

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Morand Goes

REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS SURDOS E/OU DA LÍNGUA DE
SINAIS EM DESENHOS ANIMADOS

Porto Alegre

2018

Ricardo Morand Goes

REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS SURDOS E/OU DA LÍNGUA DE
SINAIS EM DESENHOS ANIMADOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker
Karnopp

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em
Educação

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

GOES, Ricardo Morand

Representações de personagens surdos e/ou da língua de sinais em desenhos animados
/ Ricardo Morand Goes -- 2018.
123 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Comunidade surda. 2. Representação. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Cultura
Surda. 5. Desenho Animado. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Elaborada para Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da
UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Ao concluir meu trabalho de mestrado, devo agradecimento a algumas pessoas...

...àquela que caminhou junto a mim com paciência, minha orientadora favorita, Dra. **Lodenir Becker Karnopp**, que sempre apoiou e acompanhou minha imersão na pesquisa sobre desenhos animados. Agradeço pelo auxílio quando necessário e pela oportunidade de amadurecimento intelectual e profissional superior;

...à minha esposa, **Camila Guedes Guerra Goes**, grande companheira, amiga de todas as horas, que me apoiou bastante nos momentos de estudo e teve muita paciência comigo. Eu te amo;

...à minhas filhas, **Yasmin** e **Joanna**, que nos trouxeram muita alegria e brincavam juntas enquanto eu precisava escrever a dissertação. Obrigado por fazerem parte da minha vida e muitas vezes ficarem quietinhas enquanto o papai estudava;

...aos meu pai, **Carlos**, e minha mãe, **Rosane**, por transmitirem a mim o orgulho de ser Surdo, meus agenciadores da identidade surda, lutadores do movimento social em favor da cultura surda. Por causa de vocês, cheguei até onde estou agora. Amo vocês, meus pais surdos! Consigo sentir a presença de vocês nesta etapa vencida, também fruto do companheirismo e alegria que me proporcionaram até aqui;

...aos avós **Eugênio** e **Deusdedit**, e avós **Adélia** e **Irene** (*in memoriam*). Tenho saudades de vocês, mas tenho certeza de que ficariam orgulhosos de seu neto que cresceu e desenvolveu valores como liderança, estudo e felicidade. Obrigado pelo apoio de vocês;

...ao Instituto de Letras e Artes - Universidade Federal do Rio Grande (FURG), à diretora **Elaine da Silva** e à equipe de professores de Libras, **Francielle**, **Cássia**,

Carla e Willian, que sempre me apoiaram nesse momento em que me voltei para os estudos e a conclusão desta dissertação;

...aos **ex-colegas** e atuais **colegas** da Prática em Pesquisa em Educação - PPE: Pesquisas em Estudos Surdos (PPGEDU/UFRGS), pelos compartilhamentos que muito contribuíram para a minha dissertação. Obrigado pelos incentivos, ideias novas e discussões sobre o texto, pela amizade e pelo estudo;

...à **equipe de Tradução e Interpretação de Libras/Português - INCLUIR/UFRGS**, que frequentemente interpretou minhas aulas, embora em alguns momentos estivessem ausentes em função de greves e paralisações, o que dificultou o andamento das disciplinas;

...ao amigo **Fernando Carneiro**, principal tradutor e intérprete que esteve comigo nos estudos de texto, me ensinando, corrigindo e “mini-orientando”. Também agradeço aos demais TILS que também fizeram este trabalho comigo;

...à querida **Adriana Thoma** (*in memoriam*), que partiu precocemente para viver eternamente! Permanece a saudade e a memória do seu carinho e de seu sorriso lindo. Participou de minha banca examinadora na defesa de meu projeto de dissertação. Permanece no trabalho e em muitas contribuições, bem como na banca. Michel Foucault deve estar sentado ao seu lado para sempre... Te adoro... grato por seu apoio;

Por fim, agradeço pelas oportunidades e aprendizagens que tive enquanto voluntário em entidades da comunidade surda, como **Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul** (SSRS), Escritório de **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos** (FENEIS/RS) e **Federação Desportiva de Surdos do Rio Grande do Sul** (FDSRS).

“Quem este filme pensa que você é?”
(ELLSWORTH, 2001, p. 11)

Não deixa o consumo
clínico te consumir!
Ricardo M. Goes

in memoriam Adriana Thoma.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre desenhos animados com diálogos em língua de sinais e personagens surdos, com o título “REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS SURDOS E/OU DA LÍNGUA DE SINAIS EM DESENHOS ANIMADOS”. Com base nos estudos desenvolvidos a partir de conceitos de autores como Stuart Hall (2016) e Elizabeth Ellsworth (2001), e a partir dos diálogos em língua de sinais observados nesses desenhos animados e nas características dos personagens surdos, elaborou-se o problema de pesquisa, que é “De que modo os desenhos animados trazem representações sobre personagens surdos e sobre a língua de sinais?”. Foram identificadas cinco produções audiovisuais de desenhos animados nacionais e internacionais, as quais foram analisadas com o objetivo de verificar quais as representações sobre o sujeito surdo e a experiência visual nessas obras. Foi investigada a presença de diálogo em língua de sinais e de personagens surdos, bem como os aspectos visuais e os modos de endereçamento dos desenhos animados. A metodologia da pesquisa tem como base o conceito de representação dos surdos e da língua de sinais. Foram selecionados os seguintes vídeos de longa-metragem, curta-metragem e seriados: Tamara: “Dance para as estrelas que te iluminam!”; Clássicos de Heróis Animados: Alexander G. Bell; Clássicos de Heróis Animados: Helen Keller; Turminha Querubim – Sinal Vitória; e Sonho do Pedro. De posse desses materiais, foram transcritos os vídeos para textos narrativos. A partir das teorizações inspiradas pelos Estudos Culturais em Educação e o conceito de Circuito da Cultura, foram empreendidas discussões sobre as representações da comunidade surda e a visão da área clínica. Também se avaliou quantitativamente cenas com diálogos em língua de sinais e/ou língua oral, as quais mostraram a diferença da duração dos diálogos em relação à modalidade da língua utilizada nos vídeos. Entendeu-se que essas produções conseguem envolver os espectadores em sua história intercultural, de forma que o público se identifique e acompanhe o conteúdo por elas apresentado. Na sequência, alguns elementos são categorizados em relação aos aspectos da representação abordados, quais sejam: inserção da comunidade surda no espaço de partilha de experiências visuais, o movimento de luta dos surdos, a educação acessível, a subjetividade, a cultura surda e discussões sobre a visão clínica. Finalmente, são apresentados gráficos que ilustram essa organização.

Palavras-Chave: Estudos Culturais e Educação. Cultura Surda. Língua de Sinais. Representação. Desenho Animado.

RESUMEN

La presente investigación versa sobre dibujos animados con diálogos en lengua de signos y personajes sordos, con el título "REPRESENTACIONES DE PERSONAS SURDOS Y / O DEL LENGUA DE SEÑALES EN DIBUJOS ANIMADOS". Con base en los estudios desarrollados a partir de conceptos de autores como Stuart Hall (2016) y Elizabeth Ellsworth (2001), ya partir de los diálogos en lengua de signos observados en esos dibujos animados y en las características de los personajes sordos, se elaboró el problema de: que es "¿De qué modo los dibujos animados traen representaciones sobre personajes sordos y sobre la lengua de signos?". Se identificaron cinco producciones audiovisuales de dibujos animados nacionales e internacionales, las cuales fueron analizadas con el objetivo de verificar cuáles son las representaciones sobre el sujeto sordo y la experiencia visual en esas obras. Se investigó la presencia de diálogo en lengua de signos y de personajes sordos, así como los aspectos visuales y los modos de direccionamiento de los dibujos animados. La metodología de la investigación tiene como base el concepto de representación de los sordos y de la lengua de signos. Se seleccionaron los siguientes videos de largometraje, cortometraje y seriadados: Tamara: "Baila para las estrellas que te iluminan!"; Clásicos de Héroes Animados: Alexander G. Bell; Clásicos de Héroes Animados: Helen Keller; El Señor de los Anillos. y el sueño de Pedro. En posesión de esos materiales, se transcribieron los videos para textos narrativos. A partir de las teorías inspiradas por los Estudios Culturales en Educación y el concepto de Circuito de la Cultura, se emprendieron discusiones sobre las representaciones de la comunidad sorda y la visión del área clínica. También se evaluó cuantitativamente escenas con diálogos en lengua de signos y / o lengua oral, las cuales mostraron la diferencia de la duración de los diálogos en relación a la modalidad de la lengua utilizada en los vídeos. Se entendió que esas producciones logran involucrar a los espectadores en su historia intercultural, de forma que el público se identifique y acompañe el contenido por ellas presentado. En consecuencia, algunos elementos se clasifican en relación con los aspectos de la representación abordados, que son: inserción de la comunidad sorda en el espacio de compartir experiencias visuales, el movimiento de lucha de los sordos, la educación accesible, la subjetividad, la cultura sorda y discusiones sobre la visión clínica. Finalmente, se presentan gráficos que ilustran esta organización.

Palabras Clave: Estudios Culturales y Educación. Cultura Surda. Lenguaje de señas. Representación. Dibujo animado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Circuito da Cultura.....	21
Figura 2 – Máquina de Zootrópio e Praxinoscópio	35
Figura 3 – Filme animado <i>Pauvre Pierrot</i> , criado pelo Frances Émile Reynaud com tecnologia de Praxinoscópio em projeção.	36
Figura 4 – <i>Humorous Phases of Funny Faces</i> , criado por J. Stuart Blackton	37
Figura 5 – Filme animado <i>Fantasmagorie</i> , criado por Émile Cohl.....	37
Figura 6 – Filme animado <i>Mickey</i> , criado por Walt Disney em 1928.....	38
Figura 7 – Filme animado <i>Snow White and the Seven Dwarfs</i> , criado por Walt Disney em 1937	38
Figura 8 – Filme animado <i>Toy Story</i>	39
Figura 9 – Triângulo de relações nos artefatos culturais	43
Figura 10 – Capa do filme <i>Tamara</i>	47
Figura 11 – Tamara observa a caixinha de música com a boneca girando.	48
Figura 12 – A menina cruza o braço sobre a mesa.....	49
Figura 13 – Mãe emocionada e observando a caixinha de música parada.....	49
Figura 14 – Expressão da mãe.	50
Figura 15 – Mãe sinaliza para a menina.	50
Figura 16 – A menina sinaliza “Eu te amo, dance para as estrelas, eu vejo o brilho” à sua mãe.....	51
Figura 17 – Capa do DVD <i>Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell</i>	53
Figura 18 – Bell aprende código Morse com aparelho cilíndrico.	55
Figura 19 – Prof. Bell sinaliza a pergunta para os alunos sobre leitura labial, e todos os alunos levantam sua mão.	56
Figura 20 – O último aluno levanta sua mão.	56
Figura 21 – Professor Bell mostra a vibração do copo.....	57
Figura 22 – Professor Bell sinaliza em língua de sinais e treina a articulação vocal, colocando a mão na garganta para sentir a vibração.....	58
Figura 23 – David suspira, sentindo-se excluído da turma.....	59
Figura 24 – O professor conversa sinalizando com o aluno.....	60
Figura 25 – Professor Bell sinaliza “NOME”, “QUAL” e “APRENDER” em ASL... ..	60
Figura 26 – O professor apresenta sua invenção, o telefone, e o ajudante o chama.	61
Figura 27 – David observa o aparelho e, assustado, percebe que aparelho vibra.	62
Figura 28 – Cartões com letras para o treino da voz.....	63
Figura 29 – David levanta sua mão e sai muito triste da sala de aula.....	64
Figura 30 – O inspetor de bilheteira grita chamando por David, mas ele não entende o inspetor.....	65
Figura 31 – David fica triste e depois feliz.	65
Figura 32 – Capa <i>Clássicos de heróis animados: Hellen Keller</i>	68

