada na cidade de Petrolina-PE. Imediatamente tive o desejo de conhecer melhor essa experiência e seus

---

<sup>37</sup> Opto aqui pela grafia em português do Chroma Key (marca registrada de tecidos especiais usados na técnica). O cromaqui é uma técnica de efeito visual que consiste em substituir o fundo da filmagem com uma cor padrão (verde, azul, vermelho) para isolar os personagens ou objetos de interesse, para então combiná-los com outra imagem de fundo ou cenário virtual. In: <http://www.estudiodevideos.com/chroma-key/>

<sup>38</sup> Exercícios de criação de filmes de um minuto com a câmera parada, inspirados nos irmãos Lumière.

sujeitos. No final da entrevista havia o contato eletrônico da produtora Página 21, localizada em Recife-PE. Enviei um e-mail solicitando algumas informações sobre o trabalho.

Ao retornar do Cineop, já na última semana do mês de junho de 2015, estabeleci contato com o mediador, me apresentando e relatando minha pesquisa. Seu interesse foi imediato e se disponibilizou a participar como sujeito. A partir dessa disponibilidade conversei com minha orientadora e decidi inclui-lo na pesquisa. Ao mesmo tempo li *Empirismo Hereje*, obra na qual Pasolini (1982) busca definir o cinema como uma língua. Meu entusiasmo com a tese retornou, mas esse entusiasmo requereu um tempo que se tornou cada dia mais escasso.

Com a professora do INES pude conversar pessoalmente: gravamos dois encontros realizados nas dependências da Escola de cinema: uma em junho de 2014 e outra em fevereiro de 2016, preservando o espaço para a reflexão (BENJAMIN, 2006).

No primeiro encontro busquei conhecer melhor sua trajetória de vida e docência, seu ingresso no INES, sua trajetória até chegar à escola de cinema, as atividades que realizava com os alunos nela. Busquei ainda apreender que experiências aconteciam no seu processo de ver e fazer cinema com alunos surdos. Ainda que tivesse claros os objetivos de nossa conversa e delimitado o tempo de 30 minutos (tempo solicitado pela própria professora), extrapolamos o tempo e a gravação tem cerca de 42 minutos. As palavras e contrapalavras que ela me ofereceu nesse encontro misturam LIBRAS (quando fala dos surdos) e Língua Portuguesa na modalidade oral. Não pude deixar de notar sua fala sempre acompanhada de algum gesto da Língua de Sinais e em sua face sempre muito expressiva. Mesmo numa presença ouvinte ela se expressa em LIBRAS.

A segunda teve um foco mais específico: interessava-me conversar sobre cinema e língua. As relações entre LIBRAS e Língua Portuguesa, seu trabalho com a Literatura e com o cinema, a possibilidade de surdos e ouvintes estabelecerem um diálogo através do cinema. Nesse encontro o tempo de 30 minutos foi respeitado, visto que aconteceria uma reunião a qual ela deveria estar presente logo em seguida.

Com o mediador das oficinas de Pernambuco os contatos se deram via e-mail: a partir de julho de 2014, quando ele efetivamente aceitou participar da pesquisa iniciamos conversas que resultaram em 13 trocas de mensagens. Iniciamos também contato via redes sociais onde pudemos compartilhar opiniões, informações principalmente sobre filmes, mostras de cinema e livros. Procedi no e-mail inicial como com a professora: trajetória de vida, formação, interesse pelo cinema, o surgimento das Oficinas de Audiovisual para Surdos. Suas respostas sempre muito sucintas e precisas, aliadas à distância geográfica que nos separa, demandou um

esforço maior para que nossos diálogos acontecessem. Procurei sempre partir de suas respostas anteriores e delas retirar novas perguntas, e como numa conversa face a face, retornava às perguntas que julgava primordiais, requeria outras respostas, problematizava questões apresentadas, pedia explicações sobre termos técnicos. O tempo de suas respostas variou muito: no mesmo dia ou em até dois dias. A exceção foi quando se encontrava em trabalhos fora de Recife por dificuldades com a conexão de internet. Maiores detalhamentos acerca desses sujeitos e do campo serão tratados nos tópicos 4.1 e 4.2.

As entrevistas com a professora foram transcritas e datilografadas e os e-mails impressos: hora de me debruçar sobre os dados e analisa-los. Nesse movimento escolhi transcrever as falas que, de alguma forma, respondiam ou refutavam minhas hipóteses.

Embora me interessasse investigar a professora e o mediador ouvinte na experiência de ver e fazer filmes com os alunos surdos, ao ver os filmes produzidos tanto na escola quanto na oficina senti um grande incômodo: como não falar deles? Como não os incluir nas conversas, se afinal, são, a meu ver, diálogos dos alunos surdos não só com a professora e o mediador ouvintes como também com a sociedade, a escola, a família. E se a hipótese central da tese é justamente o cinema como língua **outra**, os filmes se tornam fundamentais.

Trouxe para a conversa Francis Vanoyee e Anne Gogliot-Leté (1994), me colocando como observadora e não como mera espectadora, buscando construir “redes de observação a serem fixadas e organizadas em função dos eixos escolhidos (privilegiados)” (p. 11).

Embora os autores indiquem que ao analisar um filme deve-se “examiná-lo tecnicamente” (p. 12), trago a partir de Bergala (2008, p. 129), a idéia de “análise de criação”. O autor não criou uma metodologia para tal análise, mas diz o que ela não deve fazer: ter como única finalidade “compreender, decodificar, ler o filme”. Meu interesse por esses filmes se situa num campo específico de interesse: que cinema é esse que se faz congregando surdos e ouvintes. A análise não busca estabelecer ou atribuir valores aos filmes, parto da crença no cinema como arte, mas não o faço sob o olhar de um crítico especializado. Atento não cometer também as duas fraquezas apontadas por Vanoyee e Gogliot-Leté (1994, p. 16): apenas descrevê-los ou parafraseá-los. Atento para os aspectos que os autores categorizam como pertencendo ao **analista** que se diferencia do **espectador normal** (grifos meus). “Submeto-os a meus instrumentos de análise, a minhas hipóteses”, buscando um “processo de distanciamento” e entendendo que, no espaço da tese, “pertencem ao campo da reflexão, da produção intelectual” (p. 18). Minha análise se baseia em dois motivos:

1. A análise *trabalha* (grifo dos autores) o filme, no sentido em que ela o faz “mover-se”, ou faz se mexerem suas significações,



2. A análise trabalha o analista, recolocando em questão suas primeiras percepções e impressões, conduzindo-o a reconsiderar suas opções para consolidá-las ou invalidá-las (VANOYEE E GOGLIOT-LETÉ, 1994, p. 12).

A partir dos autores, analiso os filmes em três movimentos:

1. O filme como um **outro** cinema, como cinema que é feito fora de qualquer padrão do cinema clássico, em exercícios de filmagem que congregam surdos e ouvintes;
2. As impressões que causam em mim. Minhas primeiras impressões como espectadora “comum”, ouvinte. Minhas primeiras hipóteses, seus impactos sobre mim.
3. Suas possibilidades de expressão e diálogo como língua **outra** que congregue surdos e ouvintes no limiar entre o território surdo e o território ouvinte.

O movimento de análise se assemelha à minha trajetória na pesquisa: caminhos, desvios, encruzilhadas. Andei pelas estradas dos textos, buscando suas voltas, seus belvederes.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa, vê apenas a estrada que se insinua através da paisagem, e para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis do terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distância, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma filha (BENJAMIN, 2012, p.16).

Minhas hipóteses, as vozes dos sujeitos, dos teóricos convidados para a pesquisa conversação, minha própria voz e as vozes presentes no curtas-metragens, foram caminharam comigo e por fim, sentaram-se na grande roda da tese. Desse processo emergiram três categorias de análise:

1. Entre a estética e a política: práticas pedagógicas de ver e fazer cinema com surdos na Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual da Página 21;
2. A presença do mestre ignorante na experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela.
3. O cinema como uma possibilidade de língua **outra** na Educação de Surdos.

## 4.1 Os sujeitos

Tanto a professora quanto o mediador assinaram o Termo de Consentimento de pesquisa e autorizaram o uso de seus nomes próprios, mas optei por designá-los aqui com outros nomes. **Mia** em homenagem ao escritor Mia Couto, já que a professora tem admiração pela literatura dos países africanos de colonização portuguesa e **Lírio**, em referência ao cineasta Pernambucano nascido no Recife, Lírio Ferreira. A escolha pelos codinomes é minha, mas a partir de elementos que constituem os sujeitos.

**1. Mia** é graduada em Letras e atualmente cursa mestrado em Literatura na PUC-Rio. Oriunda de uma família de professores, antes de ingressar no INES foi professora do município em uma escola que atendia alunos da Rocinha. Teve uma experiência Vidigal e em escolas da rede particular. No INES desde 1991, começou como professora de Linguagem, *uma disciplina que trabalhava com várias categorias, ensinávamos o nome das coisas, como se fosse uma aula de vocabulário*. Ficou um ano nessa função e foi trabalhar no Laboratório de Informática. Em 2011 com a obrigatoriedade da disciplina de Literatura no currículo do instituto, assume as aulas de Literatura com alunos do Ensino Fundamental anos finais. Sua angústia em ensinar Literatura na Língua Portuguesa escrita aos alunos surdos a levaram ao espaço que futuramente se tornou a Escola de Cinema do INES.

*Penso que a diversidade sempre me acompanhou. Sempre tive um olhar atento para a diversidade humana. É... na mesma época, eu já tinha feito curso no INES e trabalhava com surdos numa escola na Gávea. (...) Mas assim, eu penso que a surdez, eu coloco a surdez dentro desse diferencial humano que eu já vinha trabalhando.*

**2. Lírio** é paraense radicado em Recife- PE. Jornalista de formação, exerceu sempre a profissão. É sócio da produtora em Recife – PE, onde realiza trabalhos para publicidade, mas seu grande interesse é cinema documentário, tendo inclusive produzido vários deles sobre poesia, música e cultura popular de Pernambuco. As oficinas de Audiovisual para Surdos nascem do seu desejo de ensinar e da demanda que foi percebendo nas regiões onde trabalhava com oficinas para ouvintes.

*Embora não seja minha atividade principal, sempre ensinei. Faço diversas palestras, oficinas, workshops etc para ouvintes - invariavelmente sobre o audiovisual. Entre 2005 e 2010, fazíamos oficinas para ouvintes nas unidades do Sesc de Pernambuco. A idéia de promover oficinas para surdos foi desenvolvida quando percebemos que havia essa demanda. Particularmente, tinha essa intenção*

*desde 1986, quando dei aulas numa escola pública da periferia de Várzea Grande, Região Metropolitana de Cuiabá. À época, não havia uma política de ensino para deficientes. Com 21 anos, recém-saído da faculdade, me deparei com uma turma composta por surdos, cegos, deficientes físicos, deficientes intelectuais e pessoas com transtornos psiquiátricos...todos na mesma sala de aula. Aquela experiência me marcou profundamente...*

## 4.2 O campo

Para conhecer experiências envolvendo cinema e Educação de Surdos que acontecem **dentro** e **fora** da escola, a investigação se desenvolveu em dois campos distintos: a Escola de Cinema do INES e as Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21. Diferenças que vão além da Geografia separam esses dois campos, mas eles possuem também aproximações fundamentais. Descrivê-los e situá-los foi uma tarefa dialógica e colaborativa, onde contei com cadernos de anotações, filmagens, fotografias, textos da internet e a colaboração dos sujeitos da pesquisa.

### 4.2.1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES<sup>39</sup>



Figura 9 – Fachada do INES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, instituição idealizada pelo surdo francês H Ernest Huet. Em junho de 1855, Huet apresentou a D. Pedro II, imperador do Brasil, um relatório onde apresentava a intenção de fundar uma escola para surdos em território brasileiro. No mesmo documento informa que possuía experiência anterior pois atuara como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges em seu país de origem.

<sup>39</sup> A partir de informações do site do INES: <http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>

O imperador acata o pedido de Huet e nomeia o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil que começa a funcionar em 1º de janeiro de 1856. Na mesma data é publicada a proposta de ensino apresentada por Huet que continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Desde sua fundação o INES já recebeu as seguintes denominações:

1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos

1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos

1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos

1865/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

1874/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos

1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos Mudos

1957/atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos

A maior mudança ocorrida no ano de 1957 foi a supressão do termo mudo, substituído por educação, o que denota uma forma outra de ver o sujeito surdo. No final dos anos de 1980 os surdos brasileiros lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que em 1993 através de um projeto de lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da LIBRAS em todo território nacional.

O INES como único instituto de Educação de Surdos em âmbito federal tem um papel central em todas as discussões que envolvem as questões surdas e promove debates, seminários, pesquisas e assessorias em todo país bem como produz material pedagógico, fonoaudiológico e vídeos em LIBRAS que são distribuídos para todos os sistemas de ensino do Brasil e de países de língua portuguesa.

Atualmente oferece no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio e ainda conta com Ensino Superior (Curso Bilíngue de Pedagogia).

Os alunos do INES contam com aulas de teatro, a Escola de Cinema e oficinas profissionalizantes. O instituto possui convênio com entidades para encaminhamento de alunos e ex-alunos, mas o mercado de trabalho ainda é um desafio para os surdos.

#### 4.2.1.1 Vendo e fazendo cinema com surdos dentro da escola: a Escola de Cinema do INES



Figura 10 – Escola de Cinema do INES

A Escola de Cinema do INES situa-se no segundo andar do histórico prédio do instituto. É uma sala ampla, dividida em duas partes: à direita da porta de entrada, ficam mesas com quatro computadores frente a frente. No mesmo espaço, próximas da parede, ficam estantes baixas com livros diversos com clássicos da literatura brasileira e mundial.

À esquerda, dividido apenas por uma meia divisória, o espaço que é usado para exercícios práticos das aulas de cinema e para exibição de filmes.

A escola nasceu de um momento de tensão na vida docente de Mia:

*Quando eu cheguei aqui (refere-se ao segundo andar) eu percebi que só com a Literatura, com papel e lápis, com o texto escrito, eu conseguiria muito pouco com eles. Então eu tinha uma filmadora, uma mini filmadora, e estava trabalhando Modernismo com eles. Eu tinha feito uma prova pra eles falando de Modernismo e um aluno levantou e falou assim: “Professora, eu não sei nada dessa prova. Pode me dar zero”. E pegou, rasgou a prova e jogou no lixo na minha frente. Acho que foi a melhor coisa que me aconteceu na vida. Porque ele me disse assim, pode me dar zero! E quando ele diz isso, ele está me dizendo: “eu não estou com medo de você”. (...) então eu fiquei assim, o problema tá comigo. (...) pensei, eu não estou atingindo ninguém assim. (...) E aí eu comecei a entender que existem outras linguagens no mundo que eu não estava usando. Tem que ter outro caminho nessa história.... (...) então comecei a trabalhar com o cinema nas aulas de Literatura.<sup>40</sup>*

A Escola de Cinema oferecia, por ocasião da pesquisa atividades no turno da manhã com professoras (todas do sexo feminino) e alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino

<sup>40</sup> As falas dos sujeitos são transcritas em itálico primeiro como forma de diferenciar suas vozes da voz da pesquisadora e dos autores. Na transcrição foram respeitados os aspectos coloquiais presentes nessas fala, sem qualquer espécie de correção.

Fundamental. No contraturno (tarde), as aulas eram oferecidas para alunos de idades distintas: o critério era o desejo de estarem lá.

#### 4.2.2 A produtora Página 21<sup>41</sup>



Figura 11 – Página da Produtora Página 21

A Página 21 foi criada em 1999, no Recife. Inicialmente para produção audiovisual, criação de conteúdo para web e assessoria de imprensa. Com o passar do tempo, estes objetos evoluíram. Em 2003, a assessoria de imprensa foi descartada. O website jornalístico que fundamentou e deu nome à empresa permaneceu até 2009, sendo que após isso o domínio passou a abrigar informes sobre ações da produtora.

Desde sempre, a Página 21 dedica-se à produção audiovisual, tendo nestes 17 anos realizados mais de 60 trabalhos, entre filmes e vídeos para cinema ou TV e minisséries, seja sob forma de documentários ou de ficção. Paulatinamente, a empresa entrou para o setor de produção de artes cênicas e música, já tendo feito cerca de 15 espetáculos distintos, CDs e DVDs musicais.

Atualmente, trabalha também na área de pesquisa, tendo publicado dois livros sobre bandas de pífanos em Pernambuco e atuado para o reconhecimento dessa tradição como Material Imaterial pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Na área de formação, desenvolveu um método de ensino audiovisual para surdos e já realizou dezenas de oficinas, minicursos e cursos para ouvintes.

---

<sup>41</sup> Texto fornecido pelo sujeito.

#### 4.2.2.1 Vendo e fazendo cinema com surdos fora da escola: as Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21



Figura 12 – Oficina de Audiovisual para Surdos – Página 21

Como na página da Produtora 21 na internet são poucas informações acerca das oficinas, deixo que o próprio Lírio as descreva:

*A primeira oficina ocorreu em 2007. Todas as oficinas foram direcionadas para surdos, exclusivamente. (...) foram feitas a partir de editais. Aprovadas pela Votorantim e Banco do Nordeste (casados com a Lei Rouanet); Sistema de Incentivo à Cultura do Recife; e Fundo de Incentivo à Cultura de Pernambuco (Funcultura). As primeiras ocorreram no Centro de Referência e Formação da Criança e Adolescentes Surdos (Crefas) em Nazaré da Mata- Zona da Mata Norte de Pernambuco. Ali foram atendidos cerca de 40 jovens de seis municípios da região. Houve oficinas em escolas estaduais de Surubim, agreste de Pernambuco, e de Petrolina (Vale do São Francisco). Esta última dividida em duas etapas. No Recife, a oficina ocorreu nas dependências da Página 21. Via de regra são 20 participantes para as oficinas de iniciação. Por que 20? Porque as oficinas são práticas e envolvem a produção de dois curtas (3 a 5 minutos) ao final. Dividimos as turmas em dois grupos de 10, número ideal para que todos possam desempenhar as funções básicas do audiovisual (roteirista, diretor, produtor, diretor de arte, câmera, assistente, continuísta e elenco*

*As oficinas de iniciação duram 30 horas. As de documentário, 40 horas. O conteúdo vai da proto-história do audiovisual (a pintura rupestre) até os avanços mais significativos da indústria. São trabalhados, também, os conteúdos de termos técnicos em libras, elaboração de roteiro, funções do audiovisual, planos e enquadramento. A base é o material didático que escrevi e desenhei.*

*Antes do início das oficinas, faço um treinamento de 5 horas com o intérprete para que ele se familiarize à linguagem do audiovisual, aos termos técnicos e à dinâmica*

*da produção. Quase sempre, o intérprete acaba participando ativamente da realização dos filmes, colaborando na produção ou atuando como ator. As oficinas têm como objetivos (grifo meu): Possibilitar aos jovens a realização de audiovisuais que se utilizem da língua brasileira de sinais; massificar o uso da Libras, estimulando seu aprendizado; estimular a reflexão sobre a importância do audiovisual no processo de conquista dos direitos civis por parte dos participantes; possibilitar aos participantes acesso a produtos audiovisuais que digam respeito ao universo dos surdos.*

Mia e Lírio não se conhecem, moram em regiões diferentes do Brasil e tem trajetórias pessoais e profissionais diversas, mas seus discursos são travessados por experiências com a surdez, o cinema, o ensinar, o aprender.

Mia é proficiente em LIBRAS, mesmo se dirigindo a ouvintes suas mãos esboçam gestos, seu rosto é expressivo, seu corpo se move no espaço. Sua constituição docente fica clara em todos os momentos de sua fala, há sempre uma referência à escola, aos alunos. Já Lírio, *nem* embora demonstre bom humor em brincadeiras sobre futebol e outros assuntos nas redes sociais, é econômico nas palavras. Talvez característica do jornalismo. Conjecturas. Analiso meus sujeitos em suas experiências no campo, em suas relações com a surdez e com o cinema, em suas singularidades ouvintes.

Para Eduardo Coutinho (2008) algumas situações não ocorreriam se a câmera não estivesse presente. No campo da pesquisa em Ciências Humanas essa possibilidade existe, pode ser que o sujeito não dialogasse assim se não tivesse conhecimento de que se trata de uma pesquisa. “As palavras escondem segredos e armadilhas que implicam hesitações, silêncios, tropeços, ritmos, inflexões, retomadas diferenciadas do discurso. E gestos, franzir de lábios, de sobrancelhas, olhares, respirações, mexer de ombros, etc” (COUTINHO, 2008, p. 20). Seres *falantes e expressivos* não coincidentes com eles mesmos e por isso mesmo inexauríveis de sentido e significado.

### 4.3 Os filmes

Das experiências de ver e fazer cinema com surdos nasceram filmes que retratam a surdez e o modo que esses sujeitos verem e estarem no mundo. Das produções realizadas na Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual da Página 21, elenquei três curtas-metragens para incorporar à análise.

Os filmes da Escola de Cinema do INES são narrativas de problemas enfrentados pelos surdos na rua e na família e foram realizados em 2012. O filme que escolhi para esta



análise da Oficina de Audiovisual é um documentário de 2013, produzido na oficina que aconteceu em Petrolina, no sertão de Pernambuco. A aproximação dos três filmes são as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes, a LIBRAS como língua secundária e o desconhecimento dela pelos ouvintes. *Incomunicabilidade na Rua, Incomunicabilidade em Casa e Olhar Surdo* retratam as situações vividas pelos sujeitos surdos em seu cotidiano: “estrangeiros” em seu próprio país, tem seus direitos mais essenciais negados.

A escolha dos filmes se pautou ainda na sua disponibilidade. Tanto os alunos da Escola de Cinema quanto os participantes das Oficinas de Audiovisual cedem os direitos de imagem para as respectivas instituições e autorizam a circulação dos filmes, mas como essa circulação em muitos casos fica restrita aos círculos acadêmicos ou à própria comunidade surda, optei por analisar filmes que já se encontram disponíveis no Youtube e na página do Cinead. Procurei também produções que fugissem da idéia de adaptação, seja de clássicos da Literatura, como aconteceu no INES, seja por “inspiração” de programas humorísticos ou produções para a televisão, como caso de filmes das oficinas de Pernambuco.

Como afirma Bergala (2008), é preciso “frequentar” filmes, expor as crianças e jovens à arte do cinema. O autor francês enfatiza a questão ao problematizar os filmes comerciais que tem presença massiva nos cinemas e na TV, no caso dos surdos essa questão é ainda mais radical: filmes legendados disponíveis e acessíveis no mercado são basicamente filmes de ação do cinema americano. Como constituir uma cultura cinematográfica “frequentando” apenas um tipo de cinema?

Muitos cineastas se tornaram cineastas nesse “frequentar” filmes, o próprio Bergala é um exemplo disso, desse modo, como os surdos podem realizar filmes apenas baseados em produções de TV? Ainda que compreendamos o cinema como **expandido**, é necessário problematizar como **fazer** cinema sem “**frequentar**” cinema. As oficinas e a escola representam para os surdos uma oportunidade de também entrarem contato com obras fílmicas que não são acessíveis a eles, e não só pela questão da surdez. Segundo Lírio, na maioria absoluta das cidades onde foram realizadas as oficinas, situadas em regiões do interior do estado de Pernambuco, não existem salas de cinemas: tanto surdos quanto ouvintes não têm acesso ao cinema.

Outra questão que “atravessa” os filmes dos surdos é a questão do som. Nesta tese há a opção de não aprofundar na discussão do som no ver e fazer cinema com surdos, mas é pertinente destacar, como constata Gutierrez (2011), que muitas vezes o cinema com surdos é relacionado ao cinema mudo. Concordo com a autora de que essa comparação não é possível,

os filmes dos surdos não são privados de som por questões de impossibilidade dele como na época do cinema mudo. Do mesmo modo a LIBRAS não é mímica ou pantomima.

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual- gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 22).

Há nos filmes analisados escolhas sonoras diferentes: os filmes da escola não possuem trilha sonora ou sons ambientes. Foi uma escolha feita pela professora e pelos alunos. Isso não desvincula a questão sonora: no INES convivem surdos, ouvintes, surdos oralizados, implantados e o som se faz presente todo o tempo. A presença de surdos não pressupõe um ambiente silencioso ou que estes não tenham consciência do som. Uma curiosidade acerca da questão: na escola de cinema do INES os alunos se mobilizaram para ensaiar e filmar um musical.

#### 4.3.1 Os filmes da Escola de Cinema do INES

A Escola de Cinema do INES tem poucas produções: para a professora interessava mais o processo que o produto. Muitos dos trabalhos são adaptações de obras literárias que foram realizados na aula de Literatura, os filmes eram uma forma desta “chegar” ao surdo. A procura inicial por um modo de chegar ao surdo, alcançá-lo nas aulas de Literatura levaram a professora ao trabalho com o cinema: a língua escrita não dava conta e foi necessário encontrar outra linguagem.

*(...) eu já tinha um certo tempo de INES, eu já tinha contato com a pessoa surda, mas eu não tinha chegado aqui. Eu ficava no terceiro andar. Eu tinha o computador como interface. Eu não chegava a eles. Eu não chegava à Língua de Sinais. Eu não chegava ao sujeito surdo. Só eles chegavam a mim. Eu interagia porque eu tinha o computador para minha ajudar. Quando eu cheguei e me deparei **com** (ênfatisa o com não só com o tom de voz como também com o gesto em LIBRAS) e com a minha **falta de língua** (grifo meu). Porque eu não tinha língua suficiente para interagir com eles.*

*(...) A gente filmava com a idéia de “uma câmera na mão”. A gente tem uma história para contar. A questão do enredo era mais importante. É a professora de Literatura querendo filmar uma história. O mais importante era eles contarem uma história com começo, meio e fim. Que tivesse sentido pra eles, em Língua de Sinais.*

Além da preocupação de que a Literatura “chegue” aos surdos com o cinema se desdobra em outra proposta: de que os surdos possam se apropriar dessas histórias, conta-las e reconta-las incorporando suas vivências, suas percepções de mundo. No ver e fazer cinema com os surdos a professora foi se reconstituindo, e o cinema da Escola de Cinema foi se desdobrando em outras formas de contar histórias, incorporando elementos e técnicas, ainda que sempre provisórias. Nas palavras de Fresquet (2014, p. 83), “desejamos que a escola possa virar um cenário onde transitamos fluidamente do definitivo para o acaso, abrindo um lugar para o cinema, definido em cada projeto e lugar como gesto de invenção e descoberta”.

*(...) Minha grande paixão é trabalhar com a Literatura. Trazer a Literatura **com** (grifo meu) o cinema [...] A minha proposta não é só trazer que são contadas e ouvidas, mas que algumas dessas histórias cheguem a eles e mais que isso, que saibam que podem conta-las, contar outras histórias, produzir histórias. Contar as histórias deles. A linguagem do cinema viria muito mais rebuscada, muito mais trabalhada, mas **pra contar histórias** (grifo meu). Isso é claro dentro de mim. Com os surdos esse trabalho é longo.*

Os filmes do INES são curtos e realizados com os recursos disponíveis: câmera, tripé e computador com programa de edição. Os alunos elaboram um roteiro básico: o que, onde e com quem filmar. A língua escrita é um obstáculo e muitas vezes esse roteiro não se materializa no papel.

É interessante destacar que há nos filmes do INES um desejo de estar frente às câmeras. Ainda que os alunos se revezassem nas tarefas de filmagem: roteiros, produção, gravação e montagem, a grande maioria deseja atuar. Aparentemente todos desejam contar sua história, representarem-se a si mesmos frente à câmera. Durante as aulas a professora sempre buscava a troca de papéis, mas sempre havia uma grande disputa pela representação. Uma possível leitura do fato pode ser feita a partir do fato de que não há uma representatividade surda, mesmo nos filmes que tratam da surdez, fato já discutido por Thoma (2002). Outra possibilidade pode ser creditada ao fato de que, para os surdos, somente o sujeito surdo pode representar as suas vivências e principalmente as dificuldades e barreiras por eles enfrentadas.

#### 4.3.1.1 *Incomunicabilidade em Casa*<sup>42</sup>

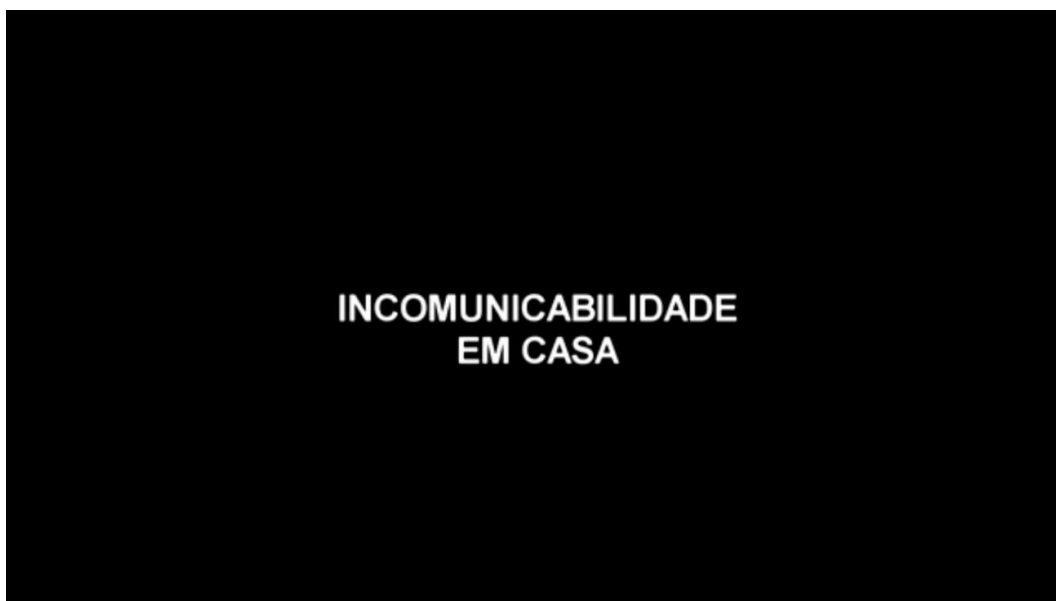


Figura 13 - Filme: Incomunicabilidade em casa

SINOPSE: Gravado nas dependências do INES, o filme trata da dificuldade de um surdo em se comunicar com sua família ouvinte. O roteiro foi escrito a partir do relato de um dos alunos da Escola de Cinema.

#### 4.3.1.2 *Incomunicabilidade na Rua*



Figura 14 - Filme: Incomunicabilidade na rua

---

<sup>42</sup> Os filmes estão disponíveis on line em: <http://www.cinead.org/videos>

SINOPSE: Também filmado nas dependências do INES, retrata as dificuldades dos surdos em se relacionarem com as pessoas na rua em situações corriqueiras como pedir informações.

#### 4.3.2 O filme da Oficina de Audiovisual para Surdos da Página 21

*Olhar Surdo* (2013), é um dos documentários produzidos no contexto das Oficinas de Audiovisual para Surdos. Ambientado em Petrolina (Pernambuco), e a partir, principalmente dos olhares de Shaiane Oliveira e Carmela Brito, diretoras e surdas, busca, em quinze minutos, dar visibilidade às reivindicações dos surdos da cidade: escolas bilíngues, formação e valorização profissional, ascensão na carreira, espaços e serviços acessíveis, promoção e valorização da LIBRAS como primeira língua e também forma de comunicação do povo surdo. Segundo Lírio, o mediador da Página 21, a escolha do título *Olhar Surdo* para os documentários se explica por ser sempre uma tentativa de trazer o **olhar do surdo** sobre sua própria situação no contexto das cidades onde se realizam as oficinas.

Através dos relatos dos familiares e da vivência de situações que os surdos vivem no cotidiano da cidade: no Posto de Saúde, na escola, na rua, no trabalho. As situações vivenciadas e mostradas no filme são comuns à comunidade surda brasileira e acontecem diuturnamente pelo país.

##### 4.3.2.1 *Olhar Surdo*<sup>43</sup>

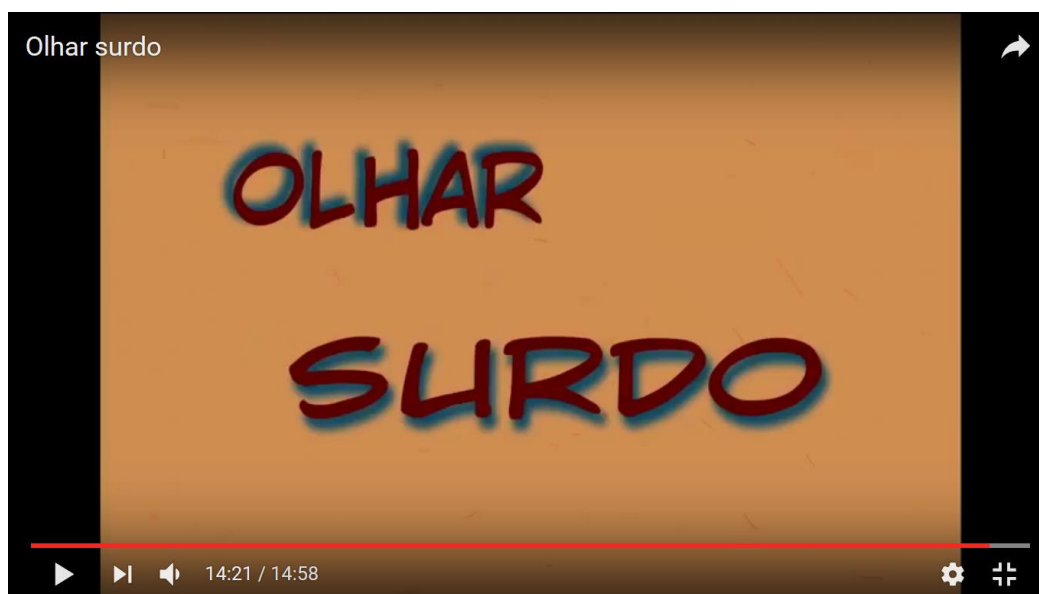


Figura 15 – Olhar Surdo

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qQmO1QHppo>

SINOPSE: Página 21 (2013) Documentário que trata do cotidiano dos surdos na cidade de Petrolina, localizada no sertão do estado de Pernambuco. Apesar de contar com cerca de quatro mil habitantes com algum tipo de deficiência auditiva (dados da época da filmagem), a cidade não conta com escolas bilíngues. O filme narra as barreiras encontradas pelos surdos e seus familiares em situações do dia-a-dia como na escola, nos serviços de saúde, na busca por informações nas ruas, no mercado de trabalho e ainda as dificuldades de comunicação dentro da própria família.

#### **4.4 Entre a estética e a política: práticas pedagógicas de ver e fazer cinema com surdos na Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual da Página 21**

*Cinema político, para mim, é aquele que não acredita que a realidade seja uma coisa definitiva, mas sim uma construção que pode ser transformada. Veja a ideia da pobreza estrutural: uma quantidade de ideias que faz com que uma pessoa se disponha a se adaptar, e não a modificar a pobreza. A mim parece que o cinema, com as fissuras que ele pode provocar, é onde se pode perceber, porque uma fissura se abre e podemos olhar por ela como se olha no buraco da fechadura, mas não se pode permanecer nela. O cinema político então, a mim, é aquele que voluntariamente sai em busca dessas coisas. Não é o cinema que diz como deveria ser a realidade, mas o que diz como ela não deveria ser ou, talvez, como deveríamos mudar a realidade. O cinema militante muitas vezes propõe como a realidade deveria ser, já o cinema político coloca dúvidas e não propõe soluções. Porque a solução não é algo que se possa propor, a solução é um processo, e o cinema militante aponta o dedo do que deve e do que não deve de maneira torpe, o que reforça os problemas já existentes na sociedade. O cinema político deveria ser o que faz da poesia uma linguagem. A poesia faz lembrar que a linguagem é para descobrir coisas, e não para nomeá-las. O cinema que me interessa é o da dúvida – ou, antes da dúvida, o da suspeita.*

Lucrecia Martel

Pensar em fazer cinema com surdos pode, em determinado momento nos colocar na posição de quem oferta alguma coisa a esses sujeitos a quem, na tradição da visão de uma tradição baseada na falta. Os surdos comumente são vistos como sujeitos a quem falta a audição, sujeitos a serem normalizados, corrigidos, “adequados” (THOMA, 2002). Mas como definir um sujeito completo? Existe afinal algum ser humano que possa ser “modelar”? Na sociedade atual, muito se tem discutido sobre a diversidade e a diferença como se, por natureza, não fossemos díspares. Se em Bakhtin encontro a proposição de que o outro me

completa, como comungar a idéia de que me completo naquele que é igual a mim? Como ter a noção de minha necessária incompletude se o que aparentemente desejo é um duplo perfeito, uma cópia exata de mim mesmo?