Figura 33 – Menina brinca na paisagem, e o médico dá o resultado aos pais.....	69
Figura 34 – Helen faz o gesto de abraçar e encontra sua boneca.....	70
Figura 35 – Menina procura boneca, e mãe não compreende.....	70
Figura 36 – O trabalho de Anne com Laura e a nova proposta.....	71
Figura 37 – Howe, Laura, Anne e Helen	72
Figura 38 – Soletração na mão de Anne.....	73
Figura 39– Menina recebendo a professora Anne; a menina tenta pegar a boneca.	74
Figura 40 – Menina toca vestido da mãe e reconhece cheiro.	74
Figura 41 – Menina tenta pegar a comida com a mão, mas Anne não permite. ..	75
Figura 42 – Anne aprendendo a usar colher para comer	75
Figura 43 – Anne escova o cabelo da menina, e ela quebra o espelho.	76
Figura 44 – Menina joga a água em Anne e escova o cabelo de Anne.	77
Figura 45 – A menina melhora, e o pai insiste em levar a menina para casa.	78
Figura 46 – O pai ordena que deixem Helen em paz, e Anne fala sobre a importância das regras para a menina.	79
Figura 47 – Anne pega o guardanapo para a menina, que volta a comer com a mão.	79
Figura 48 – Anne mostra significado de “água” à menina, e ela pergunta: “Quem sou eu?”	80
Figura 49 – Capa <i>Turminha Querubim – Sinal de Vitória</i>	82
Figura 50 – Shíro sinaliza cumprimento “OI”, e Gabi, querendo responder, sinaliza “Para você também” com sinal equivocado de “BRIGAR”.	84
Figura 51 – Professora explica sobre sinal errado.	85
Figura 52 – A professora apresenta um intérprete de Libras para acessibilidade do aluno surdo Shíro. O intérprete ensina o alfabeto manual.	86
Figura 53 – DJ está desinteressado na aula e discute com o grupo sobre o problemático novato surdo.	87
Figura 54 – Shíro ensina sinal “AMIGOS”, e Gabi aprende o sinal “LINDA”.	89
Figura 55 – Quirim anuncia a arma secreta Shíro, e DJ discorda.	90
Figura 56 – DJ não consegue ouvir por causa da gritaria da torcida; Quirim sinaliza “BOLA SURDO”.	91
Figura 57 – Gabi sinaliza “POR-FAVOR SENHOR AJUDE O SHÍRO!” e Quirim sinaliza “DEUS ESTÁ COM VOCÊ!” ao Shíro.....	92
Figura 58 – DJ e Robrother sinalizam “Muito legal” e “Feliz”.....	93
Figura 59 – Capa do filme <i>Sonho de Pedro</i>	95
Figura 60 – Relógio despertador com luz para Pedro acordar	97
Figura 61 – Pedro bate com a mão na mesa para chamar a atenção de sua mãe.	98
Figura 62 – A mãe explica sobre integração usando o desenho que está na porta da geladeira.....	99
Figura 63 – Juan avisa que a aula já começou e Pedro reflete sobre integração e barreiras na comunicação	100

Figura 64 – Planeta sem barreiras; Pedro vê vários canais de TV com legenda e guia-intérprete para surdocegos no teatro.	101
Figura 65 – Monstro Robô Gigante; Pedro percebe que o robô é uma barreira.	102
Figura 66 – Pedro escapa do muro e da limitação.	103
Figura 67 – O grupo firme enfrenta o Gigante e a roda-gigante.....	103
Figura 68 – Professora apresenta o professor surdo, e Pedro entende no final.	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MARCADORES DA CULTURA SURDA	18
2.1 Legislação da comunicação na mídia	28
3 FILMES DE ANIMAÇÃO E MODOS DE ENDEREÇAMENTO.....	35
4 METODOLOGIA E MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	41
4.1 Procedimentos para a realização da pesquisa.....	44
5 NARRATIVAS SOBRE OS FILMES DE DESENHOS ANIMADOS	47
5.1 <i>Tamara: “Dance para as estrelas que te iluminam!”</i>	47
5.2 <i>Clássicos de Heróis Animados: Alexander Graham Bell</i>	53
5.3 <i>Clássicos de Heróis Animados: Helen Keller</i>	67
5.4 <i>Turminha Querubim – Sinal de Vitória</i>	82
5.5 <i>O Sonho de Pedro</i>	95
6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS FILMES DE DESENHOS ANIMADOS....	106
6.1 Levantamento de informações acerca de personagens e línguas	109
6.2 Quantitativo por tempo	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a pesquisa que desenvolvi durante o mestrado, na área de desenhos animados. Os aportes teóricos encontram-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, com ênfase na interculturalidade, na cultura surda, na língua de sinais e nas representações que circulam na mídia sobre surdos.

Sempre tive um grande interesse por desenhos animados, em especial os de longa e curta-metragem. Conforme fui crescendo e ampliando meu conhecimento sobre os desenhos animados, fui percebendo que esses filmes não eram acessíveis aos surdos. Sendo surdo desde criança, com frequência assistia aos desenhos animados com voz, mesmo que não tivessem legenda em português e/ou janela de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por esse motivo, ao entrar em contato com estudos na área de tecnologia, educação e cultura, pude entender a importância dos desenhos animados para crianças e jovens. A tecnologia, nesse sentido, pode colaborar no aprendizado desses sujeitos e suas relações sociais, já que carrega um potencial para produzir desenhos animados tridimensionais, através da computação gráfica, bem como de favorecer a acessibilidade para sujeitos surdos.

Nasci no Rio de Janeiro, com meu pai surdo, minha mãe surda, até meu irmão mais velho surdo. Sou o caçula de uma família de surdos, a qual chamo de “casa da família surda”. Adquiri a minha primeira língua com minha família, a Libras. Meus pais me conduziram pelo mundo surdo, por exemplo, levando-me na associação dos surdos, na casa dos amigos surdos, na escola de surdos, em eventos artísticos e pontos de encontro com surdos. Nesse convívio, sempre me comuniquei em língua de sinais; não me sentia um paciente com deficiência auditiva, nem um sujeito surdo, mas uma pessoa comum.

Por outro lado, também enfrento situações de fronteira com o mundo ouvinte em minha família, pois uma parte dela é ouvinte. Meus avôs, avós, tios, primos e sobrinhos, todos são usuários do português e não têm a Libras como segunda língua para se comunicar conosco, os surdos. É uma situação difícil, pois precisamos nos adaptar à comunicação deles, fazendo leitura labial e oralizando; contudo, faço questão de conviver com eles, porque são minha família e nos damos muito bem apesar disso.

Mudei-me para uma terra invernosa, em tempo integral, a cidade de Porto Alegre. Lembro-me que sofri um pouco e foi um grande desafio. Tinha 16 anos quando cheguei aqui. Estudei em uma escola especial para surdos, concluí essa etapa e então me inscrevi na primeira turma de Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Depois disso, fui aprovado no processo seletivo do mestrado na linha dos Estudos Culturais em Educação, no PPGEDU/Faced/UFRGS.

Trabalhei como voluntário para a articulação política da comunidade surda, a favor da educação dos surdos, da difusão da Libras, da oferta de emprego para os surdos e das pesquisas sobre didática de ensino de Libras no escritório regional do Rio Grande do Sul da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Também fui coordenador financeiro da Federação de Desporto dos Surdos do RS. Atualmente, trabalho como presidente da Sociedade dos Surdos do RS, em Porto Alegre e sou professor do magistério superior da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), na área de ensino de Libras.

Quando eu era pequeno, assistia a muitos desenhos animados na televisão todos os dias, e sempre tentei compreender a história e os diálogos que eram transmitidos; contudo, não pude compartilhar dessas informações em função da falta de acessibilidade e, conseqüentemente, da incompreensão. Tinha vários gibis e costumava ler à noite. Nos fins de semana, comprava gibis novos e adorava ler os textos apresentados nessas publicações.

Apesar disso, entendo que esses eram desafios enfrentados por mim, pois os desenhos animados e gibis não eram adaptados para crianças surdas como eu. Em nenhum deles identifiquei sujeitos surdos representados, nem diálogos em língua de sinais.

Diante desse histórico particular e do início desta pesquisa, escolhi os desenhos animados como tema principal de meu estudo na pós-graduação. A partir das análises dos personagens surdos e dos diálogos – em língua oral ou língua de sinais –, espero oferecer subsídios para a criação de um novo desenho animado, que produza novos sentidos a partir das representações manifestadas.

Comecei a questionar as cenas dos desenhos, entendendo que a criação de desenhos animados tem o intuito de divertir e entreter por meio do enredo e das personagens, fazendo parte do imaginário das crianças em suas brincadeiras e em suas vidas. Também adultos frequentemente assistem a desenhos

animados. Com isso, foco meu estudo nas formas de representar o sujeito surdo e/ou a língua de sinais nos desenhos animados. Alguns desses tratam da cultura surda e apresentam diálogos em língua de sinais; outros, ainda tratam o surdo como uma vítima clínica, sujeitos infames e com problemas linguísticos.

No entanto, os surdos já têm vasta experiência com a falta de legendas e intérprete de Libras, ou seja, essa carência é algo que se repete frequentemente, fazendo parte da vida dos surdos e da maneira como estes se relacionam (ou não) com os artefatos culturais como os desenhos animados. Passei a perceber algumas disparidades entre o que é exibido em alguns desenhos e a cultura e experiência do povo surdo, e passei a analisar criticamente os diversos desenhos vistos por mim até hoje e a verificar quantos desenhos animados são em língua de sinais e de que modo eles são produzidos.