Partindo da crença no cinema como obra de arte que nos permite descobrir e inventar o mundo (MIGLIORIN, 2015), ver e fazer cinema com surdos requer perceber a arte do cinema em seu caráter estético e político. Mas não pelo que os filmes produzidos com os surdos poderão transmitir acerca de seus conflitos e dificuldades dentro da estrutura social em que se situam. Como aponta Rancière (2010), é necessário tomar distância dessas funções, recortar esse tempo. Nos filmes produzidos tanto na escola e nas oficinas, ainda que os surdos coloquem suas questões específicas como dificuldades com a língua, acesso e acessibilidade, direitos e angústias, ao serem transportados para a tela não são mais mensagens de “olhem para mim”, “reconheçam meus direitos”, “façam valer as leis”, que são atitudes daquilo que poderíamos chamar de uma política de reivindicações. Ao estarem na tela essas possibilidades se ampliam e permitem a surdos e ouvintes que se colocam então como espectadores “comungar” daquilo que, no real, é uma questão dos surdos, mas é também uma questão dos ouvintes. Não representa o discurso monológico de um sujeito surdo que reivindica, mas é uma “arte dialógica” (TODOROV, 2003) que fornece os pontos de vista de Sahaiane, das próprias atendedoras, dos realizadores e do espectador.

Dar visibilidade, questionar essa naturalização da diferença surda, coloca em cheque nossa condição ouvinte. Como nunca pensei nisso? Como nunca me questioneei como os surdos se relacionam nas tarefas mais simples que para os ouvintes são corriqueiras? O cotidiano dos surdos invade a tela e nos convoca, na condição de ouvintes ou surdos, a problematizar a questão. Ao mesmo tempo permite que os surdos se narrem, se deem a ver na tela para outros surdos e também para os ouvintes, coloquem seus modos de sentir e ver a presença surda num mundo predominantemente ouvinte. Como diz Vygotsky (2009, p. 33), “as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre seu próprio mundo e o mundo externo”. Mundo surdo e mundo ouvinte são colocados em xeque, provocam um choque que não passa impune, mesmo que os ouvintes não se “mobilizem” pela causa surda, certamente o filme reverbera. Reverberação que mesmo não sendo imediata pode ser acionada em outros momentos em que o ouvinte seja colocado frente ao surdo, afinal os surdos estão por aí, no ponto de ônibus, nos Postos de Saúde, nas escolas, nas ruas, nos supermercados e, em algum momento, o ouvinte se deparará com eles. Ouso apostar que nesses momentos o filme volta, traz à memória do ouvinte as questões pertinentes ao surdo e poderão, quem sabe, possibilitar

que esse ouvinte “enxergue” o surdo e reconheça nele o seu outro, numa relação de estranhamento, mas também de pertencimento.

Quando em *Olhar Surdo* (Petrolina), Shaiane vai ao Posto de Saúde, o que se instaura na tela para os ouvintes é o silêncio habitado pelo incômodo de perceber que as atendentes não compreendem sua língua, não são capazes de atender às suas reivindicações. O que se vê não é uma pobre surda tentando ser atendida no Posto de Saúde.

Pelas lentes do cinema a dificuldade de Shaiane nos convoca a olhar o mundo surdo: “a imagem cinematográfica (...) “sofre” o mundo, é afetada por ele” (MIGLIORIN, 2015, p. 35). O que é colocado diante dos espectadores que assistem *Olhar Surdo*, não é só a situação de Shaiane, mas de toda uma comunidade de pessoas que em seu dia-a-dia necessita de serviços essenciais e não os obtém por absoluta falta de acessibilidade. Shaiane nos traz a questão legal de garantias de acessibilidade, dirige nosso olhar para um mundo que está no nosso lado e que, por muitas vezes, nos é invisível. Nos tensiona a pensar formas de ser e estar no mundo através da arte cinematográfica. Nos traz a responsabilidade, como afirma Bakhtin, de que arte, ciência e vida não se separam. Como diz Coutinho (2008), “em cada momento da vida está presente o mágico, cada ato tem significado. São histórias extraordinárias” (p. 76).

Mas a imagem de Shaiane, ao mesmo tempo que é real, é também uma construção desse real (MIGLIORIN, 2015). Para filmar Shaiane no Posto Médico foram necessárias escolhas, enquadramentos, decisões sobre o como e o que filmar.

As imagens são fruto de um encontro entre uma máquina e um sujeito – ou vários – e algo que está no mundo. Mas toda imagem possui uma dupla inserção no real. No mesmo gesto, na mesma imagem que sofre o real, há uma construção do mesmo real, feita por aquele que opera a câmera, que decide o quadro, que escolhe o movimento, que compõe uma *mis-em-scène* e, mais do que isso, por todos os atores não-humano que também fabricam a imagem – a câmera Sony, a lente Zeiss, o corretor de imagem da Apple, o microfone comprado em um camelô no Rio de Janeiro. Toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos. (MIGLIORIN, 2015, p. 35)

A escolha de suprimir o som das cenas em que os surdos estão presentes em *Olhar Surdo*, ou de não sonorizar os curtas *Incomunicabilidade na Rua* e *Incomunicabilidade em Casa* não são meras escolhas técnicas. São escolhas deliberadas. São escolhas políticas e estéticas. Políticas, pois inventam “sujeitos novos e introduz objetos novos e outra percepção dos dados comuns” (RANCIÈRE, 2012, p. 75). Estéticas porque ainda que se insiram no



regime das artes, rompem com a idéia de que um filme necessita necessariamente possuir uma trilha sonora.

Se pensadas sob o aspecto da surdez, as escolhas de retirar o som em determinadas cenas ou não sonorizar os filmes são coerentes com o mundo surdo: os surdos, embora tenham consciência da existência do som não o captam pelo aparelho auditivo. Gutierrez (2011, p. 112) ao realizar produções audiovisuais com surdos observou que estes, apesar de terem “mencionado a percepção do som pela vibração, não compuseram a obra audiovisual apoiados na vibração”. As constatações da pesquisadora abrem caminho sobre a discussão da percepção do som pelos surdos, tarefa árdua, mas certamente necessária. Nas conversas que empreendi com os pesquisadores surdos a questão é tocada, mas não aprofundada.

Em *Incomunicabilidade na Rua* e *Incomunicabilidade em Casa*, os alunos “incorporam” à cena que representam vários aspectos sonoros ainda que o som não esteja ali: a família na sala vendo TV e que não dá atenção ao surdo, a conversa dos pais ouvintes que não incluem o filho surdo, o sentimento do surdo de que só é sujeito com seus pares, na cena em que a surda só se sente acolhida quando chega ao INES. O som está ali, ainda que não seja reproduzido. As cenas trazem ainda a divisão entre mundo surdo e mundo ouvinte que deve ser problematizada, desdobrada: surdos e ouvintes estão condenados a estarem sempre em polos opostos? Como promover o encontro desses sujeitos sem partir do princípio de que uma identidade (ouvinte) é majoritária? Uma possível resposta pode estar se considerarmos o cinema com surdos como possibilidade de alteridade.

As escolhas sonoras são também pautadas pela questão da diferença. Diferença aqui entendida no sentido da alteridade: não se reduz àquilo que falta a surdos ou ouvintes, mas justamente naquilo em que, por suas singularidades os levam a se encontrar.

*A primeira coisa de um trabalho como esse, com essa diferença tão grande, a primeira coisa que eu tenho é um olhar para essa identidade diferenciada. É olhar isso e saber que eles têm que me dizer alguma coisa. Isso aqui tem que ter a cara deles, tem que ter o jeito de ser, a maneira como eles enxergam o mundo, o que desperta neles o desejo de contar alguma coisa. De uma maneira que nem sempre cabe dentro da nossa lógica, mas que tem uma lógica dentro da Língua de Sinais e eu acho isso bacana de mostrar, não posso deixar que isso se perca (Mia).*

O filme francês *O país dos surdos* (PHILIBERT, 1992), mostra “essa identidade diferenciada” dos surdos e também apresenta escolhas estéticas-políticas quanto ao som. Não há trilha sonora, e ao contrário de suprir o som, o diretor mostra que os surdos não são silenciosos: os sons externos são atenuados e os sons feitos pelos surdos aparecem em

momentos de destaque. Os sons guturais emitem enquanto sinalizam, os ruídos das cadeiras e dos corpos se mexendo na sala de aula, o barulho da caneta no quadro branco enquanto o professor surdo explica os termos em Língua Francesa de Sinais. Trazendo surdos de idades diferentes, o documentário procura acompanhar os surdos em seus afazeres em determinados momentos, quando os surdos estão sozinhos, opta pelo silêncio, trazendo o espectador para o mundo surdo. Assim como Mia e Lírio, o diretor francês quis ir além da deficiência.

Mais do que o assunto da “deficiência” o filme coloca em relevo a existência de uma verdadeira cultura surda que tem as suas raízes, os seus códigos, os seus modelos, os seus costumes. Queria confrontar o espectador com essa cultura, não de forma abstracta ou teórica, mas sim seguindo várias personagens e contando a sua história (...). Comecei por voltar a aprender a linguagem gestual (...) esse passo era indispensável porque queria evitar ter de recorrer a um intérprete (...) mesmo no caso dos surdos profundos raramente há um silêncio puro. Muitas vezes atenuou-se o som ambiente, distanciou-se ligeiramente para que o espectador se concentrasse nos gestos (PHILIBERT, 1992).<sup>44</sup>

Já em *A gangue*, o diretor ucraniano Myroslav Slaboshpytskiy, realiza uma experiência cinematográfica bem próxima da dos filmes da Escola de Cinema do INES. Exibido no Festival de Cinema de Cannes em 2014, o filme foi recebido pela imprensa como “filme choque”, não só pelas cenas de violência, mas principalmente por aquilo que os jornalistas determinaram ser “um filme sem um único diálogo”, como o descreve Thiago Stivaletti, repórter do canal Uol<sup>45</sup>. Apesar do choque descrito, o filme saiu de Cannes com três prêmios. Slaboshpytskiy opta por um filme todo em Língua de Sinais. Não há legendas nem voz em off e isso é comunicado ao espectador logo no início do filme. A imagem se apresenta como mundo (dos surdos) e opção de mundo (diretor) e ao agir sobre o mundo (espectadores), gera dissensos, embates, convoca (MIGLIORIN, 2015).

Diante de um filme que opta pelo silêncio não há como não se afetado. O que nos traz a presença da obra de arte dissociada daquilo que comumente se discute na escola e fora dela: a arte remete ao belo, a arte é a figuração da beleza, da harmonia. O filme ucraniano choca justamente por rompe radicalmente com essa lógica. Mais que a violência da gangue de surdos, o que incomoda o jornalista que escreveu sobre o filme no canal Uol foi a “ausência de diálogos”. O que ele não foi capaz de compreender é que ali não há diálogos orais, mas sim em Língua de Sinais, uma língua que apesar de ser considerada minoritária, “tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural” (GESSER, 2009). Portanto, ao

<sup>44</sup> <http://labcom-ifp.ubi.pt/files/cinubiteca/pdf/planocorte20.pdf>

<sup>45</sup> <http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/23/filme-sobre-gangue-de-surdos-mudos-na-ucrania-choca-cannes-e-sai-premiado.htm>

contrário do que escreveu o jornalista, **há** diálogos em *A gangue*. Um filme que nos causa incômodo pela falta da trilha sonora, coloca outros sentidos a postos. Nos ouvintes desperta não só a necessidade de dedicarem atenção às imagens, mas também à língua gestual dos surdos.

Domingues (2013, p. 12), afirma que “existem inúmeros planos na história do cinema que se não fosse pela presença do som, o ponto de vista seria impossível de se constituir”, mas creio que nos filmes em questão o ponto de escuta será constituído pelos aspectos visuais. O espectador ouvinte é convidado a “completar” a cena com seu próprio repertório de sons. Ao ver a cena de Sahaine, podemos imaginar os diálogos que dela fazem parte e os sons que o constituem. A meu ver a ausência de som não prejudica o ponto de vista, mas desloca-o, oferece novas formas de “penetrar” o filme e a realidade surda.

O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é, para o homem moderno, infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1996, p. 187).

Nas Oficinas de Audiovisual da Página 21, a decisão acerca da trilha sonora fica a cargo dos alunos.

*Fica a critério deles incluir ou não trilha sonora em seus projetos. Invariavelmente, eles optam pela segunda opção quando se trata de trilha como background. Entretanto, a música está muitas vezes presente. Seja em dramatizações de festas ou como elemento presente num bar ou num encontro de jovens por exemplo. No curta Palavra Surda<sup>46</sup>, realizado por jovens de Surubim, a equipe decidiu incluir um aluno surdo para atuar como cantor-animador de uma festa, quando ele representou cantar e tocar violão. Em relação ao áudio dos filmes (em entrevistas sonoras ou gravação de ambiência) faço questão que os próprios alunos fiquem responsáveis pela captação de som - obviamente, sob minha supervisão. Estimulo-os ao manuseio dos gravadores de áudio, dando ênfase à função visual que têm os VUs ou decibelímetros.*

*O decibelímetro é um indicador do volume de som captado por um gravador ou outro equipamento de som. Ele faz a representação visual do volume de som captado. Geralmente, num audiovisual se trabalha com até menos 12 decibéis (-12db) para que o som não "estoure", ou seja não comece a criar ruídos. Os VUs demonstram isso graficamente*

---

<sup>46</sup> Os documentários acerca da surdez realizados na Oficinas de Audiovisual da Página 21 recebem invariavelmente o título de Olhar Surdo. No sentido de orientar o leitor, eles são identificados pelas cidades onde foram realizados. A explicação para a recorrência do título é que esses documentários são um olhar do surdo sobre a sua própria realidade.

Lírio encontrou na visualidade dos instrumentos usados para captação de áudio maneiras de trazer o som para a produção fílmica. Há, portanto, uma negociação de sentidos e línguas que se instaura no espaço das oficinas: alunos, intérpretes e mediador se colocam numa comunidade de afetos e narração que não é mais só dos surdos: o mediador e os intérpretes também estão ali narrados. Ao mesmo tempo os surdos se deslocam e podem ser, por exemplo cantores, como o aluno surdo de Surubim. Arte e vida. Invenção de si mesmo, “novas possibilidades para conhecer e inventar a nós mesmos” (FRESQUET, 2013, p.17). Mas se há uma negociação de sentidos e línguas quanto ao aspecto sonoro do filme, Lírio não se reduz a perceber os surdos como sujeitos incapazes de perceber o som, ainda que de forma visual. Através dos instrumentos que mostram visualmente a captação do som, relativiza a condição da surdez e introduz uma nova possibilidade de percepção do som, que pode se constituir em recurso para outras experiências de fazer cinema com surdos.

Lírio narra ainda a possibilidade de os surdos acionarem outros canais de percepção em relação ao som. Ainda que não saiba precisar como aconteceu, descreveu em uma de suas entrevistas uma experiência vivida em Nazaré da Mata (PE), quando um aluno surdo profundo conseguiu resolver um problema de ruído sonoro que incomodava principalmente os alunos que usavam aparelho auditivo. Como então considerarmos que os surdos não apreendem de alguma forma, o som?

*Foi em Nazaré da Mata. A idéia era produzir uma festa para a gravação de uma trama de infidelidade conjugal. Na história todos os presentes eram surdos e dançavam pela vibração sonora da música. Mas havia um problema operacional. A escola dispunha de uma caixa de som grande e a fonte da música era um player portátil, onde estavam as músicas que seriam usadas para estimular os adolescentes a dançarem. Ocorre que o cabo de áudio que ligava o discman à caixa produzia um chiado - chamado de rame no meio profissional. Essa frequência incomodava alguns surdos, principalmente aqueles que usavam aparelhos auditivos. Foi então, que um dos alunos - por iniciativa própria - trouxe um DVD player para substituir a fonte da música. Com a troca de cabo necessária para a utilização do novo equipamento, o problema foi resolvido. E os figurantes da cena puderam dançar à vontade. Você pode a cena no curta Amor e Traição.*

A decisão de “invariavelmente” não usar trilha sonora em suas produções pode indicar numa leitura mais rápida, uma decisão dos surdos de afirmação de identidade, mas creio ser necessário relativizar essa questão para não correremos o risco de reduzi-los a uma só identidade. Perlin (1998; 2003), constata que muitas nuances estão implicadas na questão do

ser e estar sendo surdo, que o que indica não haver **uma** identidade surda, como não há **uma** identidade ouvinte. Identidades são múltiplas.

Quando os alunos decidem por uma trilha sonora, suas escolhas se parecem muito com os ouvintes.

*Com a expansão dos smartphones a produção audiovisual tem sido mais acessível aos jovens, ainda assim pela difusão de flagrantes ou pegadinhas comuns nas redes sociais. Curiosamente, os videoclipes são bem aceitos (e reconhecidos) pelo público surdo.*

*A escolha (da trilha sonora) é a mesma que a dos ouvintes: o que está na moda, o que é oferecido pelo mercado. Brega, funk, sertanejo são os preferidos. Artistas famosos que aparecem frequentemente na televisão ou que tem muitos seguidores nas redes sociais; outros, menos populares, mas que fazem shows nas cidades interioranas, também são escolhidos (Lírio).*

Essa aceitação dos videoclipes que circulam nas redes sociais seriam uma forma de gosto ou de desejo de participar da sociedade de consumo? A escolha por gêneros musicais presentes massivamente na mídia e de certa forma “conhecidos” poderiam ser explicadas de que forma? Nas conversas com Mia e Lírio não aventamos respostas. Pistas para desdobramentos futuros.

Também quanto ao repertório fílmico surdos e ouvintes se aproximam: no INES Mia aponta a ausência de cultura cinematográfica de seus alunos surdos a partir do desejo de um dos alunos de assistir *Romeu e Julieta* (LUHRMANN, 1996).

*Eu estava procurando filmes que trouxessem uma história para eles percebessem. Eu estava passando pelo corredor e um menino me disse: “Professora é dia dos namorados!” E eu disse: Dia dos namorados? E ele disse: “Que tal você passar Romeu e Julieta pra todo mundo?” E eu falei: Romeu e Julieta?*

*Porque para mim Romeu e Julieta é um filme mais ou menos batido, para todo mundo. Mas ele disse: “Não, ninguém conhece Romeu e Julieta”. E nós fizemos no auditório, foi todo mundo!*

Em Pernambuco, Lírio constata que essa prerrogativa não é privilégio dos surdos, está presente também nos ouvintes.

*Não há conhecimento fílmico relevante. Até mesmo telenovelas são de difícil compreensão para os surdos, obviamente pela barreira auditiva. O recurso closed-caption é nulo, uma vez que quase a totalidade dos surdos são analfabetos na língua portuguesa. Destaque-se ainda que quase nenhuma cidade interiorana possui salas de cinema e as vídeo-locadoras praticamente desapareceram. Apenas a título de comentário: essa “ignorância fílmica” não é, todavia, particularidade dos surdos. Muitos jovens ouvintes com quem tenho trabalhado também tem dificuldades, por*

*exemplo, de diferenciar um drama de um filme de suspense. Em partes da Região Metropolitana do Recife, grande parte dos jovens tem como principal referência de produção audiovisual o programa Malhação da Rede Globo.*

Ver e fazer filmes com surdos requerem operações para os ouvintes que, a meu ver, povoam o espaço (RANCIÈRE, 2010), o espaço das singularidades de surdos e ouvintes de formas outras. Pensar os dispositivos que tais operações requerem suscitam no mediador e na professora ouvinte outros modos de partilhar. “Podemos então dizer que o cinema é uma experiência *na* transformação da realidade, em que o que está dado para se ensinar com o cinema é um *não-sei-o-quê* de possibilidades” (MIGLIORIN, 2015, p. 37, grifo do autor). Gestos políticos. Mia e Lírio se lançaram nessa experiência como forma de estar com o outro, compartilhar com os surdos suas possibilidades de abrir fendas/fissuras na realidade de surdos e ouvintes com o cinema. Para Mia,

*O cinema traz para o surdo a possibilidade de às vezes acessar uma história que ele não acessa pelo livro. E não só pra eles, mas pra nós ouvintes também. Várias histórias acessamos pelo cinema. Eu percebo que principalmente para o surdo, algumas histórias só vão chegar pelo cinema. E essas histórias são fundamentais para que eles acessem condições humanas diferenciadas. Por que quando a gente pensa em ser humano, as relações elas estão ao longo da humanidade, se repetindo. Amor, ódio, ciúme, sentimentos, inveja, já foi enfocado em diversas histórias. Faz parte do ser humano. E se você vê isso, percebe isso num filme, você percebe que não é só você que vive aquilo. E quando você começa a ver o que as outras pessoas vivem, você começa a interagir de outra forma até com sua própria vida. Como a escrita ainda é uma interrogação para a pessoa surda, como eles ainda não conseguem acessar isso pela língua escrita, eu acho que o cinema veio como uma “luva” para isso.*

A partir das falas de Mia e Lírio, dos filmes do INES e da Oficina de Audiovisual para Surdos da Página 21e do diálogo com os autores, a percepção é que fazer cinema com os surdos, tanto para o mediador quanto para a professora, é, por princípio, um gesto político.

Se para Mia, a preocupação central passa pela escrita, pelo direito dos surdos de se expressarem em LIBRAS, mas também adquirirem o Português na modalidade escrita como segunda língua, a preocupação principal de Lírio é oportunizar aos surdos o contato com a arte e ainda a questão profissional.

*Um dos objetivos principais é oportunizar aos surdos fazer uma tarefa que, em princípio, eles estariam alijados. Mas é claro que há uma preocupação não só com a estética, mas como o ritmo e a técnica. Se algum trabalho vai se tornar uma obra de arte isso vai depender da inventividade e do empenho dos participantes. Acho que já me referi à enorme capacidade que um surdo tem para fazer teatro, para representar. A Língua de Sinais exige uma boa expressão facial para ser bem*

*entendida. Isso faz com que muitos surdos tenham uma excepcional capacidade de demonstrar sentimentos ou emoções, tornando-os, potencialmente, bons atores. Assim, o cinema é de fato, uma possibilidade profissional para o surdo. Além disso, a memória fotográfica dos surdos é quase sempre bem apurada, o que lhes possibilita trabalharem como continuístas ou produtores de arte, por exemplo. Tenho plena convicção que o audiovisual é uma possibilidade real e concreta de trabalho para o surdo.*

Mia tem hoje uma reflexão sobre seu trabalho que vai além da política. O trabalho com a literatura que se iniciou deforma quase intuitiva, como uma tentativa de “chegar” aos alunos surdos, a seu ver, caminha para pensar a estética, a linguagem, e não mais somente “um cinema político e engajado”. A professora credita essas reflexões às experiências, leituras e discussões que empreendeu a partir do Curso de Aperfeiçoamento de Cinema para professores de Educação Básica/Cinead/UFRJ.

*(...) Mas essa reflexão toda é de hoje. Na época não tinha, não dava tempo. Eu fico lembrando também da importância que o Cinead teve nesse processo de eu me constituir. Porque se hoje eu sei explicar, com certeza o Cinead colocou as dúvidas na minha cabeça, porque eu fazia um cinema político e engajado, porque eu achava que precisava mostrar aquilo. Mostrar ao público ouvinte como o surdo se sente. E muitas vezes eu deixei que essa política falasse mais forte do que o sentimento estético. Trabalhar essa linguagem de uma forma mais elaborada para que esse trabalho fosse também algo com um valor artístico maior. Não que não tenha, mas muitos desses filmes são datados. E aí eles perdem um pouco na questão da transcendência. É um valor quase anacrônico. Ah, mas o surdo pensava assim, hoje já não pensa mais. Tem um valor, mas ele pode ter mais, ele pode ser mais elaborado. Ele pode ser político, mas ter um valor estético também.*

A fala da professora evidencia a importância dos grupos de pesquisa para a escola e os professores. Ao conjugarmos cinema e educação de surdos essa importância se potencializa. Não se trata de “ensinar”, mas lançar novos olhares, despertar curiosidades e como a própria professora afirma “colocar dúvidas”. Ainda que eu discorde da professora quanto ao anacronismo dos filmes surdos, que mesmo sendo “datados”, representam uma vanguarda para a educação de surdos, pois trazem as experiências vividas pela professora do INES e seus alunos num projeto pioneiro de entrelaçar duas culturas, a ouvinte e a surda, no exercício de ver e fazer cinema na escola, o que me leva a algumas provocações: há “modelos” de cinema? Existe realmente a necessidade de se “enquadrar” esse cinema feito por surdos e ouvintes, que se lançam, sem formação audiovisual específica, à aventura de filmar? Se ver e fazer cinema na escola é, por natureza, um cinema expandido, creio que esses filmes, ainda que hoje, vistos à distância pela professora, sejam julgados “datados”, são cinema. Apenas são outro cinema. Cinema que, a partir das dúvidas lançadas pela participação no curso de formação e no grupo

de pesquisa, se converteram em reflexão e busca por outros modos de pensar política conjugando estética.

*Então esse contato com outras pessoas, com outras visões de mundo, com pontos de vista diferenciados do meu, me fez crescer muito. Não que eu tenha conseguido explicar, mas o Cinead me deixou em dúvida... E aí estudando mais literatura, como a gente “tá” falando de linguagem o tempo inteiro, eu comecei a associar muita coisa. (...). Eu acho que mais ou menos fiz o que todo mundo faz: quando essas pessoas começam a falar, é natural que se fale muito dessa política, dessa necessidade de você mostrar o que você pensa mesmo. E isso é mais importante que qualquer coisa.*

A importância dos grupos de pesquisa, evidente na fala de Mía perpassa o resultado das pesquisas com os sujeitos surdos. Se muitas das pesquisas já realizadas foram imprescindíveis não só para o desenvolvimento de novas formas de conceber a surdez e os sujeitos surdos, sendo base inclusive para muitas das legislações que hoje amparam os surdos, no que tange ao cinema e educação de surdos é urgente a necessidade de novas pesquisas e da divulgação destas para que, de fato, chegue onde mais importa, às escolas, às ONGs, ao povo surdo. Incluir os surdos nessas discussões, como colocado por autores como Teske (2015), Kelman (2015), Santos (2015) e Silva (2015), é tarefa urgente.

Lírio não tem contato com universidades ou grupos de pesquisa. Sua motivação para iniciar os trabalhos com os surdos e persistir nele é pessoal e política. Como exposto anteriormente, a estética não sua premissa inicial, embora não a descarte. Segundo ele, a experiência de fazer cinema com surdos,

*É ótima. Eu e C. M. desenvolvemos este projeto há oito anos, pela Página 21. Já obtivemos apoio da Votorantim, do BNB, do Sistema de Incentivo à Cultura do Recife, do Funcultura de Pernambuco, além de órgãos públicos e muitas pessoas ligadas à cultura surda. Claro que existe a satisfação pessoal pelo êxito dos projetos e, especificamente, pela percepção da alegria causada em cada jovem por participar. A autoestima e a sociabilização dos surdos aumentam consideravelmente, assim como a vontade de reivindicar direitos.*

As práticas pedagógicas de Mía e Lírio no ver e fazer cinema na escola e fora dela, conjugam, a meu ver, ainda que de certo modo intuitivamente, arte, ciência e vida, nessa conjugação estética e política permeiam os processos.

Conjugar arte, ciência e vida, premissa que Bakhtin (2003) defende, se coaduna com o pensamento de Jacques Rancière (1996), que ao discutir política e democracia, coloca a palavra como questão central. Para o filósofo francês, a política “se dá quando a lógica



promovida pelas partilhas desigualitárias ou a ordem da dominação, tida como supostamente natural, são perfuradas por lutas e conflitos empenhados na atualização do princípio de igualdade” (PALLAMIN, 2010, p. 08).

Lírio e Mia partem do pressuposto de igualdade dos surdos e que o cinema não os torna ouvintes, não os adequa aos moldes ouvintes, mas na luta política pelos direitos surdos, a lógica de que surdo não faz cinema ou não vai ao cinema porque não possui “todos os sentidos” exigidos, é “perfurada” pelo ver e fazer cinema. No cinema um surdo pode “estar” como ouvinte, como conta Lírio da experiência em Surubim (PE). “No curta Palavra Surda, realizado por jovens de Surubim, a equipe decidiu incluir um aluno surdo para atuar como cantor-animador de uma festa, quando ele representou cantar e tocar violão”.

Um surdo “estar” ouvinte num filme não o torna ouvinte, mas como afirma Lucrecia Martel (2016), o cinema “não acredita que a realidade seja definitiva, mas sim uma construção que deve ser transformada” (p. 01). Ao presenciarmos um surdo que num filme “está” em atitudes que, a princípio, são ouvintes, a realidade é colocada em suspeita, é questionada como “definitiva”. Se a luta do povo surdo é política, e a política, na visão de Rancière (1996), é o momento de se questionar a ordem estabelecida, instante em que aqueles cujas palavras não contam, aqueles considerados animais, que não tem o direito de fala e o reconhecimento institucional, declaram-se iguais perante os padrões de dominação, rompendo com a dicotomia surdo/ouvinte, o cinema que o permite.

Para surdos e ouvintes que assistem aos filmes da Escola de Cinema do INES e das Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21, há o elemento desestabilizador apontado por Bergala (2008). Para os ouvintes, outro, o surdo, com quem por vezes se identificam, mesmo que não o compreendem. Já para os surdos, a identificação com o semelhante que não é ele mesmo, já que

a exposição ao mal que circula (Bresson) ou surge (Buñuel) no mundo é menos traumatizante quando passa por um personagem de ficção que, de alguma forma, ocupa “o nosso lugar”, na linha de frente, a fim de nos permitir um pouco de recuo e de reserva. É melhor identificar-se com um personagem semelhante que não compreende tudo, do que se sentir excluído “diretamente”, pessoalmente, daquilo que não se compreende (p. 98).

Para Lírio, o tom de denúncia que a maioria dos filmes realizados com os surdos nas oficinas traz, é justamente reflexo desse rompimento com a polícia (RANCIÈRE, 1996), que demarca o lugar de cada indivíduo na sociedade.

*Há um inconformismo dos surdos com a segregação que lhes é imposta. A denúncia, então, se baseia em fatos cotidianos, como as dificuldades de atendimento no serviço público, as restrições no mercado de trabalho, a falta de uma política educacional eficiente que os atenda.*

Ver e fazer cinema com surdos e ouvintes envolve política e envolve estética, envolve discussões e reflexões. Em Pernambuco e no Rio de Janeiro, Lírio e Mia, partindo de suas convicções e intuições constituíram iniciativas que deslocam os sentidos da arte e do cinema, do ser surdo e ser ouvinte. Cezar Migliorin (2015, p. 12) afirma que “todo estudante é capaz de fazer cinema. (...); é capaz de receber e inventar um mundo”. A partir das experiências de Lírio e Mia, creio que todo surdo é capaz de fazer cinema e inventar um mundo onde surdos e ouvintes sejam qualquer coisa que inventarem, afinal,

*A arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano... a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior... toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com novos olhos (VIGOTSKI, 2003, p. 223).*

#### **4.5 A presença do “Mestre Ignorante” na experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela**

*Mas, fundamentalmente, “ignorante” quer dizer ignorante da desigualdade. O mestre ignorante é o mestre que não quer saber das razões da desigualdade. O mestre ignorante é aquele que ignora tudo isso e que comunica essa vontade de não saber nada a esse respeito. (...) A emancipação supõe um funcionamento igual e, portanto, universal da inteligência. Ela recusa, no fundo, a lógica das repartições. Mas ela certamente também recusa a idéia de que haveria uma cultura específica do universal, a ser oposta às culturas particulares. Jacques Rancière*

*A diferença é um trunfo. Eduardo Coutinho*

Mia é professora, Lírio, jornalista e trabalha com audiovisual, em comum, o trabalho com cinema e sujeitos surdos, na escola e nas oficinas e o fato de se aventurarem na experiência de ensinar numa língua outra, a LIBRAS. Mia nunca teve formação técnica para trabalhar com audiovisual, Lírio não passou pelas disciplinas pedagógicas que caracterizam o

trabalho dos professores, ambos são mestres ignorantes. Assim como Joseph Jacotot “não querem saber das razões da desigualdade” (RANCIÈRE, 2003, p. 193), e partem do princípio da igualdade das inteligências entre mestre e aluno, entre surdos e ouvintes, e como defende Coutinho (2008), encaram a diferença não como um empecilho, mas como “um trunfo” (p. 163), um trunfo a ser explorado e colocado na tela, visível e concreto. Mas como é ensinar o que, a princípio, não se sabe?

Para Mia, a experiência de ensinar um conteúdo que não domina, numa língua que não é sua, não foi uma atitude pensada.

*Eu nunca parei para pensar que não dominava o cinema. Na verdade, quando a gente não tem conhecimento de alguma coisa, a gente não tem reflexão sobre aquilo, então, assim, eu não tinha conhecimento de que eu podia ensinar enquadramento, angulação, trazer a luminosidade como um valor. Eu não tinha esse conhecimento. A gente filmava com a ideia da “câmera na mão”. A gente filmava a história. A gente tinha uma história pra contar. A questão do enredo era mais importante. É uma professora de literatura mesmo querendo filmar uma história. Não sei se eu poderia chamar aquilo de cinema, não era importante. O mais importante era realmente eles contarem uma história com começo, meio, fim. Que tivesse sentido pra eles, em Língua de Sinais. Mas nunca parei pra pensar que estava ensinando uma coisa que não sabia. Não tinha essa reflexão.*

Ao admitir sua não reflexão sobre o seu desconhecimento acerca das técnicas do cinema, Mia desestabiliza a figura do professor como aquele que “sabe”. Reconhecendo o seu lugar de também aprendiz, a professora da Escola de Cinema do INES reafirma sua identidade de docente de Língua Portuguesa, mas ao mesmo tempo, se lança ao desafio de filmar histórias com os alunos surdos. Ainda que sua primeira intenção tenha sido contar as histórias que através da Língua Portuguesa na modalidade escrita, que não “chegam” aos surdos, no decorrer do processo de criação e implementação da escola de Cinema, no contato com o Cinead, foi incorporando técnicas à sua prática.

*Então comecei a pensar, não posso fazer esses filmes “tortos”. Eles chamam de filmes “tortos” (gestos em LIBRAS). Aí eu incorporei o tripé. Mas eu acho que eles perderam um pouco a espontaneidade, e eu também. Porque eu entro na pilha deles, desse negócio de brincar, de fazer sem muita regra, de fazer do jeito que a gente acha que tem que fazer. Eu acho que esse conhecimento foi bom, mas de certa forma afetou minha maneira de trabalhar. Me bloqueou um pouco. (...) A linguagem do cinema viria muito mais rebuscada, muito mais trabalhada, **mas pra contar histórias** (grifo meu), isso é claro dentro de mim. Com os surdos esse trabalho é longo. Pra eles têm que estar contando alguma coisa. (...) O trabalho na sala de aula (antes da Escola de Cinema), era completamente diferente. Sem apuro técnico com a parte do cinema. Víamos filmes e textos, escrevíamos roteiros a partir dos textos ou dos filmes, com muita ênfase na Língua Portuguesa. Escolhíamos um tema no início do ano, cada um escrevia um roteiro. Eram escolhidos um diretor de texto (um aluno mais proficiente em Língua Portuguesa escrita) e um diretor geral. O*

*papel do diretor de texto era verificar o roteiro e se o roteiro estava sendo “falado” em Língua de Sinais. Feito isso, partíamos pra filmar.*

Será preciso mesmo fazer tão diferente? Óbvio que não podemos descartar a técnica, ela faz parte do trabalho com o cinema, mas ousar dizer que talvez o que a professora não teve tempo ainda de perceber que no cinema com surdos ainda há não só a necessidade de “contar uma história”, mas de contar **as suas histórias**. E no contar suas histórias, ir “experimentando” outras formas de fazê-lo, incorporando técnicas e discutindo-as com os surdos.

Esse fato me remete à cineasta Sandra Kogut. Quando se decidiu por filmar *Mutum*<sup>47</sup> (2007) a partir das lembranças que tinha do texto de Guimarães Rosa, *Campo Geral* (1956), lido na adolescência e que não releu para realizar o filme, traz o que Walter (2016), a partir de Manoel de Barros (2013), pensa: “na potência da produção do filme como uma memória inventada” (p. 117).

As pessoas que a diretora escolheu para atuar no filme são, em sua grande maioria, não atores. São moradores de comunidades rurais do Norte de Minas Gerais, “crianças e vaqueiros que nunca foram ao cinema” e que sequer tem con (KOGUT, 2007, s/p.). Para a diretora,

Muitas vezes, os filmes parecem um acúmulo de situações extraordinárias. A paisagem mais deslumbrante, na luz mais bonita, com a música que a gente mais gosta, nas situações mais extremas... “Cinematográfico” parece querer dizer “espetacular”. Tenho a impressão de que tem os filmes que se parecem com cinema e aqueles que se parecem com a vida. O segundo grupo me interessa mais. E na vida tem muita coisa que não é espetacular... (KOGUT, 2007, s/p.).

Em *Mutum* (2007), o roteiro não foi lido pelos atores, mas transmitido oralmente (KOGUT, 2007), também nos filmes da Escola de Cinema do INES e das Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21, os roteiros são partilhados em LIBRAS, e como no filme de Sandra Kogut, são construídos a partir da vida dos surdos. O que percebo, assim como Lírio e Mía, é que “o trabalho de atuação se construiu a partir da proximidade entre a vida deles e a de seus personagens” (KOGUT, 2007, s/p.).

Se em “Olhar Surdo”, “Incomunicabilidade em Casa” e “Incomunicabilidade na Rua” as situações retratadas podem ser vividas pelos próprios surdos vistos na tela, são também as histórias de milhares de sujeitos surdos espalhados Brasil afora. Nada “cinematográfico” ou “espetacular” (KOGUT, 2007), mas vida e arte reunidas (BAKHTIN, 2003).