Nos cinemas, os desenhos animados são lançados, na sua maioria, com dublagem de voz na língua portuguesa, já que o público principal são crianças que ainda não possuem destreza para lerem as legendas. Contudo, nas salas de cinema, o público normalmente prefere assistir aos novos filmes de diferentes gêneros com áudio original, e utilizam a leitura das legendas. Porém, nas exposições dos filmes nacionais, usualmente, não há a opção de legenda.

Alguns filmes nacionais foram lançados tendo primeiramente exibição nos cinemas brasileiros (em 2012), seguida da distribuição de pacotes de 20 DVDs (Agência Petrobras de Notícias¹) contendo longa-metragens nacionais que dispõem de recursos acessíveis. Esses *kits* são distribuídos para instituições educacionais, associações de surdos e centros sociais no Brasil. Cada filme apresenta três modalidades de recursos de acessibilidade comunicacional, como audiodescrição para pessoas cegas ou com baixa visão, janela de intérprete de Libras para pessoas surdas e legendas em língua portuguesa para pessoas surdas e ensurdecidas.

Partindo da minha experiência com filmes de animação, comecei a elaborar minha proposta de pesquisa com ênfase nas histórias que os desenhos animados contam. Minha escolha de estudo foca em como e quais filmes de animação atentam para as marcas da cultura surda. As análises consideram

1 Disponível em < https://www.agenciapetrobras.com.br/Materia/ExibirMateria?p_materia=974673 >. Acesso em 15 abr. 2017.

desenhos animados que foram selecionados a partir de produções nacionais e internacionais com veiculação disponível no mercado nacional.

A prioridade do meu estudo foi selecionar desenhos animados com personagens surdos e/ou fluentes na língua de sinais que circulam na Internet, especificamente nos sítios eletrônicos² e no YouTube, para, a partir dessa seleção, investigar as representações dessas personagens nessas produções.

Enquanto cursava as disciplinas de pós-graduação, tive a oportunidade de ler textos interessantes sobre filmes, os Estudos Culturais, a interculturalidade, técnicas de cinema, estudos sobre a educação pública, análises sobre corpos “fora de lugar”, acessibilidade para surdos e aspectos da cultura surda. Todos esses estudos me colocaram a questão da produção do conhecimento a partir da representação, tendo como material de análise as produções de cinema, de televisão e diferentes mídias.

Observando os filmes de desenhos animados, me chamou a atenção que, nessas produções, os surdos com frequência aparecem marcados por suas representações pautadas pela visão clínica. A ideia é que esta pesquisa possa instigar uma mudança no entendimento da surdez para que as próximas obras cinematográficas em língua de sinais possam representar a cultura surda na mídia.

Para que crianças e adultos surdos consigam acompanhar a narrativa e compreender o diálogo em Libras ou em outra língua de sinais, há aspectos importantes a serem analisados nos filmes. Além da importância de legendagem e de diálogos em línguas de sinais, tem aumentado o número de filmes que abordam a questão da deficiência e inclusão. Como afirma Thoma (2013, p. 25):

Para as pessoas com deficiência temos hoje muitas leis que visam a garantia de seus direitos, sua inclusão social e educacional e vemos aumentar os espaços onde suas presenças são discutidas (reportagens, novelas, propagandas, filmes infantis, documentários e outros), nos apresentando um variado leque de significados sobre suas existências que tem como objetivo (re)educar a sociedade para as relações com as deficiências.

No entanto, questiono-me se os vídeos apresentam sinalização e movimento das mãos claramente em tela. Há filmes em que surdos estão

2 Sítio eletrônico é o local na Internet identificado por um nome de domínio. É a tradução do termo em inglês *site*.

somente sinalizando, há outros em que há sinalização e a inserção de legendas. No entanto, observei que alguns não fazem a sinalização de modo claro, ou somente os atores surdos sinalizam, impossibilitando o acompanhamento da narrativa, quando os ouvintes falam. Assim, pergunto-me se, efetivamente, os surdos acompanham tais produções. Por esse motivo, selecionei filmes que tenham personagens surdos e sinalização como base para as indagações que motivam a discussão sobre essa temática. A partir disso, apresento o seguinte problema de pesquisa: **De que modo os desenhos animados trazem representações sobre personagens surdos e a língua de sinais?**

Há pesquisas que contribuem para essa discussão, as quais tratam das diferenças étnicas, de gênero, de corpo, de políticas educacionais, linguísticas etc. Todas estas se articulam para posicionar teoricamente esse estudo nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos e serão desenvolvidas ao longo do trabalho. Como principal aporte teórico, para desenvolver tal texto, utilizo estudos relacionados aos desenhos animados, à interculturalidade e ao conceito de representação. Os principais autores que contribuíram para a construção desse trabalho foram: Hall (2016), que apresentou a noção de circuito da cultura, sobre conceitos complexos das ciências humanas e sociais; Deleuze e Guattari (2000), que esclarecem o conceito de rizoma e de agenciamento; Elizabeth Ellsworth (2001), que também argumenta sobre a ideia de agenciamento; e Kiarostami (2004), com estudos técnicos sobre o cinema e os espectadores.

Também foram importantes os estudos de outros pesquisadores sobre a surdez, a educação dos surdos, a representação do sujeito surdo, a língua de sinais e as marcas da visão de clínica. São eles: Thoma (2011; 2002) e Ramos (2016), os quais estudam a representação de surdos em filmes, com experiências analíticas que me inspiraram durante a realização desta pesquisa; Lopes e Veiga-Neto (2006), que tratam sobre a constituição de marcadores culturais surdos; Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), as quais também apresentam estudos sobre a produção, circulação e consumo da cultura surda; Duschatzky e Skliar (2001), que teorizam sobre questões da diferença; e Peluso e Lodi (2015), tratando sobre a constituição da experiência visual dos surdos.

Na presente seção, penso ter apresentado cada etapa da minha dissertação como modo de introdução ao assunto. No segundo capítulo, discorro sobre as teorizações selecionadas para a pesquisa, em especial sobre os

marcadores da cultura surda. No terceiro capítulo, organizei três seções: as legislações sobre o cinema acessível, a história dos filmes de desenho animado e a metodologia da pesquisa. No quarto capítulo, desenvolvo as análises em duas partes: narrativas dos filmes de desenho animado e percepções sobre eles. Na sequência, alguns elementos são categorizados, e são apresentados gráficos de acordo com essa organização. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa.

Após essa introdução, podemos iniciar a leitura do capítulo seguinte. Vamos adiante!

2 MARCADORES DA CULTURA SURDA

Modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio pensamento. (FOUCAULT, 2004b, p. 248).

Em geral, o local onde os sujeitos surdos acessam sua cultura é na escola, com outro adulto surdo, com seus pares, com a comunidade surda e/ou em associação de surdos. É nessa interação que adquirem a linguagem e a cultura. Eles vivem em uma situação de fronteira, uma vez que há, geralmente, em suas famílias, pessoas ouvintes, por exemplo. Um sujeito tem, em sua rede comunitária e cultural, a experiência de conviver com múltiplas comunidades, vivenciando um processo de hibridação ao transitar por diferentes contextos, sendo marcado por diferentes aspectos, como faixa etária, artes, família, zona urbana/rural e imigração.

Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) desenvolveram pesquisa sobre as produções culturais surdas no Brasil e afirmam que a noção de cultura surda vem sendo significada nesse tempo/espaço, trazendo deslocamentos que produzem subjetividades surdas convenientes para a contemporaneidade. As autoras citam Yúdice (2004, p. 24) e percebem que o uso da cultura surda pode ser articulado com a conveniência das formas de ser surdo, pois “[...] a conveniência da cultura sustenta a performatividade como lógica fundamental da vida social hoje.”. Elas concluem que os usos da cultura surda são formas de atuação, negociação e resistência que os sujeitos surdos adotam para se manterem diferentes culturalmente.

A partir das considerações desses estudos, senti-me provocado pela ideia de que a produção cultural pela comunidade/grupo gera representações. Segundo os autores Duschatzky e Skliar (2001, p. 122-123), a representação supõe um sistema de significação que dá inteligibilidade ao mundo, produzido em relações de poder:

O problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há sobretudo uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear.

As comunidades surdas manifestam sua cultura por meio da língua de sinais, onde expressam sua identidade cultural e experiência visual. O local onde

geralmente se constituem as identidades surdas é na escola de surdos, assim como junto aos pais surdos ou demais familiares surdos. O sujeito surdo constrói seu sistema linguístico na comunidade surda em contato com seus pares.

Sobre experiência visual, Peluso e Lodi (2015, p. 61) pontuam que para muitos esse conceito está atrelado a uma ideia de compensação, ou seja, *“Esta ideia supone asumir que los sordos compensan la falta de audición mediante la agudización de su percepción visual.”*³

Frequentemente, autores esclarecem que a noção de sujeito surdo não se encerra na perda da audição, mas na produção visual, a qual se expressa por meio da “verbalização” dos sinais.

La articulación de los discursos de la compensación de la pérdida auditiva por la visión con los que consideran a las lenguas de señas en los espacios educativos sin comprender cabalmente el carácter verbal de las mismas, produce una idea banalizada de la visualidad de los sordos. (PELUSO; LODI, 2015, p. 62)⁴.

Por outro lado, muitos autores, ao estudarem sobre a cultura surda, afirmam que nós, surdos, ao invés de sermos extremamente diferentes, nos diferenciamos simplesmente pela existência de uma experiência visual que pauta nossa percepção do mundo; e nossa identidade surda é marcada pelo poder do olhar. Nesse sentido, entende-se que *“[...] los sordos organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que la visualidad no les es externa, sino constitutiva de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad.”*⁵ (PELUSO; LODI, 2015, p. 66).

Mas de que forma ocorre esse fenômeno? Peluso e Lodi (2015) apontam que a língua de sinais tem uma materialidade visoespacial no plano significante. Por conta disso, entende-se que essa língua tem uma outra organização do pensamento-linguagem, pautada pela visualidade – agora enxergada com outro olhar e adquirindo nova dimensão. Diante disso, pontuam:

3 Tradução livre: “Esta ideia supõe assumir que os surdos compensam a falta de audição mediante o aguçamento de sua percepção visual”.

4 Tradução livre: “A articulação dos discursos da compensação da perda auditiva pela visão com aqueles que consideram as línguas de sinais em espaços educativos sem compreender plenamente o caráter verbal dos mesmos produz uma ideia banalizada da visualidade dos surdos”.

5 Tradução livre: “os surdos organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, pode-se considerar que a visualidade não é externa a eles, mas constitutiva de sua subjetividade e do modo como organizam a realidade”.