<sup>47</sup> <http://www.mutumofilme.com.br/>

Mia atesta esse fato ao relatar que os alunos não se adaptaram a alguns exercícios propostos pelo curso oferecido pelo Cinead, reafirmando as diferenças fundamentais que marcam o ver e fazer cinema com surdos dentro da escola, mais especificamente, dentro de uma escola **de** surdos.

*Os alunos não compreendem muito os exercícios propostos (pelo Cinead), eles **precisam** (grifo meu) de uma história, de um enredo. O mais importante para eles são os personagens. As propostas de filmar o vazio, por exemplo, não consegui fazer com eles. Eles reclamavam: Pra quê isso? Um minuto pra eles, é muito.<sup>48</sup> A língua dos surdos não é só a sinalização, envolve o corpo todo. Eles se movimentam no espaço. Eles contam uma história e se movimentam no espaço. Acho isso fundamental pra eles. Não posso cortar isso. Isso é uma característica de uma escola de cinema que está dentro de uma escola **de** (grifo meu) surdos. Mesmo reconhecendo todas as outras formas de trabalhar com cinema, eu preciso respeitar essa característica deles. Respeitar essa forma de se colocar, de se projetar na tela, de se ver na tela. Saber que eles estão fazendo aquilo tudo para se prepararem para alguma coisa que eles gostam. Que vai ter a mostra<sup>49</sup>, que eles vão se apresentar, mostrar o trabalho. Senão eles parecem não compreender o significado daquilo que fazem. Parece que fica um vazio. Não constroem o sentido. Eles têm essa ideia de que o cinema daqui é pra isso. Desconstruir isso vai ser um trabalho grande. Não sei se vou fazer, mas espero que na continuidade se faça, é necessário.*

Walter (2016), discute cinema com crianças hospitalizadas, mas por se tratar de um trabalho que discute um “outro” espaço de ver e fazer cinema, se aproxima desta tese, que também apresenta outros modos de cinema. Assim como o cinema com a infância hospitalizada, o cinema com surdos inaugura pensar em “encontrar o fundamental, e filmar apenas o fundamental, tirar os excessos, os clichês”, (WALTER, 2016, p.119), que trazem emoções fáceis e previsíveis, que chantageiam o espectador (BERGALA, 2008). Mas qual o caminho para se encontrar esse fundamental? Para “desconstruir” também algumas certezas que cercam os alunos surdos, como trouxe Mia? As pistas dadas por Walter (2016), podem, a meu ver, ser um ponto de partida:

- a) *Falar das sutilezas* (p. 119): “(...) ver se eles falam com sutileza da vida mesma e de seus processos elementares sem espetáculo. Esse parece ser um modo respeitoso de acolher o real e suas infinitas possibilidades de significação”.
- b) *Não produzir para as crianças* (p. 120): “(...) procurar aqueles cineastas que não filmam para a infância como categoria de consumo, para as crianças sobre as quais

<sup>48</sup> A professora se refere ao exercício Minuto Lumière, que consiste em filmar um minuto de câmera parada, à exemplo dos primeiros filmes dos irmãos Lumière.

<sup>49</sup> Mostra de Cinema do INES, que acontecia no final de cada ano letivo e onde eram exibidas as produções dos alunos.

tudo sabem e que tem o dever de educar. Procuremos os filmes que nos tocam também enquanto adultos, especialmente se tocam a infância que ainda vive em nós” (p. 121).

- c) *Odiar o mundo infantil* (p. 121): Walter (2016), entende, a partir de Bergala (2008) “que em uma experiência de cinema os filmes costumam estar um tempo à frente da consciência infantil e não precisam ser compreendidos de imediato. É positivo que eles provoquem um estado de *devoir*, que realizem um trabalho existencial, “à surdina”, quase ao modo de um conto de fadas, cujo sentido muitas vezes eclodirá apenas depois, encontrando caminhos alternativos à lógica da compreensão” (p. 122).

“Falar das sutilezas” (WALTER, 2016, p. 119), com os surdos pode representar filmar o ordinário da vida, coisas que eles já fazem, que estão presentes nos filmes que já fazem, mas com um olhar que não remeta a qualquer relação com o espetáculo ou com a chantagem emocional. Olhar os surdos e suas demandas com um olhar político e estético, que não remeta a trata-los como pessoas com o que comumente são denominados, “necessidades especiais”, mas seres humanos com necessidade de atenção, atendimento, educação, arte, convívio social, trabalho. Necessidades, afinal, **de todos** os seres humanos.

Mia e Lírio, uso novamente o vocábulo já aqui tão repetido, usam de sua **intuição** para ver e fazer cinema com os surdos com essa possível sutileza, e, como afirma Walter (2016, p. 119), tratam o cinema como experiência. Experiência que “requer cultivar a atenção e a delicadeza, (...) escutar aos outros, (...) calar muito” (LARROSA, 2014, p. 25). Tratar o cinema como experiência faz com que as coisas mais ordinárias, como um surdo que tenta pedir informações na rua, possa ser tratada com sutileza e respeito que não se torne um gesto de piedade, mas “uma experiência *na* transformação da realidade (grifo do autor)” (MIGLIORIN, 2010, p. 107). Ao se tornar imagem na tela, o que pode, à primeira vista, ser como um problema a mais a ser enfrentado pelos surdos, convoca-nos como espectadores a nos posicionarmos, politicamente frente à questão: nos põe a pensar, nos implica com a questão e quiçá, nos mobiliza a transformar essa realidade.

Intuição, mesmo um vocábulo já tão repetido, remete à invenção. Para Fresquet (2013), embora na escola a intuição tenha uma “importância relativa”, algumas “novas linhas da psicologia” já a indicam como “a forma superior da inteligência”. Para a pesquisadora, quando se trata do cinema, “a intuição é um elemento de estima e pode fazer toda diferença

no processo criativo” (p. 37). Não seria o momento então de admitirmos a intuição como parte fundamental do processo de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela?

Para Bergala (FRESQUET; NANCHERY, 2012),

Intuição. O cinema tem algo de específico sobre a criação, sobre as escolhas da criação. Quando filmamos um plano, em uma ficção, por exemplo, há necessariamente uma parte lógica. Há uma parte que é deduzida, já que o plano, se o filmamos, é porque ele tem uma função no roteiro, na história. Isto depende de inteligência lógica. Neste momento, é preciso ver mais o homem do que a mulher? Depende da cena e do recorte em que se está. Mas, se o cinema não é apenas lógica, em geral, não é apenas criação. (...). Os verdadeiros cineastas, que acreditam na criação, têm necessidade também de, no momento em que fazem os quadros, em que eles decidem alguma coisa, confiar em suas vontades, suas intuições, seus desejos. Isto quer dizer que a parte da intuição é muito importante. Como um pintor. Um pintor, talvez, diga que o amarelo é necessário. Mas depois, quando ele coloca o toque com o pincel, não é mais lógica, isto é, depois, é o corpo, é a vontade, é o toque. Isto é o próprio, tenho vontade de dizer, o grande cineasta. Em seu ato de criação, há, ao mesmo tempo, uma parte lógica, senão, não há filme, não há história, mas ele nunca renuncia à parte intuitiva, à parte... Eu tenho vontade de filmar aqui, desse jeito, porque eu vou ver a luz nos cabelos, etc. Aí, não é mais lógica, é o sensível e é intuição.

A segunda pista apontada por Walter (2016), “não produzir para as crianças” (p. 120), tomo como não produzir para os surdos. Os filmes produzidos na Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21 não se dirigem somente ao público surdo. Contrariamente aquele que chamarei aqui, “cinema brasileiro ouvinte”, visto que, como discutido anteriormente, o cinema nacional tem sido produzido majoritariamente para ouvintes, já que não possui recursos de acessibilidade como legendas, o cinema produzido pelos alunos surdos de Mía e Lírio permitem que o espectador ouvinte possa acessá-los. Assim, na experiência de ver e fazer cinema com os surdos, Mía e Lírio, como Jacotot, partem do que sabem, literatura e audiovisual, para o que ignoram ou pouco dominam: técnicas de cinema, metodologias pedagógicas, LIBRAS, rumo a emancipação, pois como bem nos lembra Rancière (2003),

Normalmente, a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo que seja para “chegar” à igualdade. Ora, a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o “ignorante” desconhece, mas do que ele já sabe. O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe. Tudo começa pelo obstáculo mais intransponível: o da leitura. Como penetrar em um mundo de signos que nos é opaco? O método de Jacotot consiste na afirmação de que sempre há um ponto de passagem, de que o ignorante sempre possui, em seu conhecimento oral da linguagem, os meios de estabelecer relações com os signos escritos que ignora (p. 191).

Na relação da professora e do mediador ouvintes com seus alunos surdos, “o obstáculo mais intransponível” é a língua. Qual seria, então, o “ponto de passagem” para Mia e Lírio? O próprio cinema. É através dele que esses “mestres ignorantes” estabelecem e provocam relações com aquilo que ignoram.

E finalmente a terceira pista, “odiar o mundo infantil” (WALTER,2016, p. 121), que não é necessariamente, odiar as crianças ou a infância, mas tudo aquilo que “os amigos das crianças” no dizer de Walter Benjamin (2002), criam e inventam para serem consumidos por elas.

“Odiar o mundo infantil” não é odiar a infância, mas afastar infantilismo, a aridez e o vazio de significado das infâncias formatadas. “Odiar o mundo infantil” é rechaçar o que limita, endurece, enclausura e infantiliza a criança. É confiar que a criança pensa, faz, vê, realiza por si própria as questões que deixamos abertas (WALTER,2016, p. 121).

E o que pode ser odiar o mundo dos surdos? Justamente odiar, rechaçar, tudo aquilo que tem “limitado, endurecido e enclausurado” os surdos: a ideia de que não aprendem, que lhes “falta” algo, que devem ser “protegidos”, “cuidados”, “tutelados”. O “método” Jacotot (RANCIÈRE, 2003), pressupõe que “aquele que quer abolir sua dependência em relação a uma dominação técnica que ele pode fazê-lo” (p. 197).

Cabe elucidar que a ideia de emancipação que encontramos em Rancière/Jacotot trata das relações individuais: “relação de um indivíduo com o outro” (RANCIÈRE, 2003, p. 197). Muito embora a ideia de emancipação nos remeta ao ideário de Paulo Freire, opto nesta pesquisa, pelo conceito de Rancière/Jacotot (2011), que, segundo o próprio Rancière (2003), diz respeito à emancipação intelectual e individual, que “se dirige a indivíduos” (p.198) e não à coletividade, à emancipação social, como defende o educador brasileiro. Mesmo com essa distância, concordo com o próprio Rancière (2003), de que “há algo em comum” entre as propostas, pois “(...) um movimento de emancipação social é bem o produto de movimentos que visam, antes de qualquer outra coisa, a emancipação intelectual e individual” (p. 199).

Se penso, a partir das pistas de Walter (2016), que a experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela deve envolver sutilezas, pensar filmes que não se prendam à dicotomia surdo/ouvinte, mas que permitam o tempo da experiência, evitando explicações (BENJAMIN, 2012), penso também, a partir das falas de Mia e Lírio, que a postura de “mestres ignorantes” em que se colocam, abrem caminho para que aprendam.



Lírio, quando pergunto sobre seu próprio aprendizado no ver e fazer com os surdos é incisivo e bastante sucinto:

*Certamente, aprendo. Principalmente no que diz respeito à força de vontade para enfrentar dificuldades. Me deparo, quase sempre, com pequenos grupos de abnegados ouvintes que fazem das tripas coração para colaborar na inclusão dos surdos na sociedade, apesar da absoluta e histórica incompetência do Estado Brasileiro em tratar questões dessa natureza.*

Mas pode o aprendizado desse mediador, ainda que admitindo que não é pouco aprender com os surdos o enfrentamento das dificuldades, se reduzir a apenas isso? Não creio. Minha crença de que o aprendizado de Lírio vai além, se baseia principalmente na sua preocupação em garantir que os surdos compreendam os processos de criação audiovisual, seu cuidado em treinar os intérpretes, sua angústia com a falta de proficiência em leitura e escrita em Língua Portuguesa por parte dos surdos.

*Desconsidero falar em português e Libras simultaneamente. Quando preciso me dirigir a grupos maiores, costumo ter o intérprete ao lado. Pratico a Libras mais no caso de uma orientação pessoal ou na necessidade de fazer algum questionamento. A impossibilidade do uso mais frequente da língua escrita me deixa mais angustiado... Não tenho dificuldades com ensinar em Libras que não é minha língua, mas insisto sempre com os intérpretes de libras (assim como com os áudio-descritores com quem também trabalho) sobre a importância da fluidez na língua portuguesa. As oficinas têm início com um treinamento para o intérprete de Libras e o objetivo é familiarizá-lo com o conteúdo a ser trabalhado e os termos técnicos que serão utilizados na Língua de Sinais. Muitos conceitos com que trabalho são abstratos e o intérprete precisa ter capacidade em traduzir aquela ideia para Libras da melhor maneira possível.*

Não seriam esses fatos uma demonstração de que Lírio efetivamente tem constituído um aprendizado pedagógico no que diz respeito a fazer cinema com seus alunos surdos? Ainda que não seja um professor por formação, não possui Lírio “a lição da emancipação de um mestre que se emancipa a si próprio, que ensina com seu próprio método, isso é, sem método” (KOHAN, 2003, p. 228)? A meu ver, sim.

Ao iniciar as oficinas foi movido pelo desejo de atender a uma demanda que surgira ao observar a necessidade de se pensar práticas de audiovisual, que aqui opto por denominar práticas de cinema, que incluísse também a população surda. E esse desejo nasceu após um breve espaço de tempo em que atuou como docente e se fortaleceu após perceber que havia uma demanda por parte dos surdos em participar das Oficinas de Audiovisual.

*Embora não seja minha atividade principal, sempre ensinei. Faço diversas palestras, oficinas, workshops etc para ouvintes - invariavelmente sobre o audiovisual. Entre 2005 e 2010, fazíamos oficinas para ouvintes nas unidades do Sesc de Pernambuco. A idéia de promover oficinas para surdos foi desenvolvida quando percebemos que havia essa demanda. Particularmente, tinha essa intenção desde 1986, quando dei aulas numa escola pública da periferia de Várzea Grande, Região Metropolitana de Cuiabá. À época, não havia uma política de ensino para deficientes. Com 21 anos, recém-saído da faculdade, me deparei com uma turma composta por surdos, cegos, deficientes físicos, deficientes intelectuais e pessoas com transtornos psiquiátricos... todos na mesma sala de aula. Aquela experiência me marcou profundamente...*

Cabe notar que Lírio usa o termo experiência, que no contexto de sua fala se coaduna com o que Larrosa (2014) nos traz sobre o “sujeito da experiência” que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 25-6). E o autor esclarece que não se trata da passividade que opõe ativo e passivo, mas sim “de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (p. 26). Lírio se tornou, a partir da experiência com sua turma tão diversa, um sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2014, p. 26), que se deixa tocar e se arrisca a ir ao encontro dos surdos para com eles ver e fazer cinema. E assim como Sandra Kogut, foi procurá-los na periferia, no sertão de Pernambuco, lugares onde o cinema é quase inacessível, e não só aos surdos.

Ao contrário de Lírio, Mia, ao ser questionada sobre o seu aprendizado com os alunos surdos na Escola de cinema do INES não é tão econômica em suas respostas. E assim como ele, revela-se um sujeito “ex-posto”, apaixonada, que corre riscos.

*O que fica pra mim é que essa experiência foi necessária. Se eu não tivesse saído do meu andar, descido as escadas, eu não teria chegado tão próxima desse sujeito surdo. Conhecer quem eram essas pessoas surdas. (...) Não era o que eu tinha traçado para meu trabalho como professora. Eu sou professora de literatura, tinha de dar aula pela palavra escrita. Acho que é isso, a gente precisa transgredir as leis, o sagrado. Se você não consegue traçar outros caminhos, começa a achar que tem (ênfata a palavra tem com um gesto incisivo de mão) que ser aquilo. Tem que arriscar, e quando você arrisca você encontra coisas que não poderia encontrar. O menino que rasgou a prova na minha frente, esse mesmo menino, nós fizemos um filme sobre incomunicabilidade e ele fez sobre a família. Ele trouxe questões que eu nunca saberia. Ele falou da família e o que ele me falou fez isso (abre os braços num gesto de abertura). Ele disse como o surdo se sente na família. Eles me trouxeram muita coisa sobre eles nos filmes, nas aulas, no ver os filmes que eles produziram. Mas se você me perguntar se eu pensava que ia chegar nesse resultado eu te respondo que não. Mas hoje olhando com um certo distanciamento para tudo que foi feito, eu fico vendo que o movimento que eu tive que fazer para essas ações foi a maneira como tudo me afetou. Esse afeto assim como diz o Spinoza: o que te move? Quais são as pulsões de afeto que você tem para realizar alguma ação? E aí eu*

*penso que foi essa experiência com eles que me afetou a tal ponto que eu tive que mudar o meu trabalho, toda uma concepção de literatura para chegar a esses meninos. E em certo tempo me deu um vazio muito grande. Lá no princípio.... Poxa, como você está ensinando uma coisa que você não sabe? E foi bom. Foi bom porque eu me coloco muito no risco, na situação de aprendizagem sempre. Eu gosto disso, me faz crescer como ser humano.*

Mia e Lírio se dispuseram a correr riscos, lançaram-se aos perigos da experiência de ensinar e aprender com os alunos surdos e o fazem com paixão. Para Larrosa (2014) a paixão refere-se também à “certa responsabilidade em relação com o outro” (p. 29), que não incompatibiliza com a liberdade e autonomia, ainda que se trate “de outra liberdade e de outra autonomia” (p. 29). Essa paixão segundo o estudioso espanhol, “(...) funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (p. 29)”.

Essa liberdade “vinculada, inclusa” que aceita o outro que está fora de si mesmo, o excedente de visão bakhtiniano, faz com que Mia e Lírio se enlacem com o outro surdo num “mútuo compromisso ético”, que “cria uma cumplicidade responsável” entre a professora e o mediador ouvintes e seus alunos surdos, onde nem a existência do sujeito ouvinte e nem a existência do seu outro surdo “são soberanas, mas interdependentes” (SOUZA & ALBUQUERQUE, 2013, p. 52).

O diálogo entre Larrosa (2014), Benjamin (2012), Bakhtin (2003) e Rancière (2011), autores de tempos sociais e históricos muito diversos, se entrelaça com as vozes de Mia e Lírio, com minha própria voz interior de professora, abrindo perspectivas de conversas que permanecem e ecoam.

Na experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela, a presença de Jacotot, o mestre ignorante foi constante. Mas essa presença não foi uma ou fantasmagórica. Mia certamente o sentia, nas suas falas há pitadas “jacototianas” do ideal de emancipação, reconhecimento da igualdade das inteligências, vontade.

Não há como afirmar que os ecos de Jacotot são presentes em Mia apenas por intuição. Como professora e pesquisadora que se constituiu de sua própria prática, conhece a obra de Rancière de alguma forma, foi exposta a ela e “tocada” por ela. Se nos primórdios da Escola de Cinema do INES, a intuição, como já afirmei aqui anteriormente foi, a meu ver, muito presente, com o passar do tempo foi se transformando. Ainda que recusando o papel de mestre explicador, Mia foi se aventurando na experiência de ver e fazer cinema com seus alunos surdos, movida pelo desejo de “chegar” a eles.

A todo momento em suas entrevistas fica clara a sua **implicação** com os alunos surdos, com a causa surda, e mesmo admitindo ser sua posição mais política que estética, há em seu discurso uma expressiva preocupação não só com o instrumental da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, mas, de fato, se a Literatura, seu interesse primeiro de onde tudo derivou, “chega” aos surdos, produzem neles algo além da mera reprodução mecânica da leitura e da escrita.

“O conhecimento instrumental, produzido segundo interesses privados ou políticos de grupos específicos” (SOUZA & ALBUQUERQUE, 2013, p. 50), alvo das críticas de Bakhtin (2003), é a todo tempo colocado em xeque para Mia no seu trabalho com a Literatura. A professora precisou **desaprender** seus conceitos de como deve ser uma professora de Literatura e ousaria dizer não só com os alunos surdos, mas quiçá também com ouvintes, afinal, quantas vezes não fomos testemunhas do tédio e do desinteresse dos alunos pela Literatura? Muitos colegas da minha geração até hoje não são capazes de compreender a grandeza de Machado de Assis ou Eça de Queirós por estarem profundamente marcados pelo modelo “leia e responda o encarte” que muitas vezes permeou as aulas de Literatura de nossa adolescência.

Lírio, ao apontar as razões do interesse dos surdos nas oficinas que realiza, atesta essa questão:

*Primeiro, a absoluta boa vontade dos surdos em aceitar o que lhes é proposto em termos de criação ou produção artística - notadamente aquilo envolve o teatro ou a possibilidade de atuarem ou representarem outras personas ou personagens. Depois, o quase permanente estado de tédio que se abate entre muito jovens - desassistidos das políticas de lazer, entretenimento e criação artística (fator também comum entre adolescentes ouvintes). O dificultador também tem origem próxima: a pouco ou nenhum conhecimento de coisas relativas à arte (visual, cênica ou audiovisual) e à literatura.*

Conforme discutido no capítulo 2, o acesso ao cinema para os surdos, principalmente ao cinema brasileiro, ainda é bastante deficitário, se não praticamente inexistente. Mas conforme me trouxe Lírio em diversos momentos de nossas conversas, em suas “andanças” Pernambuco e outros estados brasileiros, o acesso à arte, ao lazer, por parte dos jovens das classes populares, surdos ou ouvintes, não acontecem.

A simples existência de legislação não garante a efetivação de uma política pública, vide Lei 13.006/2014, que a caminho de completar três anos de promulgação, efetivamente sequer ainda é conhecida pelos educadores brasileiros. Em contrapartida não há como negar

que a escola ainda é o local onde muitas crianças e jovens tem sua única oportunidade de contato com a arte e mais especificamente, o cinema.

E não se trata de uma defesa do cinema como “recurso pedagógico” que “facilite” (MIGLIORIN, 2015), o trabalho com a Literatura com os surdos, ou qualquer outra disciplina, mas de se pensar uma pedagogia do cinema na escola nos moldes da pedagogia do mafuá proposta por (MIGLIORIN, 2015, p. 195):

O mafuá é uma bagunça, é verdade, mas como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou os processos inventivos sem uma bagunça e sem uma certa desordem? Como pensar o crescimento dos sujeitos sem uma experimentação constante em caminhos ainda não tracejados? Como retomar a tradição dos educadores que resistiram à escola como operadora do poder sem que a liberdade e a democracia sejam componentes primeiros da prática educativa? A bagunça também é um caminho menos curto, mais esquizoide. Uma relação com o tempo e com o percurso que coloca uma forte atenção no próprio caminhar.

A “experimentação constante em caminhos ainda não tracejados” é a meu ver, o aspecto mais sedutor da proposta do pesquisador. Coloca o mestre em uma posição de ignorância das desigualdades (RANCIÈRE, 2011), que o desafia desaprender para depois aprender (FRESQUET, 2013), que coloca a diferença não como “defeito” a ser corrigido, mas como trunfo (COUTINHO, 2008) a ser explorado.

Em oposição aos currículos engessados e às práticas cada vez mais distanciadas da vida “ordinária” que pairam sobre a educação brasileira no momento atual, mais do que nunca é necessária a “bagunça” do mafuá para desestabilizar propostas que, a título de “melhorar os índices educacionais”, pretendem efetivamente afastar de vez dos alunos oriundos das classes trabalhadoras das disciplinas que, de alguma forma mais explícita, convidam à experimentação.

Prejudicar a educação e o aprendizado é predefinir o que ela e os estudantes podem, é retirar da produção de conhecimentos sua inventividade não regrada. É acreditar que a liberdade e a criação vêm depois de algo ou que a autoridade como princípio pode ensinar liberdade. O mafuá traz uma dimensão quase mágica por não estar preso a ordens temporais e espaciais. Pelo fato de poder aproximar o que não pode ser pré-definido, o mafuá é o que permite à escola inventar o que não está escrito em nenhum roteiro, o que não pode ser antecipado por nenhum poder; nem o Estado, nem o capital. O mafuá é emaranhado com espaços vazios em que o sentido está sempre se fazendo e desmoronando. O que se atualiza é um susto, um lapso, um aparecimento sem orquestração, mas não independente dos sujeitos e comunidades. Idas e vindas entre a superfície e a profundidade, entre o específico e o global, mas pautadas pela bagunça do entusiasmo de quem tem pela frente o máximo de conexões possíveis de onde os arranjos mais inesperados podem sair (MIGLIORIN, 2015, p. 198).

#### 4.6 O cinema como possibilidade de “língua outra” na Educação de Surdos

##### *Para a cátedra de direito penal*

*Em 1986, um deputado mexicano visitou o presídio de Cerro Huego, em Chiapas. Ali encontrou um índio tzotzil que degolara seu pai e fora condenado a trinta anos de prisão. O deputado descobriu que, todo santo meio-dia, o defunto pai trazia tortilhas e feijão para o filho encarcerado. Aquele detento tzotzil fora interrogado e julgado em língua castelhada, que ele entendia pouco ou nada, e abaixo de pancada havia confessado ser o autor de um crime chamado parricídio.*

Eduardo Galeano

*Na língua dos pássaros uma expressão tinge a seguinte.  
Se é vermelha tinge a outra de vermelho.  
Se é alva tinge a outra dos lírios da manhã.  
É língua muito transitiva a dos pássaros.  
Não carece de conjunções nem de abotoaduras.  
Se comunica por encantamentos.  
E por não ser contaminada de contradições  
A linguagem dos pássaros  
Só produz gorjeios.*

Manoel de Barros

Que ligações estabeleço entre o detento tzotzil de Chiapas, os pássaros e os surdos? As línguas. O detento, condenado por um crime que não cometeu, apenas por não conhecer a língua “oficial” e os surdos que, muitas vezes tem seus direitos básicos negados, justamente por possuírem outra língua. A língua dos pássaros, inventada por Manoel de Barros, um poeta “bugre” (BARROS, 2002), que se “ocupa das coisas ínfimas” (BARROS, 1990), espalha cores, “não carece de conjunções nem de abotoaduras”, e, livre, “se comunica por encantamentos”.

O cinema, na visão de Alain Badiou (2016, p. 03), “a primeira grande arte que é de massas *em sua essência* (grifo do autor) aparece e se desenvolve no tempo que é o tempo das vanguardas”, o século vinte, “impõe relações impraticáveis entre a aristocracia e a democracia, entre invenção e familiaridade, entre novidade e gosto comum” (p. 03).

É também no século XX que se intensificaram as lutas das chamadas minorias por direitos e espaço na sociedade, mas no caso específico dos surdos, essas lutas ainda demandam batalhas para que, de fato sejam admitidos como sujeitos de direitos, como constata Lírio:

*É notório que a sociedade e o poder público não avançaram um milímetro em relação à inclusão. O Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>50</sup>, instituído em 2015, está anos-luz do cotidiano de cada surdo. Na prática, a lei ainda não interfere positivamente em nada na realidade do deficiente. Esta distância ainda está muito longe de ser encurtada.*

O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade surda, ainda que previsto em lei, pouco se efetiva, como é possível ver em *Olhar Surdo* e em *Incomunicabilidade na Rua*. Faltam ouvintes proficientes em Língua de Sinais, faltam cursos de LIBRAS, faltam intérpretes nas repartições públicas e de atendimento ao público como bancos, órgãos de defesa do consumidor, setores do judiciário, dentre outros espaços. Faltam intérpretes inclusive nas escolas de educação regular que, por determinação legal deveriam estar aptas a receber alunos surdos, como apresentado em *Olhar Surdo*.

Essa distância a que se refere Lírío é muito presente nos filmes que escolhi para analisar, foi muito perceptível nos momentos em que estive no INES, ecoa nas escolas e no curso de graduação onde atuo. Como os surdos tem dificuldades nas atividades mais cotidianas, como não conseguem crescer profissionalmente, como ainda têm sua língua colocada como subalterna. Se por um lado assistimos um crescente interesse das autoridades educacionais em ofertar nas modalidades de ensino escolar línguas estrangeiras, a LIBRAS ainda não tem espaço nos currículos escolares como proposta de língua.

Nos cursos de licenciatura e formação de professores, por força do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005<sup>51</sup>,

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

---

<sup>50</sup> Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

<sup>51</sup> Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Mas não há, a partir do decreto, uma garantia de a carga horária de LIBRAS oferecida aos futuros docentes seja suficiente para garantir a eles proficiência mínima na língua, o que, na realidade de sala, pode inviabilizar a comunicação com os alunos surdos. Ainda que a presença do intérprete seja prevista, o cenário educacional tem mostrado que, embora tenham acontecido avanços na certificação de intérpretes, os números ainda são tímidos frente às demandas (LACERDA, 2015). Conforme atesta a autora (p. 282), a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos (FENEIS), estabelece um parâmetro de 120 horas para o curso de LIBRAS nível I, considerado formação básica, e dificilmente os cursos previstos no decreto podem dedicar mais de 30 ou 60 horas para a disciplina. Discutir uma possibilidade de língua **outra** na Educação de surdos, passa assim, também pela formação docente.

Se autores como Larrosa e Skliar (2011) nos desafiam a pensar “babelicamente” e celebrar a diversidade linguística que congrega surdos e ouvintes, Mia, em suas aulas de Literatura e depois na Escola de Cinema, exercita esse olhar/pensar:

*Eles nunca tinham se visto na tela “falando” em Língua de Sinais. Falta olhar para essas pessoas. Falta à escola. Porque nem sempre precisa ter tanto conhecimento. Você me pergunta como foi ensinar. Eu não sabia cinema quando comecei. Nem sei se sei agora. Imagina se vou saber como o F.<sup>52</sup>, não sei. Mas eu acho que os atinjo de alguma forma, porque eu olho pra eles, e o que eu vejo é o mais importante pra mim. A partir daqui eles podem aprender cinema em outros lugares, eles se descobriram capazes. Eles afirmam “EU SOU SURDO, EU FAÇO CINEMA” (enfática). “EU NÃO SOU OUVINTE. NÃO SOU OUVINTE QUE FALA ERRADO. EU SOU SURDO!”. Essa é a diferença grande que esse cinema traz pra eles. Ele trouxe auto-estima, essa construção de uma identidade. Quem sou eu, como eu me vejo, como os outros me veem. Mas também como eu me vejo. “Eu não quero ser tratado como coitado!” Eles estão participando do mundo! O surdo antigamente era tratado como macaco, ainda hoje tem preconceito, eles têm uma língua que é muito visual. Quando eles sinalizam (acompanha a fala com sinais de LIBRAS), todo mundo olha. Há dez anos atrás era muito pior! Eles falam pra mim.*

Se o cinema trouxe auto-estima e permitiu que os alunos da Escola de Cinema vissem o mundo de outra forma e se dessem a ver ao mundo de outra forma (MIGLIORIN, 2011), ousou considerar que o cinema lhes permitiu um “alargamento da noção de língua” (PASOLINI, 1982). Um alargamento não “encaixotado”, não dicionarizado, e cuja gramática é construída na realidade do ver e fazer cinema com a professora e o mediador ouvintes.

Como o cinema é a língua escrita da realidade como coloca Pasolini (1982) e abre um “dicionário infinito” (p. 139) de possibilidades, surdo deixa de ser uma marca de deficiência e se torna mais um vocábulo com infinitas possibilidades, desestabilizando toda compreensão

---

<sup>52</sup> A professora se refere ao membro do Cinead que filmava a entrevista.



de surdez como algo que deve ser corrigido, assim como coloca em suspeita o termo ouvinte como o “completo”, o modelo a ser alcançado. O cinema como língua **outra** aponta outras escritas (visuais, táteis, gestuais) de ser ouvinte e ser surdo, onde o corpo, sempre contido, modulado pela escola ou pelas convenções do ser social, se desprende e pode ousar ser movimento, movimentos.

O cinema como possibilidade de língua **outra** não prevê moldes ou modelos, mas desafia a cada dia, a cada oficina, aula ou filme, que “se inquieta e rebela” (MIGLIORIN, 2015, p.201) com o que está posto, saindo em busca de novos vocábulos, novas formas de dizer que não estejam atadas à Língua Portuguesa ou à LIBRAS.

Essa hipótese de alteridade (BERGALA, 2008), é destacada por Mía ao comparar os surdos mais velhos aos adolescentes participantes da Escola de Cinema:

*Esses meninos de hoje, eles não têm as mesmas questões de identidade, as questões de preconceito como os surdos mais velhos. Hoje tem surdo que quer falar. Não existe **um surdo** (grifo meu). Tem o surdo implantado. Tem o surdo politizado, completamente, que não deseja oralizar. Todos eles são surdos, mas cada um com sua identidade. Não tem como mostrar **um surdo** (grifo meu). E o cinema pode contribuir para esses estigmas ficarem mais fracos na sociedade. (...). Não tem como deixar as pessoas achando que não tem problema ser surdo. Tem problema sim!*

Não podemos falar em **um** surdo como não podemos falar em **um** ouvinte, somos, todos, plurais e, obviamente, diferentes. Identidades não são camisa de força que devem prender este ou aquele ser humano. O cinema nos abre inclusive a possibilidade de sermos outros que não nós mesmos, com, inclusive, outra língua, o próprio cinema.

Pasolini (1982), ao defender o cinema como língua não desejava fazer dessa premissa uma arma, mas como “exercício da linguagem narrativa e de suas relações vitais com a realidade” (SILVA, 2007, p. 30).

O cinema “re-produz” a realidade: imagem e som, ou seja, ele a produz novamente, o espaço, o tempo, as relações; e para fazê-lo se serve da mesma realidade material e física: dos corpos, dos gestos, dos objetos e inclusive da temporalidade que pretende reproduzir. A diferença dos outros modos de expressão, que ao retraduzirem o mundo distanciam-se da linguagem das ações e de seu código original, o cinema tem a peculiaridade de reproduzi-lo fielmente. O cinema permite assim estar dentro da realidade sem nunca sair dela: permitindo expressá-la por meio dela própria os seus aspectos mais ocultos, sua dimensão “sagrada”, não naturalizada (SILVA, 2007, p. 32).

Se o cinema “re-produz” a realidade em imagem e som com os corpos e os gestos (SILVA, 2007), quando esse cinema congrega surdos e ouvintes essa premissa é fundamental, já que, enquanto a Língua Portuguesa se estrutura, como expressão para os ouvintes, a partir da oralidade, a LIBRAS se constitui através do verbo-visual, o que nos remete à imagem. Os surdos se expressam principalmente pelo corpo, pelo gesto, pela imagem, mas é impossível negar que os surdos necessitam dominar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, visto serem todos habitantes de um país onde todas os documentos necessários para o exercício de ser cidadania e dos direitos são produzidos nessa modalidade linguística. Mas como lidar com a imagem, o gesto, o corpo numa perspectiva outra que não a ouvinte?

Domingues (2016), ao refletir sobre os Minutos Lumière produzidos com os alunos do INES durante sua pesquisa de doutorado, afirma que tais filmes são “um tanto figurativos e representacionais, criaram um modo de pensar sobre como é produzir em filme (praticamente) sem palavras, só com imagens visuais e sons de outra natureza que não de palavras” (p. 200). Tal constatação, feita por um pesquisador ouvinte, reforça minha suspeita de que o cinema possibilita a surdos e ouvintes outros modos de produzir a realidade que não a perspectiva ouvinte que tem dominado o contexto escolar (KARNOPP, 2015).

Ainda que estejamos imersos num mundo saturado de imagens, no caso dos surdos ela é fundamental. Souza (2014), a partir de Benjamin e Pasolini, afirma que “a imagem é capaz de exercitar no homem um outro modo de olhar e prestar atenção no mundo que o rodeia” (p. 83), o que, no ver e fazer cinema com surdos, desperta a necessidade de ir além das línguas já instituídas. Os surdos produzem filmes “com imagens visuais e sons de outra natureza”, instauram essa possibilidade de língua **outra** que desafia os ouvintes a se implicarem no processo e coletivamente construírem esse cinema expandido que vai além do já dito ou visto. Nesse processo, compartilham e constroem conhecimento, função precípua de todo processo educativo.

Lírio vê e faz cinema na escola e se assume como mediador, mas o que é um mediador senão também um mestre, um professor? Suspeito que, mesmo não tendo sido “formado” como docente, Lírio traz em si a intuição deste. Oriundo de uma família de professores, traz a docência implicada em suas ações e se revela um professor a todo momento. Conforme já exposto, foi durante o exercício da docência em uma turma onde a diversidade de sujeitos era grande que descobriu o desejo de trabalhar cinema com surdos. Intuição que gerou a invenção de um novo papel.

Outro importante diálogo que travo com Domingues (2016), é a percepção de que, durante a pesquisa do INES, cujo *locus* era a Escola de Cinema, o pesquisador admite ter

lançado mão “de um modo de linguagem que se circunscreveu num entre-lugar, entre o Português e a LIBRAS” (p. 201). Não poderíamos traduzir esse modo de linguagem como o próprio cinema, que se localiza no limiar (BENJAMIN, 2006), esse lugar de passagem, onde nem a LIBRAS, nem a Língua Portuguesa são majoritárias? Não poderíamos afirmar que esse limiar exige que surdos e ouvintes encontrem uma nova língua que seja comum a ambos? Não poderia essa língua ser o cinema?