*A partir de estos señalamientos, los sordos son visuales, no porque hayan amplificado ese sentido o porque al no tener audición desarrollan una cultura centrada visualmente, sino porque, principalmente, hablan una lengua visual, enuncian sus textos en el plano espacial y su pensamiento ha sido afectado por categorías de una lengua cuyo significante organiza una materialidad viso-espacial*⁶ (PELUSO; LODI, 2015, p. 69).

Com isso, entende-se que “[...] *el lenguaje ocupa un lugar trascendente en la constitución de las subjetividades y de las culturas.*”⁷ (PELUSO; LODI, 2015, p. 69). Consequentemente, o uso de uma língua de materialidade visoespacial, como a língua de sinais, assume um papel relevante na constituição das subjetividades surdas.

A visualidade dos surdos permite que haja a percepção do mundo por meio da visão, estimulando a aprendizagem dos significados de “ser surdo” e a construção de mecanismos de regulação e socialização em grupo e individual, sendo um recurso que organiza os saberes acerca da cultura surda. Também a experiência visual tem um papel importante; assim como os ouvintes produzem significados a partir da experiência auditiva, nós surdos temos uma modalidade diferenciada dos ouvintes. Lebedeff (2011) observa isso ao analisar uma comunidade surda capaz de se comunicar em Libras, vendo que nessa língua existem metáforas visuais, humor e demais códigos de significação que facilitam e agilizam o processo de expressão e compreensão de informações.

A experiência visual dos surdos também permeia a obtenção de conquistas dos movimentos sociais e lutas dos surdos, a construção da expressão linguística, a organização de associações de surdos, a integração com os esportes, os debates acadêmicos sobre os surdos e a surdez e as artes culturais. Isso é prejudicado pelo preconceito de muitas pessoas, suas histórias individuais e a desconfiança linguística do surdo.

Considerando a afirmação de Hall, que segue, percebo que, em consonância ao que ele aborda, em relação aos membros de uma cultura, de fato isso acontece com os surdos, pois a comunidade surda compartilha a cultura surda e tem pontos de encontro – por exemplo, a associação, bares, locais

6 Tradução livre: “A partir desses signos, os surdos são visuais, não porque amplificaram esse sentido ou porque não possuem uma cultura visual, mas porque, principalmente, falam uma linguagem visual, enunciam seus textos no plano espacial e seu pensamento tem sido afetado por categorias de uma língua cujo significante organiza uma materialidade visuo-espacial.”

7 Tradução livre: “A linguagem ocupa um lugar transcendente na constituição de subjetividades e culturas”.

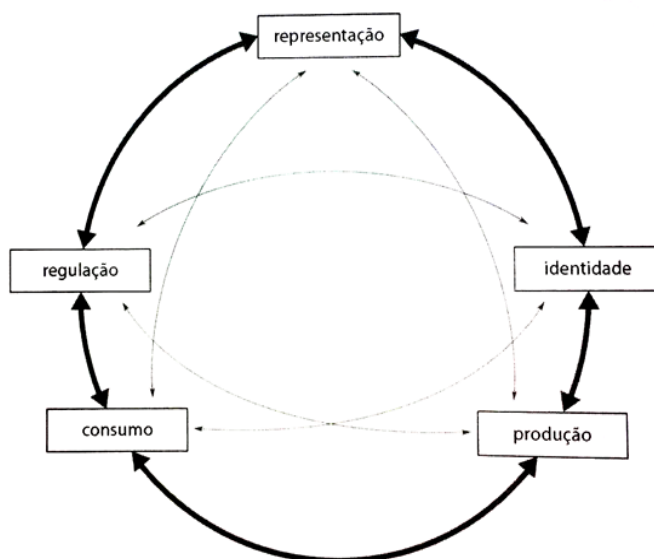
esportivos, a escola, entre outros – para manter o contato e o compartilhamento de significados.

Assim como as pessoas que pertencem à cultura compartilham um mapa conceitual relativamente parecido, elas também devem compartilhar uma maneira semelhante de interpretar os signos de uma linguagem, pois só assim os sentidos serão efetivamente intercambiados entre os sujeitos. (HALL, 2016, p. 38).

O sujeito surdo compartilha sua cultura em locais onde a comunidade surda esteja presente. Esse processo de compartilhamento se dá prioritariamente por intermédio da linguagem entre sujeitos que se comunicam usando a Libras, que é a sua língua nativa, isto é, a língua com que convivem.

No livro de Hall (2016), *Cultura e Representação*, a prática de cultura e representação é analisada, considerando o “Circuito da Cultura”, conforme apresentado na Figura 1. Embora considere que cultura seja “[...] um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-los [...]” (HALL, 2016, p. 19), o autor nos orienta e nos instiga a estudá-lo e, assim, compreendermos como se dá esse circuito cultural. Hall (2016, p. 42) afirma que a análise das representações, nas ciências humanas e sociais, constitui uma mudança de direção importante ocorrida, e que “O sentido é construído pelo sistema de representação”, que é construído e fixado pelo código, o qual estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem.

Figura 1 – Circuito da Cultura



Fonte: Hall (2016, p. 18).

A Figura 1 apresenta a prática significativa de um sistema de representação e as áreas conceituais. Todos os sistemas se transmitem na linguagem, no pensamento. Os conceitos, as ideias e os sentimentos se relacionam entre si.

O circuito apresenta cinco elementos conceituais que são: representação, identidade, produção, consumo e regulação. Todos os elementos conceituais estão presentes em cada sujeito, expressando seus significantes, compartilhando e interpretando os elementos do mundo. Hall discutiu esses cinco elementos conceituais no circuito da cultura, utilizando uma análise cultural.

Essas ideias são importantes para que possamos pensar significados produzidos nos desenhos animados da TV, que incluem (ou não) a cultura surda e diálogos em língua de sinais de sujeitos surdos nos filmes.

A sociedade em geral tem a perspectiva do sujeito surdo como uma pessoa com deficiência. Geralmente, famílias ouvintes (que não reconheceram a cultura surda) são levadas a confiar mais em especialistas da área da saúde, que ainda regulam corpos, do que em narrativas de pessoas surdas. Dessa maneira, não reconhecem os sujeitos surdos, mesmo quando estes adquirem sua língua nativa⁸, que é a Língua Brasileira de Sinais.

Fabício Ramos, pesquisador surdo que investigou marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema, afirma que há uma visão clínica que marca as relações sociais dos surdos:

O sujeito surdo é marcado pelo olhar clínico – seu corpo seria incompleto porque não permite que ele ouça. A pessoa surda é vista como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença. Mas o termo “surdo” também é utilizado pela comunidade surda, e aí tem um sentido diferente. (RAMOS, 2016, p. 18).

Entendo que os desenhos animados com personagens surdos e diálogos em língua de sinais são potentes para trazer representações sobre a comunidade surda e temas relacionados às suas histórias, educação, esporte, lazer, associações, conflitos e outros. Thoma (2011, p. 206) afirma que nos filmes há um conjunto de representações sobre diversos temas, os quais tratam de aspectos pedagógicos, culturais e clínicos da surdez.

⁸ Conforme disposto em Lei Federal, nº 10.436/2002, tendo sido sua promulgação a maior conquista da comunidade surda no Brasil.

Entendo o cinema como um “dispositivo pedagógico”, ou seja, um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, que se constitui na linguagem cinematográfica, nas salas de cinema, na indústria e na arte que o produz, etc. Aumont (1991) define o dispositivo cinematográfico como aquilo que regulamenta a relação do espectador com imagens em certo contexto cultural ou como um conjunto de condições de possibilidades que englobam e influenciam toda relação individual com as imagens.

Dentro do Circuito da Cultura mencionado por Hall (2016), a relação entre as imagens observadas e os espectadores propicia, além do consumo do que foi observado, também uma produção por parte dos sujeitos. Por isso, as imagens da mídia exercem grande influência sobre a população, podendo empoderar a comunidade e a cultura surdas, na medida em que oportunizam um reconhecimento por parte da população e produzem subjetividades sobre a surdez. Nesse sentido, Thoma (2011, p. 207) afirma que os filmes “[...] podem contribuir para produzir subjetividades e posicionamentos frente a grupos ou sujeitos ou mesmo frente ao mundo [...]”, ou seja, podem contribuir para o reconhecimento da cultura surda e do sujeito surdo por parte dos ouvintes que por vezes desconhecem esses elementos.

O texto de Deleuze e Guattari (2000) sobre agenciamento dialoga com o Circuito da Cultura de Hall (2016). Os autores afirmam que o agenciamento é a produção de enunciados de um sujeito para outros, também é unidade e multiplicidade. Portanto, o enunciado é o produto de um agenciamento. Por exemplo, dois sujeitos, tendo adquirido língua de sinais, estão em conexão com relação à subjetivação. No entanto, há outro sujeito cujo problema é a surdez e/ou enurdecimento no período infantil, porém, se encontra sem o órgão da “própria cultura”, ou seja, sua “falta” de subjetivação provoca ausência no processo de agenciamento. Portanto o contato com pessoas e enunciados favorecem o processo de transmissão de enunciados culturais. Para Deleuze e Guattari (2000, p. 11), “o agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos.”.

Deleuze e Guattari (2000, p 14) também apresentam o conceito de rizoma:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica.

Articulando ao Circuito da Cultura, é possível entender a metáfora utilizada. Não somos botânicos, mas os autores se referem à lei da natureza em seu livro e fazem uma reflexão sobre subjetivação do povo. O bulbo e o tubérculo são citados pelos autores como um exemplo de rizoma e podem ser comparados ao processo de subjetivação, pois os autores percebem inúmeras características que aproximam a subjetivação do rizoma. Outro exemplo apresentado pelos autores: “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 14). Em um agenciamento existe uma linha de raiz da dimensão com outras unidades de multiplicidade, que aumenta suas conexões de subjetivação.

A noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação: é o caso da unidade-pivô que funda um conjunto de correlações biunívocas entre elementos ou pontos objetivos, ou do Uno que se divide segundo a lei de uma lógica binária da diferenciação no sujeito. (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 16).

Com isso, entende-se que a multiplicidade de elementos produzidos como “representações da natureza do pensamento” leva a um deserto para outro sujeito, apresentado como seu rizoma de subjetividade individual.

Finalmente, os conceitos de Hall e Deleuze e Guattari, ao se articularem, ampliam a capacidade de reflexão e de pensamento sobre os processos de subjetivação e sobre as marcas da vida do povo surdo. Assim, transformam as formas de vida das pessoas.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 16).