Contudo a questão do domínio Língua Portuguesa como segunda língua paira sobre os surdos. A necessidade de estar no mundo dominado pela lógica ouvinte traz também a necessidade de os surdos se apropriarem do arsenal linguístico da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Mia, talvez por sua formação em Letras, mas principalmente por exercer a docência numa instituição que tem como política educacional o ensino bilíngue para os alunos surdos, a partir da premissa da LIBRAS como língua materna e da Língua Portuguesa como segunda língua, tem uma compreensão muito clara da questão e a relaciona com o cinema:

*O cinema traz muitas possibilidades, mas o principal de tudo é dizer a eles o quanto a Língua Portuguesa é importante, acho que isso é o nosso principal aqui. Mostrar o que eles perdem quando não leem. Para que eles tenham sim essa questão da identidade da Língua de Sinais, a ideia de que eles são bilíngues. Não tem como não aprender a Língua Portuguesa. Eles são obrigados a isso. Você não pode considerar a LIBRAS a ponto de não querer aprender a Língua Portuguesa. Tem que ser as duas o tempo inteiro. Como é que eles não vão ler? Um jornal, uma legenda de um filme? Se informarem? Não tem como! Há um movimento hoje por conta da regulamentação da LIBRAS, de acessibilidade em relação à Língua de Sinais, que também é muito importante. A gente não pode entender toda essa questão pela Língua Portuguesa. A gente tem que entender que tem todo um processo identitário que precisa ser respeitado, que é o processo que diz que a língua do surdo é a Língua de Sinais. A LIBRAS é a primeira língua deles, a Língua Portuguesa é a segunda, mas é **a língua do país** (grifo meu). Então existe uma tensão que precisa ser respeitada por eles próprios. Mesmo a Língua de Sinais sendo a primeira língua, eles necessitam tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa. Entender isso como algo que é da identidade deles é o nosso grande desafio. E pode começar com o cinema, mostrando.*

Mia, assim como Domingues (2016), percebe que, no cinema, a hierarquia entre a língua oficial e a língua minoritária se dissolvem e se faz necessário “inventar”, experimentar uma língua **outra**. Mas Mia não nos deixa esquecer que é na escola que os surdos adquirem desenvoltura em Língua Portuguesa, questão fundamental para sua constituição, afinal, como ela mesma afirma, essa é a língua do país e não pode ser dispensada. Lírio reclama a ausência dessa proficiência em Língua Portuguesa como um empecilho nas aulas das Oficinas de Audiovisual.

Como então conjugar cinema como arte, como invenção de mundo e como língua, num contexto em que a necessidade dos surdos é, efetivamente, ser proficiente em Língua Portuguesa, ter seus direitos reconhecidos e garantidos, pensando inclusive, como colocou Lírio, no cinema também como perspectiva real de campo de trabalho para os surdos?

Tarefa complexa que a princípio me deixou apreensiva. Foi então necessário me despir dos pré-conceitos acerca do cinema, da educação, da surdez. Foi necessário mergulhar no universo cinematográfico que congrega surdos e ouvintes, com um recorte de espaço (a Escola de Cinema do INES e as Oficinas de Audiovisual) e tempo (o breve tempo para a pesquisa que traduzido no tempo cronológico me pareceu enorme), tendo como guia principal a teoria “pasoliniana” e os pesquisadores surdos.

A percepção que tenho agora, à distância, exotopicamente, é que o cinema como possibilidade de língua **outra** na educação de Surdos se configurou no espaço da Escola de Cinema do INES e nas Oficinas de Audiovisual para Surdos da Página 21, quando a professora e o mediador, intuitivamente, colocando-se na posição de “mestres ignorantes”, partindo da crença no cinema e na igualdade das inteligências, foram capazes de produzir outras formas de linguagem que não só a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Pautados no poder da imagem, não da imagem que aprisiona e banaliza, mas daquela que “abre” outras possibilidades de comunicar e dar-se a ver, Mia e Lírio, cada um da sua forma e com seus limites, construíram com os seus alunos surdos um conhecimento pautado não na “comunicação de conteúdos”, mas sim “pela essência espiritual de uma singularidade” (SOUZA, 2009, p. 187), onde ser ouvinte e ser surdo são papéis que podem ser deslocados, postos em risco, expostos a outros modos de ser e estar no mundo, o que abre outra possível frente de produção de conhecimento a partir da imagem. Mas como produzir conhecimento sem ser subjugado pelas imagens?

Souza (2000), afirma que,

embora o homem tenha sido capaz de criar diferentes instrumentos técnicos para registrar e ganhar consciência de sua experiência no mundo, a maior riqueza interpretativa se dá no contato, na interação permanente desses registros entre si. Ora, deixar de se submeter à imagem, ou de ser dominado por ela, é saber criar sentidos novos, inventar composições que alterem nossa percepção do mundo em novas direções. A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais (p. 19).

A afirmativa da autora se coaduna com a possibilidade de se considerar o cinema como língua **outra** na relação entre surdos e ouvintes, seja na escola ou fora dela, a partir do momento em que, na “interação permanente” entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, pode-se “criar sentidos novos, inventar composições” que reconfigurem “a percepção do mundo”, seja dos surdos, seja dos ouvintes.

Se Pasolini (1982) em *O empirismo hereje*, define seu trabalho e sua teorização acerca do cinema como língua “em aberto”, como uma “investigação em curso”, a tese sobre a qual me lancei aqui, também permanece em aberto e em construção, serão necessárias outras análises, outras imersões, outros filmes.

Será necessário que outro mediadores e professores se disponham a falar como os pássaros, inventar outras tintas e cores, se contrapor a conjunções, se comunicarem por encantamentos.

## DEIXANDO CADEIRAS VAZIAS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA NOVAS CONVERSAS



Figura 16 – Cena do filme *Últimas Conversas* – Eduardo Coutinho

*O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.*

Guimarães Rosa

*Você sai e deixa a porta aberta... O filme termina assim... Nem tudo acaba quando chega ao fim...*

Eduardo Coutinho

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano

Eduardo Coutinho me acompanhou durante toda “feitura” desta tese. Desde o dia em que o conheci “ao vivo, em cores”, com seu indefectível cigarro, mau humor e falta de paciência com as regras do espaço do auditório da UFRJ, passando pela leitura apaixonada do livro organizado por Felipe Bragança, a visita a uma livraria de Laranjeiras onde o cineasta costumava “bater ponto”, a surpresa provocada pela notícia de sua morte e finalmente as lágrimas após assistir *Últimas Conversas* (COUTINHO, 2015).

Se em sua obra póstuma (?), enxergo um cineasta aparentemente em crise, e digo aparentemente porque é o que a montadora Jordana Berg e o colaborador João Moreira Salles me permitem ver, mais uma vez me identifico, me vejo nele (possibilidades do cinema!).

Escrevi esta tese em crise: com a escola, com meu ofício de professora, com os rumos da política no Brasil, comigo mesma.

O pessimismo de Coutinho, que afirma desejar usar uma picareta para “cavar” o que deseja dos adolescentes e se sente impotente nessa tarefa, foi o meu pessimismo, que busquei “escavar” dentro de mim, revirando leituras, conversas, filmes, aprendizagens... Coutinho não teve tempo, foi roubado da vida antes de ter a oportunidade dessa “autoescavação”, que talvez resultasse não em otimismo, mas numa fagulha, breve centelha que fosse, capaz de reacender sua crença em si, no cinema, no filme... Ou talvez essa centelha já estivesse ali, nas filmagens de *Últimas Conversas* (COUTINHO, 2015), quando Coutinho pede a Amanda que deixe a porta aberta ao sair para que o filme termine assim.

A porta aberta, “a mesma cadeira que o cineasta ocupa no princípio do filme e que reaparece vazia, por tempo suficiente para confrontar sua ausência, até que um novo personagem tome seu lugar” (ANDRADE, 2015, s/p), serão sinais de que afinal, o pessimismo de Coutinho seria apenas “um jogo de cena”, e que atrás das linhas duras de seu rosto sério, persistia a utopia de Eduardo Galeno? Questões para o grande tempo.

Eu, por minha vez, bakhtinianamente, não pude fugir à minha responsabilidade com a ciência, a arte e a vida. “Escavei” fundo, com uma picareta bem forte, “desaprendendo, aprendendo, reaprendendo” (FRESQUET, 2007), movendo camadas de crenças que foram sedimentadas com os anos, com exercício do magistério. Sobraram muitas crenças ainda por revirar, mas as mais fundamentais brotaram fortes: a crença na incompletude do ser humano, na escola e no cinema.

Ao iniciar o doutorado nem nos mais loucos pensamentos imaginaria pesquisar cinema e educação de surdos, não por julgar o tema pouco relevante, mas por ter plena convicção de que meu interesse maior era cinema, literatura e formação de professores. Devo confessar que era, no mínimo, uma aposta confortável: o campo estava basicamente definido, já tinha uma seleção prévia de autores com os quais poderia dialogar, meu fascínio pelo cinema e pela literatura davam conta do prazer que eu jurara extrair do processo. E se no caminho tropecei numa professora que persistia no trabalho da Escola de Cinema do INES, apesar dos percalços como greves, mudanças de horário, dentre outros, vejo agora, no fim do processo, o quanto foram importantes os desvios, os atalhos, os caminhos desconhecidos em que me aventurei ao mudar radicalmente de projeto de pesquisa.

O encontro quase acidental e virtual com o mediador de Pernambuco me trouxe ainda mais entusiasmo: em outra extremidade do país, com formação completamente diversa, mas partilhando da crença no cinema e suas potências, Lírio me trouxe outros modos de ver e fazer

cinema com surdos, dessa vez fora da escola. Com uma trajetória já consolidada nas Oficinas de Audiovisual, confessou que já pensava em encerrar carreira e se dedicar aos netos, led o engano, já estamos planejando realizar uma oficina em Juiz de Fora, minha cidade.

Com esses sujeitos empreendi o processo de escrita da tese. Ainda que fisicamente estivéssemos o tempo todo somente eu e meu computador, ao redor de mim, em cadeiras invisíveis a olho nu, conversavam, Mia, Lírio, Mikhail, Walter, Pier Paolo, Eduardo, Jacques, Lev, Augusto, Carlos, Solange, Cezar, Adriana. Além deles pesquisadores brasileiros surdos que nos últimos anos tem se dedicado a discutir a surdez e suas implicações.

E se a quatro anos eu nada sabia sobre os surdos (SACKS, 1998), ao pedir passagem para o mundo surdo e nele adentrar, abandonando as mochilas de tantas “certezas” acumuladas ao longo do exercício do magistério, fui desconstruindo algumas “ideias gerais” acerca da questão.

Desaprendi (FRESQUET, 2007) definições de surdo, surdez e educação de surdos para reaprender a olhar os sujeitos surdos com olhos de quem acredita na escola e na educação como direito inalienável de todos os seres humanos e *locus* privilegiado para a construção de conhecimentos, utopia necessária.

Nas idas e vindas entre Juiz de Fora e o Rio, duas questões foram ponto de partida para as conversas que fui desenvolvendo:

- Como professores/mediadores ouvintes podem constituir, na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos, dentro e fora do ambiente escolar, uma língua **outra** que contemple a diversidade linguística que permeia o espaço dessa experiência?
- Pode o cinema se constituir como uma língua **outra** que não seja do território dos surdos e ou localizada no mundo ouvinte?

Essas questões se tornaram quatro objetivos específicos:

- 1) caracterizar as atividades construídas pela professora e pelo mediador que experienciam cinema na escola e fora dela com surdos;
- 2) analisar produções fílmicas resultantes da Escola de Cinema do INES e das Oficinas de Audiovisual para Surdos;
- 3) identificar o que aprendem professora e mediador na experiência de ver/fazer cinema com surdos na escola e fora dela;
- 4) investigar com que gestos o cinema pode se constituir como uma possibilidade de língua **outra** na experiência de ver e fazer cinema com surdos.



As atividades do mediador e da professora se tornaram visíveis através das entrevistas pessoalmente ou virtuais, onde tanto a professora quanto o mediador foram desvelando seus processos de ensinar e aprender com os alunos surdos, assumindo a condição de mestres ignorantes: enquanto o mediador não tem a formação pedagógica acadêmica, a professora relata seu desconhecimento acerca das técnicas cinematográficas. Mesmo admitindo esse não-saber, ambos se lançaram na aventura de construir com os surdos outras formas de ver e fazer cinema dentro e fora da escola, ultrapassando as fronteiras que o cinema clássico traçou e realizando filmes que vão além: filmes de um cinema expandido, “desenquadrado”.

Esse modo de fazer cinema se materializa nas produções *Olhar Surdo*, *Incomunicabilidade na Rua e Incomunicabilidade em Casa*, filmes onde os surdos se veem e dão a ver questões da vida cotidiana que fazem parte do **ser surdo** no Brasil. O que vai além dos filmes são os bastidores revelados pela professora e pelo mediador: elevação da autoestima, interesse pelas técnicas cinematográficas, possibilidades de uso da Língua Portuguesa escrita e de profissionalização. No decorrer da pesquisa no INES dois alunos da Escola de Cinema foram convidados para estagiar na TV INES, em Pernambuco o mediador destaca a eficiência de um aluno surdo em resolver, para minha surpresa, uma questão de som!

Outros desdobramentos e questões se fizeram visíveis: a importância da participação de professores nos grupos de pesquisa acadêmicos, que no caso particular do Cinead, ‘alargaram’ a visão da professora, levando-a a refletir e intervir em sua própria prática, reavaliando-a, modificando-a e destacando o papel das políticas de extensão que devem acompanhar todo trabalho de pesquisa.

Enquanto a pesquisa se desenrolava foi aprovada em junho de 2014 a Lei 13.006, de autoria do senador Cristóvão Buarque. Se o texto da lei é tímido e pouco esclarece como enfim o cinema brasileiro chegará de forma sistemática às escolas, nos rastros dela se formaram grupos de discussão, pesquisas, artigos, eventos.

O Festival de Cinema de Ouro Preto (Cineop), espaço de encontro de pesquisadores, educadores, profissionais da preservação, cineastas e produtores, se dedicou em sua décima edição, no ano de 2015, a discutir acesso e acessibilidade ao cinema brasileiro a partir da lei. Pesquisadores do Brasil inteiro, capitaneados por Adriana Fresquet, expuseram suas reflexões, perspectivas e propostas para o cinema e a educação a partir da Lei 13.006/2014, numa obra que traça um panorama dos grupos de pesquisa que, de Norte a Sul tem se dedicado a pensar as relações do cinema com a educação país afora.

A obra realizada em colaboração com a Universo Produções é, a meu ver, já uma resposta à constatação de Cezar Migliorin (2013), de que apesar da força e qualidade dos debates que tem acontecido sobre as relações da sétima arte com a educação, poucas publicações resultam desses debates.

Se as políticas públicas que começaram a ser delineadas por ocasião do Cineop/2015 sofreram um duro revés com as reviravoltas políticas que o país vive desde então, principalmente às ligadas à Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura que a partir de Ouro Preto constituiu grupos de trabalho para implementação da lei, nos grupos de pesquisa, no INES, em Pernambuco a temática não perdeu o fôlego.

A professora da Escola de Cinema do INES licenciou-se para cursar mestrado, mas seu trabalho permanece, a escola continua ativa e sob a coordenação de outro professor (DOMINGUES, 2016). O Cinead prossegue com suas pesquisas no INES, no IBC e em escolas do Rio de Janeiro e não só. Professores e pesquisadores que fizeram sua formação e fazem parte da história do grupo que este ano completa 10 anos se espalham por outras plagas levando a crença fundamental em que pode o cinema na escola, espalhando sementes e mudas dessa crença por onde passam.

Identificar as aprendizagens do mediador e da professora na experiência de ver e fazer cinema com surdos na escola e fora dela me fizeram reavaliar minhas próprias aprendizagens. Se ambos aprenderam com seus alunos da capacidade dos surdos, da sua tenacidade, das suas lutas diárias e reafirmam em suas entrevistas o quão político e estético é o gesto de fazer cinema com esses sujeitos, por minha vez passei por verdadeira “desconstrução” e “reconstrução”.

Fui aos poucos vendo desmoronar algumas crenças acerca dos surdos, como a de que todos os surdos são, por princípios iguais, talvez a mais difundida delas, e que todos os pesquisadores surdos com os quais “conversei” discutem fortemente. Outra ideia geral que trazia foi acerca do silêncio: ao contrário do que pensava o mundo dos surdos não é silencioso. Os corredores do INES são feitos de silêncio e som, muito som. Sons sem palavras, “sons de zumbidos, de reverberações” (DOMINGUES, 2016), percebidos a partir do corpo, das sensações. Tais “desconstruções” fazem parte do meu processo de construção: construção da firme intenção de continuar pesquisando as relações do cinema com a educação, construção da minha identidade de pesquisadora, construção de minhas convicções no cinema e em sua potência criativa e pedagógica.

Das “desconstruções” subtraio arsenal necessário para continuar acreditando na importância do mestre ignorante que crê na igualdade das inteligências e que recusa a

“concepção da diversidade cultural como repartição de superioridades” (RANCIÈRE, 2003, p. 196). Nas Escolas de Cinema e nas Oficinas de Audiovisual os surdos proclamam que são surdos, com todas as suas dores e delícias, se assumindo como surdos e não como “ouvintes defeituosos”.

Não discuti com os sujeitos da pesquisa o cinema como possibilidade de língua **outra** de forma explícita. Quis, no processo de análise das falas de Lírio e Mia encontrar pistas que indicassem tal possibilidade. Busquei através dos filmes, através das entrevistas que tais pistas fossem, de alguma forma se concretizando.

Com Mia o processo foi de certa forma, mais fácil, ainda que minha condição docente por vezes tenha dificultado um distanciamento maior em relação a ela. Nesses momentos tornou-se necessário retomar Bakhtin e seu conceito de exotopia, essa possibilidade de ir ao outro e retornar a mim com o excedente de visão que me permitiu ver a professora, analisar suas falas, seus posicionamentos.

Já com Lírio, ainda que se fizesse presente uma certa identificação (a paixão pelo cinema, a opção estético/política em trabalhar com aqueles que estão à margem do “grande mercado”), a distância geográfica e de formação impôs outros desafios. Foi necessário empreender um esforço para compreender termos técnicos, processos específicos da técnica que não domino. Mas agora, quando tomo distância do campo e dos sujeitos, reafirmo minha crença de que o cinema pode se constituir como língua **outra** na educação de surdos.

Língua que não se sujeita a rótulos ou sistematizações, que se constrói na realidade de cada aula, de cada episódio de ver ou fazer cinema com surdos, numa gramática infinita. E se vivemos dias em que aparentemente tudo tem que ser “enquadrado”, “encaixado”, “rotulado”, sob pena de sofrer retaliações, o cinema como língua nos traz a possibilidade dessa língua transnacional (PASOLINI, 1982), que se situa no limiar dos territórios surdos e ouvintes e que, portanto, não pode ser reivindicada como propriedade de nenhum deles.

Ver os filmes dos surdos desestabilizou meus modos de ver cinema. Ainda que prefira legendas, nunca havia pensado sobre a ausência delas nos filmes brasileiros, no quanto esse fato implica a não presença dos surdos nos cinemas, no quanto o acesso ao cinema nacional, já tão debilitado, se torna ainda mais frágil quando pensamos em termos de acessibilidade. Para além implementação da Lei 13.006/2014 e da Instrução Normativa nº 128/2016, urge realizar a sociedade a exclusão imposta a surdos e cegos no que se refere à acessibilidade aos produtos culturais, dentre eles o cinema. Não basta garantir em leis e decretos, é necessário efetivar de fato as políticas públicas que deles demandam.

Os processos de desaprender empreendidos pela professora e pelo mediador no ver e fazer cinema com surdos afetaram diretamente minha condição docente. Pude questionar não só meu papel de professora que até se deparar com essa investigação pouco havia questionado acerca da inserção dos alunos surdos na escola regular e das garantias dos seus direitos de aprendizagem, como também meu papel de formadora de futuros docentes. Como chamar atenção dos meus alunos do curso de Pedagogia para a questão daqueles denominados “diferentes” na escola? Porque se aqui me debrucei especificamente sobre os surdos, nas escolas estão os cegos, os autistas, os “desajustados”, os que não se enquadram, os inclassificáveis...

E esses sujeitos na academia, no meio científico, onde estão? Se são objetos de pesquisa, se figuram nas dissertações e teses, onde estão suas produções? Que condições de acesso às universidades e aos grupos de pesquisa são oferecidas para que eles próprios escrevam suas dissertações e teses?

No mercado de trabalho, como se inserem os surdos? Em minhas andanças pelo INES conheci o serviço social da instituição que abre espaço e acolhe não só surdos egressos do próprio INES, como também aqueles que apesar de adultos continuam à margem da vida produtiva, em subempregos que nem de longe faz jus às suas capacidades, ou encontram-se estagnados em cargos onde são considerados peças-chave justamente pela ausência da audição (fábricas ou lugares que exigiriam cuidados com a audição), sem possibilidade de crescimento profissional, como visto em *Olhar Surdo* (2013). Cogitar o cinema como formação profissional para esses sujeitos demanda a elaboração e efetivação de políticas públicas que ofereça a eles cursos profissionalizantes e/ou formação acadêmica para tal. Será essa luta exclusiva da comunidade surda?

Para além da dicotomia LIBRAS/Língua Portuguesa nasce a questão da escrita dos surdos. Como torná-la efetiva e corrente? A escrita dos surdos não apresenta as mesmas características da escrita ouvinte, como garantir que seja aceita em avaliações escolares, em processos de ingresso do ensino superior?

São muitas as questões que extrapolam o contexto da tese e que são como cadeiras vazias que deixo para que outros “conversadores” possam entrar na roda e deixar suas contribuições. Essa tese não termina quando acaba. Saio e deixo a porta aberta, as cadeiras dispostas para que outros possam chegar. Que bom que as pessoas ainda não estão terminadas, seguem o curso da vida sempre mudando, sempre em movimento.

Retomo mais uma vez Eduardo Coutinho e seu aparente pessimismo: desconfio que lá no fundo compartilhava comigo e com Eduardo Galeano a necessidade da utopia que se afasta

sempre que nos aproximamos e que nos faz caminhar e prosseguir. Assim como eu, que vez por outro experimento crises com a educação, Coutinho, em várias de suas entrevistas, deixa entrever suas crises com o ser cineasta no Brasil, mas prosseguia sempre fazendo cinema, se interessando pelas pessoas, pelos encontros.

É com a dose necessária de utopia que “fecho” essa etapa da tese: a partir de agora ela não é mais só minha e de meus co-autores, lanço-a para que possa se desdobrar em outras conversas, outras utopias, outros processos, outros filmes.

**POSFÁCIO**

*"Entrar na Academia já entrei  
mas ninguém me explica por que que essa torneira  
aberta  
neste silêncio de noite  
parece poesia jorrando...  
Sou bugre mesmo  
me explica mesmo  
me ensina modos de gente  
me ensina a acompanhar um enterro de cabeça baixa  
me explica por que que um olhar de piedade  
cravado na condição humana  
não brilha mais que anúncio luminoso?  
Qual, sou bugre mesmo  
só sei pensar na hora ruim  
na hora do azar que espanta até a ave da saudade  
Sou bugre mesmo  
me explica mesmo:  
se eu não sei parar o sangue, que que adianta  
não ser imbecil ou borboleta?  
Me explica porque penso naqueles moleques  
como nos peixes  
que deixava escapar do anzol  
com o queixo arrebetado?  
Qual, antes melhor fechar essa torneira, bugre velho..."*

Manoel de Barros

## REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. **Língua, subjetividade e opressão linguística** – Interrogações a uma pedagogia (ab) surda. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ALY, Natalia. Desdobramentos contemporâneos do cinema experimental. **Teccogs–Revista digital de tecnologias cognitivas**, n. 6, 2012.

ALBRES, A.N. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez** -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editorial, 2004.

ANDRADE, Fábio. **Últimas Conversas**, de Eduardo Coutinho, Jordana Berg e João Moreira Salles (Brasil, 2015). Disponível em: <<http://revistacinetica.com.br/home/ultimas-conversas-de-eduardo-coutinho-jordana-berg-e-joao-moreira-salles-brasil-2015/>>. Acesso em: agosto/2016.

ANDRADE, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola: A prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

AUMONT, Jacques. **As Teorias dos cineastas**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

BADIOU, Alan. **Cinema como emblema democrático**. Disponível em: <<https://lavrapalavra.com/2016/11/21/cinema-como-um-emblema-democratico/>>. Acesso em: novembro/2016.

BAKHTIN, Mikhail; (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

\_\_\_\_\_. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. **Poemas concebidos sem pecado**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **Passagens**. Belo Horizonte, Editora UFMG/ Imprensa Oficial de São Paulo, org. Willi Bolle, 2006.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Benghozi, P. & Féres- Carneiro, T. Laço fraterno e continente fraterno como sustentação do laço genealógico. In: Féres-Carneiro, T. **Casamento e família: do social à clínica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 8.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

BRAGANÇA, Felipe (Org.). **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em agosto/2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: setembro/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do**



**Brasil**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: setembro/2015.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. Tradução: Evaldo Mocarzel. São Paulo: Iluminuras, 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARNEIRO, SILVA, G. M. D. da; REIS, H. M. M. de S.- Lygia/Pimentel/Clark: Uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

CARVALHO, A.P.P. de; LEVY, C.C.A.C. A história de surdos contada por ouvintes. In: Levy, C.C.A.C.; Simonetti, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: Rosa, 1999.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORREIA, Elenice; FONSECA, Tania Mara Gali; PASSERINO, Liliana Maria. Mãos falam no silêncio relato de um filme surdo. **Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales**, n. 10, p. 1454-1466, 2012.

COUTINHO, Eduardo. O silêncio depois de uma fala é a coisa mais linda que há. In: BRAGANÇA, Felipe (Org.). **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COUTO, Mia. **E Se Obama fosse africano? E Outras Interinvenções**. Lisboa: Caminho, 2009.

DE ARAÚJO RIBEIRO, Maria Clara Maciel. A construção de imagens de si em epígrafes de teses de doutorado produzidas por surdos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, 2014.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta**. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz M. de A. Porto. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Angélica dos. (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

DUARTE, Anderson S. **Ensino de LIBRAS para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

\_\_\_\_\_; PADILHA, S. de J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **Revista Virtual de Estudos de Linguagens-ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

DUBOIS, Philippe. **Cine, vídeo, Godard**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngüe para Surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios**. Tese. (Doutorado em Letras). Estudos Linguísticos da UFPR. Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. CDU376: 800.95(81). Disponível em: [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letamentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf) Acesso em: maio/2016.

FERRE, NURIA P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. São Paulo: LCT, 2007.

FRANCO, M. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. In: FRESQUET, A. (org.). **Dossiê cinema e educação**. Rio de Janeiro: Booklink; 2012.

FRESQUET, Adriana. (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. Disponível em: [http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto\\_educacao10cineop\\_webpdf.pdf](http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf)>. Acesso em julho/2016.

\_\_\_\_\_. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira;

SANTOS, Angélica dos. (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

\_\_\_\_\_. Cinema como gesto criativo. In: FRESQUET, Adriana M. (org.). **Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica**. Cinead/2013. Disponível em: <[http://www.cinead.org/files/curriculo\\_cinema.pdf](http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf)>. Acesso em: fevereiro/2015.

\_\_\_\_\_. & NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012. DVD. 36 min., cor.

\_\_\_\_\_. **Cinema no INES**: Um desafio conjunto. Fala no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Aprender com experiências do cinema**: desaprender com imagens da educação. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. & XAVIER, Marcia. Desaprender com o cinema: uma experiência coletiva de alteridade. In: **Novas imagens do aprender**: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. **As palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GESUELI, Zilda Maria. Língua (gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc**, v. 27, n. 94, p. 277-92, 2006.

GERALDI, João W. **Perspectivas críticas dos estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin**. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br>>. Acesso em: 26 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. FREITAS, M.T. JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (orgs.), **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GESSER, A. **Libras?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (orgs.) **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GUTIERREZ, Ericler O. **A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2011.

JOURNOT, Marie-Thérèse. **Vocabulário de cinema**. Lisboa: Edições 70, 2005.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. In: LODI, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: Débora Freitas; Sandra Cardozo. (Org.). **(In) formando e (re) construindo redes de conhecimento**. 1ed.Boa Vista, RR: UFRR, 2012, v. 1.

\_\_\_\_\_. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literatura surda**. ETD: Educação Temática Digital, v. 7, p. 2, 2006.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KOGUT, Sandra. **Notas da Diretora**. Disponível em: <http://www.mutumofilme.com.br/notas.htm>. Acesso em: novembro/2016.

KOHAN, W.O. Três lições de filosofia da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

LACERDA, Cristina B. F. de L. O Intérprete de língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. KOHAN, Walter. Apresentação. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Prólogo - uma experiência sensível com a língua. In: SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra:** notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C.B.F.de; NAKAMURA, H; LIMA, M.C. **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cinema e educação:** reconstruindo uma trajetória, Belo Horizonte, 2005, 21 págs. Mimeo.

LOUREIRO, Robson. Educação e cinema no GT 16 da ANPED: Considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd:** Novo Governo. Novas Políticas? GT: Educação e Comunicação. Poços de Caldas: 05 a 08 de outubro de 2003.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas.** Campinas: Papirus, 1997.

MARQUES, R.R. **A experiência de ser surdo:** uma descrição fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MARTEL, Lucrecia. **Entrevista.** Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/home/entrevista-com-lucrecia-martel/> Acesso em: novembro/2016.

MAZZARI, Marcus V. Nota de rodapé. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: 34: Duas Cidades, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/libras-lingua-brasileira-de-sinais/>>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

\_\_\_\_\_ ; FRESQUET, Adriana. Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

\_\_\_\_\_. [et al.]. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2014a.

\_\_\_\_\_. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014b.

\_\_\_\_\_. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. **Revista Contemporânea de Educação**, Faculdade de Educação/UFRJ, v. 5, n. 9, janeiro/julho 2010.

MIRANDA, W. de O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MOURÃO, Cláudio Henrique N. **Literatura surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NOGUEIRA, Aryane Santos; SILVA, Ivani Rodrigues. A construção das identidades surdas no contexto da clínica fonoaudiológica. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, v. 17, 2008.

NORTON, Maíra. Diante do espelho: a experiência pedagógica do cinema em Walter Benjamin. **Revista Poíesis**, n.19, p.45-61, julho de 2012.

OLIVEIRA, Gilvan M. de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Helianta et al. (org.) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, **RISCO-USP**, nº 12, 2010.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo. In: PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara. **Estéticas do digital, cinema e tecnologia**. Covilhã, Portugal: Livros LabCom, 2007.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo Herege**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

\_\_\_\_\_. **As últimas palavras do herege**, entrevistas com Jean Dufлот. Trad. Luiz Nazário. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens Infelizes**. Antologia de Ensaios Corsários (Org. Michel Lahud e Maria Betânia Amoroso). São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 205-29, 2006.

PEREIRA, Maria C. da C. **Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos**: Disponível em: <<http://www.surdosol.com.br/maria-cristina-da-cunha-pereira-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos/>>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

PEREIRA, Miguel. “Um olhar sobre o cinema de Pasolini”. Disponível em: <[http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu\\_n9\\_pereira.pdf](http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n9_pereira.pdf)>. Acesso em: abril/2016.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre: 1998.

\_\_\_\_\_. **O ser e estar sendo surdos**: Alteridade, diferença e identidade. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2). 7-33, 2.sem. 1990.

PIRES, Eloiza Gurgel. **Educação, narrativa e experiência urbana**: o aprendizado da cidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

PIRES, Eloiza Gurgel. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 21, n. 2, p. 245-274, 2016.

POKER, R.B. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)>. Acesso em: agosto/2016.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. A aquisição da língua de sinais. In: In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. Disponível em: [http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV\\_SITE.pdf](http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV_SITE.pdf) Acesso em: agosto/2016.

\_\_\_\_\_. PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANCIÈRE, J. A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière: março /2010. São Paulo: **Revista Cult**. Entrevista a Gabriela Longman e Diego Viana Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>>. Acesso em janeiro/2014.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Tradução: José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sensível** - estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Eixo experimental Org./Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANGEL, Gisele M. M. **História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RÉE, J. **Os deficientes auditivos são uma nação a parte?** Inglaterra, 2005. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/prospect/2005/03/ult2678.jhtm>>. Acesso em: agosto/2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ROSA, Fabiano Souto. **O que sinalizam os professores surdos sobre Literatura Surda em livros digitais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SÁ, Nídia R. Limeira de O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169- 192.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.



SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHELP, Patrícia P. **Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em uma escola inclusiva**. PUCPR. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923\\_1369.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf) Acesso em: maio/2016.

SILVA, Adão Fernandes da. **Pier Paolo Pasolini: o cinema como língua escrita da ação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, 2007.

SILVA, Angela C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** - Educar. Tradução: Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

\_\_\_\_\_. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**. Vol.24, n. 82, p.229-240, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SOUZA, Solange Jobim e.; ALBUQUERQUE, E. D. P e. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas:** sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de A. F. (org.). Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_; KRAMER, Sonia (org). **Política, cidade, educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mosaico: imagens do conhecimento.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IVSITE.pdf> Acesso em: agosto/2016.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** Trad. Fernando Mascarello. Campinas/São Paulo: Editora Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin – da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ática, 1992.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Ed. da UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na História. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. **História de educação dos surdos.** Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: agosto/ 2016.

\_\_\_\_\_. A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos na escola. In: **ETD** (Educação Temática Digital): Educação de Surdos e Língua de Sinais. Vol.7. nº 2, 2006. pp. 243-252. Disponível em: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-etd-2006-2-strobel-a\\_visao\\_historica\\_da\\_inexclusao.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-etd-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf?sequence=1)>. Acesso em agosto/ 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing**: língua de sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TAVEIRA, Cristiane C. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Inês A. C. **A Escola vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Trad. De Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; Mélo, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGEDu/UFRGS, 2002.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

XAVIER, Ismail. “O cinema moderno segundo Pasolini”. In: **Revista de Italianística**, v. 1, n.1, julho de 1993. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP, p. 102-109.

WALTER, Fernanda O. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WIEHE, Iara. **“FRATRIA, FRATERO E FRATERNIDADE”**. Disponível em: <http://iepp.com.br/fratria-fratero-e-fraternidade/>. Acesso em: maio / 2016.

**REFERÊNCIAS FÍLMICAS**

A DAMA e o Vagabundo Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. EUA, 1955.

A GANGUE (The Tribe) Direção: Myroslav Slaboshpytskiy. Holanda/Ucrânia, 2014.

A MÚSICA e o Silêncio Direção: Caroline Link. Alemanha, 1999.

A ROSA púrpura do Cairo. Direção: Woody Allen. EUA, 1985

A VIDA de Jesus Cristo. Direção: José Regattieri. Brasil, 1971

AMY: uma vida pelas crianças (Amy). Direção: Vincent McEveety. EUA, 1982.

BETE Balanço. Direção: Lael Rodrigues. Brasil, 1984.

CABRA marcado para morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 1984.

CANTANDO na Chuva. Direção: Gene Kelly, Stanley Donen. EUA, 1952.

DAS CRIANÇAS Ikpeng para o mundo. Direção: Kumaré, Karané e Natuyu Yuwipo Txicão. Brasil, 2001.

DONA Cristina perdeu a memória. Direção: Ana Luiza Azevedo. Brasil, 2002.

ELES Não Usam Black-Tie. Direção: Leon Hirszman. Brasil, 1981.

EU sei que vou te amar. Direção: Arnaldo Jabor. Brasil, 1986.

FILHOS do Silêncio. Direção: Randa Hainef. EUA, 1986).

GAROTA Dourada. Direção: Antônio Calmon. Brasil, 1984.

GESTOS de Amor. Direção: Liliana Cavani. Itália, 1993.

LÁGRIMAS do Silêncio. Direção: Karen Arthur. EUA, 1988.

MR HOLLAND: adorável professor. Direção: Stephen Herek. EUA, 1995

MUTUM. Direção: Sandra Kogut. Brasil, 2007.

O PAÍS dos surdos. Direção: Nicolas Philibert. França, 1992.

OLHAR Surdo. Direção: Shaiane Oliveira e Carmela Brito. Brasil, 2013.

OS HOMENS Preferem as Loiras. Direção: Howard Hawks. EUA, 1954.

ROCK Estrela. Direção: Lael Rodrigues. Brasil, 1986.

ROMEU e Julieta. Direção: Baz Luhrmann. EUA, 1996.

SETE Noivas para Sete Irmãos. Direção: Stanley Donen. EUA, 1954.

SINFONIA de Paris. Direção: Vincente Minnelli. EUA, 1951.

SOM e Fúria. Direção: Josh Aronson e Roger Weisberg. EUA, 2001.

TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1936.

TERRA em transe. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1967.

TIN Man: vozes do silêncio (Tin Man). Direção: John G. Thomas. EUA, 1983.

ÚLTIMAS Conversas. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 2015.

UM TREM para as estrelas. Direção: Cacá Diegues. Brasil, 1987.