De fato, um sujeito surdo oralizado que não tem conhecimento da língua de sinais e da cultura surda convive em uma comunidade ouvinte na família, na escola e no trabalho; convive com seu sofrimento advindo das dificuldades de comunicação na sociedade e dos preconceitos que enfrenta, até que em algum momento ele descobre outro sujeito surdo com uma marca de sofrimento semelhante e começa a conversar com essa pessoa, conhecendo-a. Essa construção do surdo oralizado parece se conectar como um rizoma, ou seja,

havendo uma “ligação” com o outro surdo e a busca pela cultura do outro, construindo uma representação particular sobre essa cultura, a qual acaba sendo subjetivada e ocupando o espaço que antes estava vazio.

Em minha experiência infantil, na maioria dos desenhos animados a que assisti, fossem na TV ou em filmes locados, os diálogos aconteciam apenas de modo oral. Dentre os filmes de animação dos mais variados gêneros a que assisti, o que mais me chamou a atenção foram aqueles sem diálogos orais, tais como *Tom & Jerry* e *Papa-Léguas & Coiote*, os quais me possibilitavam a compreensão da história. Assim, entendo que essas animações conseguem atingir tanto o público ouvinte como o público surdo. Outro desenho animado que apresentava pouco diálogo oral era o do *Pica-Pau*, que eu também gostava de assistir devido à ação envolvida no desenho. Já o *He-Man* e *Os Flintstones* eram desenhos cuja ação narrativa se baseava fortemente em diálogos orais, o que dificultava e, às vezes, até mesmo impossibilitava a minha compreensão. Por isso sempre escolhi desenhos animados sem e/ou com pouco diálogo oral. Alguns possuem legendas, mas observei que a maioria dos diretores das produções em desenho animado dedica uma grande importância à comunicação oral. Mesmo em filmes em que a surdez é tematizada, vê-se que a situação social do surdo está condicionada ao ensino oral e à cura da doença “surdez”. Isso é o que observa Thoma em sua tese de doutoramento, na qual mostrou algumas dessas representações da surdez que circulam na mídia. Para a autora, “O significado da surdez, assim como qualquer outro, é produzido social e temporalmente, muito embora alguns significados se cristalizem ao longo dos tempos” (THOMA, 2002, p. 53). Nesse sentido, a cristalização de tais representações está relacionada a “[...] práticas de oralização dos sujeitos surdos em diferentes tempos e espaços”. (THOMA, 2002, p. 53).

Segundo a autora, nos filmes analisados, na maior parte do tempo utiliza-se a comunicação oral, ao passo que poucas cenas são sinalizadas, e os surdos são exibidos como “pessoas que não ouvem”, com “comunicação diferente”, ficando evidente que nos filmes não há reconhecimento dos personagens a partir da cultura surda.

Também nos filmes transparece a ideia de “sujeito surdo” como anormal, sendo socialmente visto como um “corpo fora do padrão”. Além disso, o sujeito

surdo não apenas não é protagonista das histórias, mas também é comumente representado como “coitado”. De acordo com Ramos (2016, p. 13):

[...] há outros marcadores da cultura surda que são inseridos, e que interessam nesta pesquisa. Filmes que tem personagens surdos são produzidos há décadas, mas vejo que muitos focalizam a surdez, ou seja, mostram relações entre surdos e ouvintes marcadas principalmente pela perspectiva clínica – oralismo (foco em ensinar a falar); tratamentos clínicos para utilização da fala, uso de aparelho auditivo, implante coclear, perdas de audição, por exemplo.

O mesmo ocorre em desenhos animados em que há a língua de sinais. Nestes, ainda que tratem a surdez como assunto central, tratam o surdo como pessoa com deficiência, como veremos de modo mais detalhado na seção de análise dos desenhos que selecionei para esta pesquisa.

Com isso, entende-se que, de alguma forma, desenhos animados são produções que colocam culturas em diálogo. Na minha experiência pessoal, percebo que, frequentemente, em histórias em que personagens surdos estão incluídos em um espaço de ouvintes, o enredo e a trama não tratam da cultura surda, e tornam invisíveis as experiências visuais e a língua de sinais, fazendo circular representações em que os marcadores da cultura surda estão apagados, e o sujeito surdo, plenamente adaptado à cultura ouvinte.

Conforme o estudo de Hilty (2001, p. 112), assistir a desenhos animados e ver televisão são atividades frequentemente praticadas em família ou individualmente, ou seja: “Para muitas famílias, ver televisão é a única atividade que praticam como família. A televisão foi, ao mesmo tempo, fenômeno social e entretenimento, um convidado íntimo nos lares das pessoas”. Desse modo, se a televisão é um entretenimento familiar, a minha dúvida é se os desenhos animados têm exibido personagens surdos e a língua de sinais, marcados pela cultura e pela experiência visual, capazes de fornecer meios para a aquisição de uma cultura surda nas famílias que possuem sujeitos surdos.

Para Ramos (2016, p. 11), a escola é o berço da cultura surda.

As identidades surdas são construídas na cultura, assim como é na cultura que se estabelecem fronteiras para o que chamamos cultura surda. Os surdos, em sua maioria, começam a constituir suas identidades na escola, pois grande parte tem pais ouvintes e, em casa, tem pouco contato com a cultura surda, não tem a chance de usar LIBRAS ou aprendem com pais ouvintes, que a utilizam como segunda língua.

Dessa forma, vê-se as formas de se constituir identidades surdas por meio da cultura, a qual sabidamente pode ser transmitida através de elementos ficcionais como os desenhos animados. A partir dessas inquietações, no desenvolvimento da pesquisa serão analisados desenhos animados com personagens surdos e/ou em língua de sinais.

Os desenhos animados abrangem linguagens que compõem a maneira como as pessoas se relacionam com a cultura. Conforme Hall (2016, p. 37):

O sistema escrito ou o sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados “linguagens”. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido.

Por meio da comunidade surda e de sua língua de sinais, os surdos se apropriam e se percebem como sujeitos culturais. A mídia é um desses meios de transmissão da cultura. O sujeito surdo que acessa as mídias tem possibilidade de constituição identitária e cultural por intermédio dos desenhos animados em língua de sinais e personagens surdos. Como diz Hall (2016, p. 31): “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”.

Ainda de acordo com Hall (2016, p. 22), o sujeito se apropria de culturas quando se identifica com a mesma, alimenta-se e consome a cultura do outro. Considerando essa afirmação, é possível perceber que, tanto os surdos como os ouvintes passam a ser consumidores dos filmes de desenho animado que trazem referências à cultura surda, pois, dessa forma, se apropriam dos significados dessa cultura surda.

O sentido também é criado sempre que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos; isto é, quando nós os integramos de diferentes maneiras nas práticas e rituais cotidianos e, assim, investimos tais objetos de valor e significado. Ou, ainda, quando tecemos narrativas, enredos – e fantasias – em torno deles [...]. (HALL, 2016, p. 22).

Muitas vezes, as crianças se identificam com algum personagem de seus desenhos preferidos, e, por meio dessa identificação, procuram agir de forma parecida com seu personagem favorito. A partir da diferença entre o acesso de crianças surdas e ouvintes aos desenhos animados, há a constatação de que as crianças surdas são desfavorecidas, sendo levadas a assistir produtos midiáticos

sem o acesso necessário para que possam compreender esses produtos. Acompanhando os momentos familiares, junto aos pais e irmãos, os surdos acabam inevitavelmente sendo desfavorecidos. Como disse Hilty (2001, p. 121), “Crianças ‘desfavorecidas’ não se beneficiam realmente dos programas educativos; elas permanecem ‘desfavorecidas’ apesar dos maiores esforços desses programas”.

Nesse contexto, a língua passa a ter um papel central, para que os surdos possam ter acesso aos produtos culturais, tais como os desenhos animados. A língua de sinais é o marcador cultural da comunidade surda. Conforme Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011, p. 20): “A língua Brasileira de sinais (Libras) é o principal marcador identitário da cultura surda”. Nos parágrafos seguintes, trato da língua de sinais, de legendas (em português) em desenhos animados e da legislação.

2.1 Legislação da comunicação na mídia

A Libras é uma língua utilizada para a comunicação de seus usuários – em geral surdos – no Brasil, cuja modalidade é visual-gestual. É entendida como a primeira língua (L1) do povo surdo, que a utiliza em seu cotidiano. Vale ressaltar que as línguas de sinais não são simplesmente mímicas ou gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação, mas línguas com gramáticas próprias. Isso vai de encontro ao que muitos pensam, pois acham que ela consiste em apenas gestos ou mímicas, como uma frágil maneira de comunicação entre os deficientes auditivos.

Sabe-se que a língua dos surdos possui uma estrutura gramatical própria nos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que vai diferenciar essa língua das demais é a sua modalidade visual-espacial, que ocorre por meio de sinais. A Libras não está subordinada à língua portuguesa; elas têm aspectos gramaticais diferenciados e são independentes.

As línguas de sinais não constituem uma língua universal usada do mesmo modo no mundo inteiro. A construção de uma língua de sinais se dá em agrupamentos de surdos nos vários locais/comunidades/países, advindas de suas culturas locais. Existem também variações de acordo com cada lugar. As formas

de expressão são influenciadas pelo povo surdo regional e nacional, como mostram Quadros e Karnopp (2004, p. 33):

Portanto, cada país apresenta sua respectiva língua de sinais. A língua de sinais americana é diferente da língua de sinais brasileira, assim como estas diferem da língua de sinais britânica, da língua de sinais francesa, e assim por diante.

Em se tratando da localização geográfica e das línguas, as nações têm suas próprias línguas faladas. Um exemplo disso é a língua portuguesa, falada no Brasil e em Portugal. Contudo, a língua de sinais do Brasil é diferente da língua de sinais de Portugal. A Libras foi muito influenciada pela vinda de um professor surdo francês no ano de 1855, que veio para o Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar como educador. No ano de 1857, foi fundada a primeira escola de surdos da América Latina. Nesse momento, ocorreu a distribuição de manuais da língua de sinais francesa para o Brasil, sendo um fator marcante na constituição da Libras. Atualmente, os sinais da Libras não são mais os mesmos da língua de sinais francesa, mas permanecem algumas similaridades.

Acontecem, ano após ano, diversos eventos internacionais de surdos sobre movimentos políticos e de luta, pesquisas no campo da linguística, artes visuais, cultura, esportes etc. Nessas ocasiões, surdos de todas as nações ficam em contato e conseguem se comunicar utilizando as línguas de sinais. Tal compreensão é possível mediante o uso de sinais internacionais, os quais transmitem ideias utilizando sinais de diferentes países. Sobre isso, a autora Audrei Gesser (2009, p. 11) comenta o seguinte:

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda a língua de sinais é um 'código' simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

A ausência de legendas em filmes e desenhos animados no Brasil tem causado indignação na comunidade surda. Por conta disso, como veremos a seguir, houve uma manifestação da comunidade surda no cinema de um shopping a fim de protestar contra mais um lançamento de filme de desenho

animado exclusivamente dublado. O lema do manifesto é “LEGENDA PARA QUEM NÃO OUVE, MAS SE EMOCIONA!”. Esse movimento aconteceu em razão de que os filmes não apresentam legendas. Isso ocorre principalmente com filmes nacionais e desenhos animados, pois são lançados, no Brasil, apenas de forma dublada. Nesse sentido, pais ou familiares surdos de crianças ouvintes (ou crianças surdas com pais ou familiares ouvintes) não conseguem acompanhar o conteúdo dessas mídias por falta de acessibilidade.

A seguir, apresento um comentário postado em um portal de notícias feito por uma surda, Carilissa Dall’ Alba, professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mãe de uma filha ouvinte de 7 anos. Neste, a professora fala sobre como se sente ao acessar o cinema com sua filha, mas se depara com desenhos animados dublados. A postagem foi publicada em 20/09/2016.

Tenho uma filha de 7 anos, ela adora cinema! Algumas vezes que tive de levá-la ao cinema e acompanhar as sessões de filmes animados sem legendas, ali eu ficava sentada quieta e sem entender. A minha filha me olhava, querendo interagir comigo os assuntos do filme que estávamos assistindo. Para mim eram momentos muito chatos e tristes também por não conseguir entender os filmes. Chamo a minha sobrinha de 11 anos para ir com ela. São minhas motivações para lutar pelas legendas para a comunidade surda. (NUNES, 2016, *on-line*).

Outro aspecto que cabe destacar é que as legislações acerca da acessibilidade vêm acompanhando o movimento tecnológico. As possibilidades de acesso à informação que o campo da informática proporcionou são únicas na história. Os serviços de radiodifusão de som e imagens ganharam proporções gigantescas. E nesse movimento, a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 67, ratifica essa importância quando trata da garantia para as pessoas surdas:

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtítuloção por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras. (BRASIL, 2015, p. 6).

Nesse artigo 67, o item I trata da especificidade da legenda em português na TV para que a pessoa com perda auditiva e a pessoa surda possam compreender o que está sendo falado, além de terem as informações descritivas de sons e outros. Já o item II trata da janela de intérprete em Libras na TV para as pessoas surdas usuárias da Libras, além das pessoas surdas não alfabetizadas.

Além disso, o item I do artigo 67 da LBI estabelece a obrigatoriedade da presença de subtítulo por meio de legenda oculta, ou seja, o cumprimento da regra da ABNT NBR 15290. Esta foi publicada no ano de 2005 e, no seu item 4, fala sobre as “Diretrizes para a legenda oculta em texto – CC”. Este é um recurso que pode ser utilizado em DVD e programas de TV, pré-gravados ou ao vivo. É um recurso que permanece invisível caso não haja o acionamento do dispositivo decodificador. São exigidas legendas com alto índice de acerto, conforme segue:

Os índices de acertos requeridos para a produção da legenda oculta, nos sistemas CC ao vivo ou pré-gravado, são diferenciados: — no sistema CC ao vivo, o texto das legendas deve ter no mínimo 98% de acerto; — no sistema CC pré-gravada, o texto das legendas deve ter 100% de acerto. (ASSOCIAÇÃO..., 2005, p. 4).

Assim, o processo de legenda oculta, segundo as normas acima descritas, na televisão não permite que os textos tenham falhas ou perdas de letras ou palavras durante a tradução dos textos. Isso “assegura” a qualidade de qualquer legenda em CC nos programas, séries, filmes etc. apresentados na televisão.

Portanto, cabe a qualquer empresa ou órgão público garantir a acessibilidade da informação e comunicação nas mídias existentes para as pessoas que precisam de recursos específicos. Na atualidade, não podemos mais aceitar as célebres escusas “desculpem pelo transtorno e pela falta de legenda”. Ainda enfrentamos muitos problemas quanto à iniciativa de colocar as leis em prática, pois o movimento de garantir a acessibilidade, tanto das empresas quanto dos órgãos públicos, só acontece pela imposição da legislação. De modo geral, não há uma real preocupação com a pessoa que precisa da acessibilidade.

No item II do artigo 67 da LBI de 2015, especifica-se a janela de intérprete de Libras na televisão, seguindo a normativa da ABNT NBR 15290, em cujo item 7 são dispostas “Diretrizes para a janela de Libras”. Também são estabelecidos ali elementos da gravação em estúdio, onde será capturada a imagem do intérprete de Libras. A tela deve exibir o tamanho da janela conforme a norma, sendo exigido recorte de altura mínima de $\frac{1}{2}$ (um meio) e de largura de $\frac{1}{4}$ (um quarto) da tela. O intérprete de Libras deve ser um profissional capacitado, sendo o seu trabalho de qualidade com fluência linguística na Libras.

Pessoalmente, diretores e autores de filmes apresentam conflitos de perspectiva em relação à comunidade, considerando-os estranhos ou como minoria que não é expressiva. Por conta disso, não é dado valor às diferenças e

línguas infames. No livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2004) aponta o preconceito em relação às variações linguísticas⁹ ou às línguas das minorias¹⁰ presente na sociedade. O autor argumenta que “Ele [o preconceito] está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele.” (BAGNO, 2004, p. 15).

A maior parte da sociedade não reconhece os aspectos culturais e linguísticos da minoria surda, que, diante disso, permanecem desconhecidos. Essa especificidade da cultura surda permanece invisibilizada pela maioria da sociedade, fazendo-se necessário portanto que novas publicações e pesquisas sejam desenvolvidas. Além disso, pela falta de informação e ignorância de pesquisas no campo das culturas surdas, muitos pesquisadores acabam publicando trabalhos com noções simplistas sobre o ser surdo, se baseando em estudos voltados à área clínica e normalização, sem reconhecer os sujeitos surdos como pertencentes a uma determinada cultura, o que gera polêmica entre a comunidade surda.

Sobre isso, de acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006), a comunidade surda constitui(u) o seu próprio sentido de cultura a partir da experiência visual. Considero que essa cultura, por sua vez, pode ser exibida nos desenhos animados – por exemplo, na escola, em casa e outros espaços –, mostrando algumas das formas de lidar com o mundo que fazem parte das normas da cultura surda.

Nesse sentido, pensar sobre a constituição e os marcadores surdos que ajudam a definir o que reconhecemos por grupo e comunidade surda é pensar qual espaço tem servido de território para que a comunidade surda se constitua e se mantenha como tal. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Muitas vezes, quando sujeitos surdos entram na comunidade surda sem nunca ter tido prévio conhecimento da língua de sinais, acabam não reconhecendo o que é “ser surdo”. Isso porque eles não passaram pela escola

9 Entende-se por variação linguística as variações dentro de uma mesma língua compartilhada por uma comunidade linguística. Essas variações ocorrem, principalmente, por fatores regionais e culturais, bem como o contexto histórico, geográfico e social. No caso da Libras, as variações se dão de estado para estado, município, âmbito rural, urbano entre outros.

10 Entende-se por línguas das minorias aquelas línguas faladas por uma minoria cultural, como é o caso da língua de sinais, falada pelas pessoas surdas.

bilíngue, principal responsável pela constituição de sujeitos-produtor/es da cultura surda.

Decorrentes de tal pedagogização, são estabelecidos modelos de *ser surdo*, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas *na e pela* própria comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de *ser surdo* a ser seguido. A invenção de uma norma surda escolarizada acaba distribuindo os sujeitos surdos no espaço escolar, em posições distintas que podem estar mais próximas ou mais distantes daquelas apontadas como sendo aceitas pelo grupo. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Aprende-se o modelo de “ser surdo” pelos outros. Segundo Strobel (2008), a experiência visual tem uma espécie de compromisso na construção de significados pelos surdos. Esses significados geram transmissão das normas da cultura surda, as quais são baseadas na experiência visual e distribuídas para outros surdos na escola.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24).

No entanto, o surdo foi ensinado a se ver como “deficiente”, como explica Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85):

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez a condição de submissão ao *normal* ouvinte. [...] A presença do ouvinte nas narrativas surdas - como sendo o opositor binário do surdo - afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência a sua condição de ser surdo.

As representações do sujeito surdo veiculadas pela mídia são dúbias, pois ora os veem como o *ser surdo*, ora lhes atribuem outra identidade, como dependentes de ouvintes, gerando marcadores de deficientes para vitimizar o surdo. Os surdos, muitas vezes são dependentes e controlados pelos ouvintes, e por isso militam para tornarem-se independentes desse controle. Conforme pesquisa de Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82), no campo dos Estudos Surdos:

Para desenvolver tal tema, argumentamos que, além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de *ser surdo*.

O movimento da comunidade surda gerou uma marca na história do povo surdo, um momento de luta importante para mudar a vida das futuras gerações de surdos. Por exemplo, na associação, o contato entre sujeitos surdos possibilita que a história seja mantida e que se transmitam, através da língua de sinais, as marcas pertencentes a esta comunidade. O oposto acontece na área da educação dos surdos, nas escolas inclusivas ou especiais, quando em sua grande maioria os professores e colegas são ouvintes. Em geral, o surdo constitui sua identidade pautado pela cultura ouvinte e não desenvolve sua língua de sinais de forma espontânea, o que acaba por posicioná-lo como deficiente.

Esse é um assunto bastante polêmico. Os autores Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 86) escrevem: “Nesse outro enfoque, o ouvinte não é o outro do surdo; o próprio surdo é que passa a ser o outro do surdo.”. A luta surda é bastante presente na comunidade nos diferentes espaços de convívio surdo. Está nas associações, na educação, no esporte/lazer e nas questões políticas, no que tange aos direitos de acesso. E assim o ser surdo cria suas próprias condições de vida.

Até o momento, apresentei alguns conceitos iniciais que podem servir como base para a elaboração de algumas interrogações. A seguir, apresento alguns estudos e questões que motivaram a elaboração da presente pesquisa sobre filmes de animação.

3 FILMES DE ANIMAÇÃO E MODOS DE ENDEREÇAMENTO

As primeiras evoluções na comunicação através das imagens aconteceram no século XIX, segundo Gonçalves (2015). Uma das primeiras máquinas utilizadas como experimento com imagens sequenciais chama-se ZOOTRÓPIO, inventada em 1834, por William George Horner. Esta máquina é dotada de um cilindro giratório perfurado, rodeado de pequenas fendas, que dá ao espectador a ilusão de figuras sequenciais, e, então, os espectadores assistem cada fenda de movimento e percebem os desenhos com movimentos e ação.

Figura 2 – Máquina de Zootrópio e Praxinoscópio



Fonte: 7 Artes para crianças¹¹ e Kinodinâmico¹².

Mannoni (2003, p. 223) explicou a maneira como se percebem as imagens animadas através do aparelho do zootrópio e seu processamento visual:

Se várias figuras, separadas regularmente e diferindo ligeiramente entre si em forma e posição, forem sucessivamente mostradas ao olho, a intervalos de tempo muito curtos e próximos, as impressões sucessivas que produzem no cérebro (na “retina”, pensava Plateau) conectam-se sem se fundir. Resultado: cremos ver um único objeto gradualmente mudando de forma e de posição.

A equipe de Zootrópio se superou no mercado para o público infanto-juvenil. A fábrica se desenvolveu ainda mais na arte das imagens de animação ao criar uma nova máquina para atração infanto-juvenil, chamada praxinoscópio. Esta, porém não forneceu desenho animado com alta qualidade. Sua experiência resultou num estudo mais aprofundado buscando melhor resultado ao espectador.

11 Disponível em <<http://7arteparacrianças2008.blogspot.com/2009/05/>>. Acesso em 8 jun. 2018.

12 Disponível em <<https://kinodinamico.wordpress.com/tag/praxinoscopio/>>. Acesso em 8 jun. 2018.

No ano de 1892, surge o cinematógrafo. O francês Charles-Émile Reynaud criou um sistema de animação com aparelho Praxinoscópio, onde projetava as imagens em movimento na parede, e seu primeiro filme animado, *Pauvre Pierrot*.

Figura 3 – Filme animado *Pauvre Pierrot*, criado pelo Frances Émile Reynaud com tecnologia de Praxinoscópio em projeção.



Fonte: Pretty Clever Films¹³ e Kinodinâmico¹⁴.

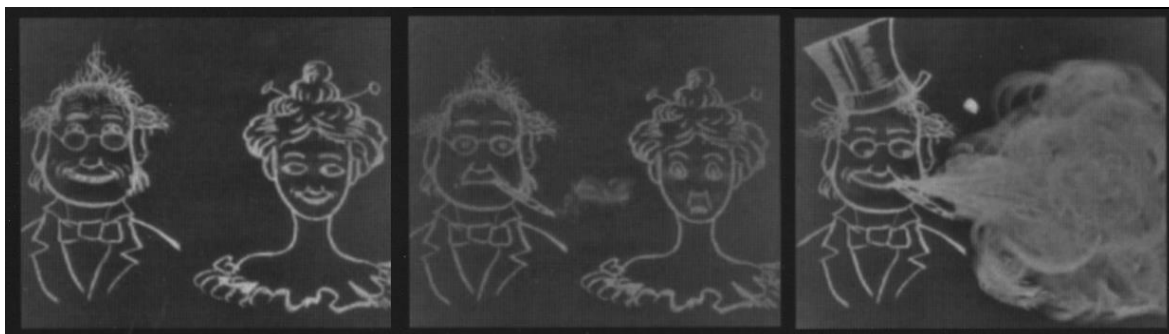
Criado pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière e apresentado ao público em 1895, o cinematógrafo era uma máquina a manivela que permitia captar as imagens, revelar o filme e, depois, também projetá-lo em uma tela. A máquina tinha a capacidade de fotografar e fazer projeção de imagens a serem exibidas em uma velocidade de 16 quadros de fita por segundo. As filmagens produzidas tinham melhor duração e visibilidade do que as produções feitas anteriormente.

Em 1906, deu-se a estreia do primeiro curta projetado pelo cinematógrafo. Este usou diversos recortes de desenhos que eram feitos e, após filmados, eram apagados para que fossem feitos os próximos desenhos da cena seguinte, e assim a história animada era construída. Os desenhos eram feitos e apagados em um quadro negro. A obra de desenho animado do J. Stuart Blackton foi intitulada *Humorous Phases of Funny Faces*.

13 Disponível em < <http://prettycleverfilms.com/saturday-morning-cartoons/pauvre-pierrot-1892/#.WUG0bWjyuM8> >. Acesso em 15 abr. 2017.

14 Disponível em <<https://kinodinamico.wordpress.com/tag/praxinoscopio/>> Acesso em 8 jun. 2017.

Figura 4 – *Humorous Phases of Funny Faces*, criado por J. Stuart Blackton



Fonte: Markmcgovern's blog¹⁵.

O primeiro desenho de animação foi produzido em 1908 no sistema cinematográfico, sendo a animação feita por fotogramas. O filme moderno *Fantasmagorie*, produzido pelo francês cartunista Émile Cohl, era uma produção que não tinha sonorização.

Figura 5 – Filme animado *Fantasmagorie*, criado por Émile Cohl



Fonte: Filme: AB Initio¹⁶.

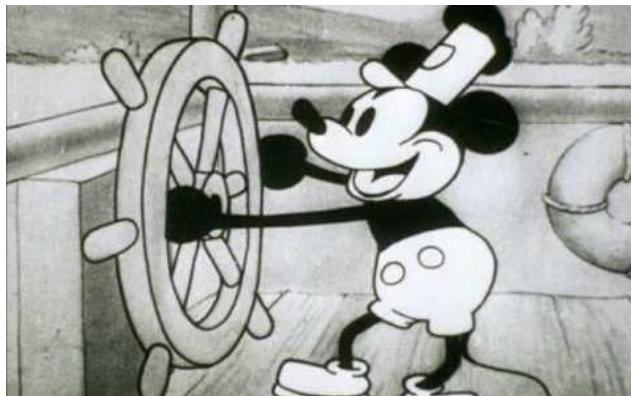
Então o cinema de animação enfim tinha à disposição um meio prático para mover os desenhos. Anos mais tarde, surge o filme sem sonorização, em que apareciam frases textuais para tratar dos diálogos. É no ano de 1928 que os filmes de animação começam a apresentar efeitos sonoros, como o filme *Steamboat Willie*, desenvolvido por Walt Disney - essa forma de produção de desenhos de animação continua em circulação até os dias de hoje. Destacam-se,

15 Disponível em <<https://markmcgovern.wordpress.com/2010/11/11/j-stuart-blackton/>>. Acesso em 15 abr. 2017.

16 Disponível em <<http://filmabinitio.blogspot.com.br/2010/07/first-fully-animated-film-1908.html>>. Acesso em 15 abr. 2017.

atualmente, a alta tecnologia e o avanço da qualidade das imagens e do som na produção dos desenhos animados.

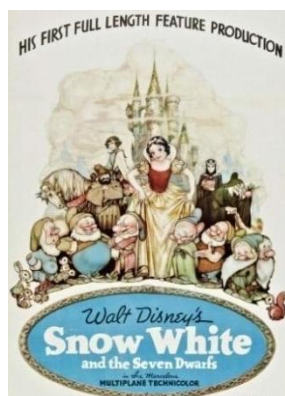
Figura 6 – Filme animado *Mickey*, criado por Walt Disney em 1928



Fonte: Museum of Modern Art¹⁷.

O desenvolvimento empresarial do estúdio de Disney possibilitou-lhe distribuir seu primeiro longa-metragem de animação infantil da história em 1937, exibindo tela com cores no filme *Branca de Neve e os 7 Anões*.

Figura 7 – Filme animado *Snow White and the Seven Dwarfs*, criado por Walt Disney em 1937



Fonte: Filmow¹⁸.

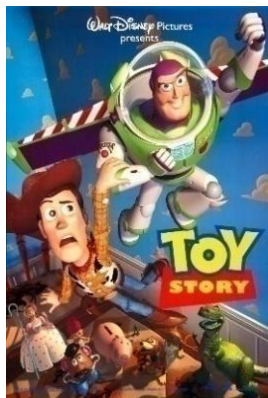
Na sequência, a empresa/estúdio Disney produziu muitos filmes e desenhos de animação, mas uma nova tecnologia chegou com o filme *Toy Story*, em 1995, que foi o primeiro filme de animação feito em computação gráfica, com novo visual e emoção; esse filme foi multiplicado para vários filmes 3D atual. A

17 Disponível em <<https://www.moma.org/collection/works/89284>>. Acesso em 15 abr. 2017.

18 Disponível em <<https://filmow.com/branca-de-neve-e-os-sete-anoes-t1271/>>. Acesso em 15 abr. 2017.

partir de então, os estúdios Walt Disney de filmes não fabricaram mais desenho com a antiga técnica, sendo então os desenhos completamente computadorizados.

Figura 8 – Filme animado *Toy Story*



Fonte: Wikipédia¹⁹.

Atualmente os programas de criação de desenhos animados computacionais evoluíram muito. Segundo Ana Carolina Gonçalves (2015, p. 20), “[...] as produções mais tradicionais ou longevas que buscam a sobrevivência em um mercado majoritariamente digital como o atual acabam por fazer a transição para a computação gráfica.”.

Ao longo da história da cinematografia, o espectador surdo frequentou os cinemas para assistir a filmes e desenhos animados, e estes eram sem diálogos e sem voz. Tecnicamente, essa tecnologia de produção de cinema sem uso de microfone gerava maior satisfação entre espectadores surdos, pois podiam compreender da mesma forma que o público não surdo.

No século 20, Walt Disney lançou uma nova produção de desenho animado, *Mickey*. Esta produção era acompanhada de música, no entanto, a animação continuava sem diálogo de voz. Mais tarde, Disney lançou o primeiro filme de desenho animado de longa-metragem, *Branca de Neve e os 7 Anões*. Essa animação apresentava trechos com muitos diálogos em voz. Como não havia legenda no cinema, os espectadores surdos começaram a perder a comunicação com o filme, não podendo compreender o contexto.

19 Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Toy_Story>. Acesso em 15 abr. 2017.

Atualmente, as empresas de produção de desenho animado reduziram a criação de filmes de desenho animado sem diálogo de voz, e aumentaram muito filmes com diálogo em voz. Os espectadores surdos continuam assistindo, porém, sem compreender plenamente. A comunidade nacional dos surdos começou um movimento de luta contra a falta de acessibilidade nos filmes e desenhos animados através da legislação e da comunicação de mídia.

4 METODOLOGIA E MOVIMENTOS DA PESQUISA

Contemplo uma imagem sem ter participado de sua produção, sem escolher ângulo, distância, em definir uma perspectiva própria para a observação. (XAVIER, 2003, p. 35).

Com base nos estudos desenvolvidos na seção anterior, inicio esta seção a fim de organizar uma metodologia de pesquisa que tem como base o conceito de representação dos surdos e da língua de sinais.

O problema de pesquisa está ligado às representações nos desenhos animados, no sentido de analisar as identidades culturais dos personagens surdos, presentes nos diálogos em língua de sinais e nas características dos personagens surdos. Assim, o problema de pesquisa é: **De que modo os desenhos animados trazem representações sobre personagens surdos e sobre a língua de sinais?**

Neste sentido, o **objetivo** da pesquisa é analisar as representações sobre surdos e sobre a língua de sinais em desenhos animados. Para isso, serão priorizados, na análise, os aspectos culturais, tais como: a presença de diálogo em língua de sinais e de personagens surdos, os aspectos visuais e os modos de endereçamento nos desenhos animados. Para isso, foram selecionados seis desenhos animados. Para a seleção desses desenhos, acessei a ferramenta de busca dos sítios eletrônicos Google e YouTube, inserindo os termos “filme desenho surdo”, “vídeo desenho surdo”, e “filme/vídeo desenho língua de sinais”, bem como as traduções desses termos em inglês e espanhol. Além disso, também busquei em blogs e outros sítios de surdos e redes sociais.

O critério de seleção dessas produções foi a presença de diálogos em língua de sinais e de personagens surdos. Foram encontradas outras produções além dessas, porém, foram retiradas, pois não apresentavam diálogo em Língua de Sinais, somente na modalidade oral, ou então apresentavam personagens surdos que ficavam em silêncio e sem atuação.

Assisti a todos os filmes e transcrevi os vídeos para textos narrativos. Meu interesse teve como foco as cenas em que a comunicação acontecia em língua de sinais e cenas com personagens surdos. Observei algumas cenas que me chamaram a atenção por tratarem da experiência visual, cultura surda, músicas, heróis surdos, superação do mal, sentimento de incapacidade, metodologia

oralista, discussões clínicas, audismo, famílias nobres e poder, assuntos que serão aprofundados nas análises desta pesquisa.

Os filmes *A família Bélier* e *The Hammer* mostram algumas problematizações acerca da perspectiva dos discursos clínicos, das culturas surdas e da língua de sinais, segundo Ramos (2016). Os sentidos produzidos pelo filme chegam aos espectadores, fazendo com que estejam presentes em seus pensamentos todos os elementos de imaginação, realização, ilusão, compreensão e aceitação, os quais irão para determinados públicos. Sobre os modos de endereçamento:

Para que um filme funcione para determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

A partir de minha leitura dos desenhos animados, assistindo a todos eles e com um olhar especialmente voltado para as representações e diálogos em língua de sinais e personagens surdos, percebi que estes conseguem envolver os espectadores em sua história intercultural, acompanhados pela identificação do público com o conteúdo apresentado.

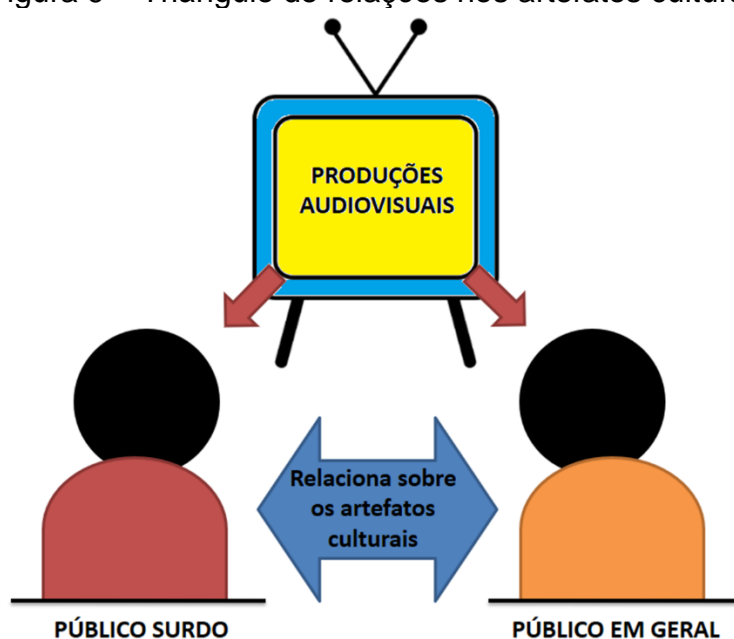
Podemos refletir: na construção de um filme contextualizado com base em diferenças culturais mostradas para determinado público, qual será o olhar lançado sobre o povo surdo? Comunidades de surdos vão reconhecer alguma diferença entre a produção de cinema, a sociedade normalizada e suas próprias marcas?

Nesta dissertação, apresento o circuito da cultura citado por Hall (2016). Tendo em mente esse aporte conceitual da obra deste pensador, utilizo o conceito de cultura para refletir sobre as representações das identidades e diferenças, pois penso que há um triângulo nas formas de ver e interpretar os significados dessas produções audiovisuais entre *povo surdo*, *público em geral* e *produções audiovisuais*. Como cada um vai olhar para os outros lados do triângulo? Será que considerarão os significados que são produzidos nos artefatos culturais e o modo que cada lado interpreta?

Elizabeth Ellsworth (2001) afirma que, para que se compreenda um filme/vídeo, é importante construir conhecimento a partir de um ponto de vista

político, social e econômico que corresponda aos interesses do filme. Sendo assim, “O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação para alguém” (ELLSWORTH, 2001, p. 24). A figura que segue ilustra esses modos de endereçamento e os diferentes objetivos, percepções e provocações que emergem tanto do filme (produtores) quanto do público surdo ou do público em geral.

Figura 9 – Triângulo de relações nos artefatos culturais



Por meio desses entendimentos acerca do quanto os artefatos culturais nos educam e nos interpelam, é importante considerar a presença/ausência de surdos nos desenhos animados e o modo como eles aparecem. Estudar educação e cultura tem nos possibilitado pensar que a produção do conhecimento, durante muito tempo, foi moldada pela existência de uma dicotomia entre a perspectiva clínica e a socioantropológica.

Pensando nos modos de endereçamento desse artefato, ele visa determinado público, nesse caso, o público em geral é priorizado, ou seja, o público ouvinte.

As produções de cinema em desenho animado têm, primeiramente, seus personagens representados dentro de um padrão; são invisibilizadas personagens que não se encaixam nessa norma da sociedade. Por exemplo, os

estúdios Walt Disney exibiram seu primeiro filme de desenho animado em longa-metragem, intitulado *A Branca de Neve e os 7 anões*, no ano de 1937. Até a década de 2000, a empresa lançou cerca de 50 filmes de desenho animado, cujos principais personagens são em sua maioria brancos, com pouquíssima menção a pessoas diferentes²⁰. Já em 2009, foi lançado o primeiro filme com uma personagem principal negra, o filme *A Princesa e o Sapo*. Essa princesa negra serviu de referência para espectadores negros ou de outras raças/etnias que só então puderam consumir produtos (parcialmente) vinculados à cultura negra.

Vê-se, então, que há muito anos já temos o conceito de personagem “fora do padrão”, por exemplo, pessoas com deficiência, surdos, negros, pobres, culturas locais e outros gêneros. É de se esperar, então, que os desenhos animados não tenham mais essa ausência das pessoas diferentes para o público mundial; contudo, os anos passam e, mesmo já tendo mudado em vários sentidos, as produções de vídeo continuam sem exibir personagens com “corpos fora do padrão”.

Diante disso, entende-se que, mesmo havendo uma multiplicidade de corpos que constroem a civilização e a sociedade, as comunidades majoritárias apresentam uma grande força política, sendo elas comumente representadas como brancas, de alta renda e não deficientes, capazes de realizar uma “desconstrução” e “montagem” das outras comunidades ditas minoritárias, de culturas e identidades múltiplas, posicionadas como “fora do padrão branco”.

4.1 Procedimentos para a realização da pesquisa

Pesquisei em livros sobre as temáticas apresentadas nas cenas principais das animações e organizei os textos, complementando com citações de livros e artigos. Solicitei ao departamento de acessibilidade da universidade para que fossem inseridas legendas em alguns vídeos. Os filmes de longa-metragem, curta-metragem e seriados escolhidos estão todos disponíveis na Internet. São eles:

²⁰ Por diferentes, me refiro a personagens negros, pessoas com deficiência, vindos de culturas regionais, entre outros. Exemplos dessas pessoas são Dunga, o anão mudo, Dumbo, o elefante com orelhas gigantes, piratas com pernas-de-pau e Quasímodo, o Corcunda de Notre Dame.

1. *Tamara*
2. *Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell*
3. *Clássicos de heróis animados: Helen Keller*
4. *Turminha Querubim – Sinal Vitória*
5. *Sonho do Pedro*

Essas cinco produções serão descritas para a apresentação do material que será analisado. Aqui apresento a lista dos dados presentes na ficha técnica das produções cinematográficas, conforme disponibilizado em alguns sítios. As informações que seguem contextualizam e descrevem os desenhos animados.

- a) Título do filme em língua portuguesa/ Título original do filme;
- b) Ano de lançamento do filme;
- c) Distribuidor/a do filme;
- d) Origem: país em que se localiza a empresa cinematográfica;
- e) Roteiro: longa-metragem, curta-metragem, seriado...;
- f) Duração: tempo de metragem;
- g) Sinopse: resumo dos filmes.

Para o desenvolvimento da presente análise, utilizei os seguintes procedimentos: primeiro, assisti aos filmes de desenho animado com personagens surdos e diálogos em língua de sinais; localizei algumas representações do sujeito surdo e verifiquei o tempo dos diálogos, a língua utilizada e os principais personagens surdos. Essas informações foram tabuladas e apresentadas em um gráfico:

- I. Personagem principal: sujeito surdo e/ou ouvinte no filme;
- II. Língua: quais são as formas de comunicação nos filmes;
- III. Diálogo em Língua de Sinais: tempo de comunicação de língua de sinais;
- IV. Diálogo em Voz: tempo de comunicação em língua oral;
- V. Detalhamento sobre personagem surdo e língua de sinais exibidos nos filmes.

Considero importante descrever o modo como tive acesso a esses filmes, pois o material cinematográfico nem sempre apresenta tradução (em forma de legenda, intérpretes ou línguas de sinais). Assim, no filme *Tamara*, não há falas em som, somente comunicação em língua de sinais, sem legenda. Na animação *Turma Querubim*, há legendas em português, produzidas pelas próprias empresas cinematográficas. O filme *Sonho do Pedro* vem com legenda em espanhol. Já a empresa distribuidora da coleção *Clássicos de heróis animados* possui 20 filmes de seriados dos desenhos animados, dois deles representando personagens surdos. Ambos os filmes mencionados não contam com legendas em português. Para esses últimos, contei com o suporte da equipe do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR/UFRGS), a qual inseriu as legendas em português para meu estudo. Com isso, pude compreender as legendas presentes nos cinco filmes.

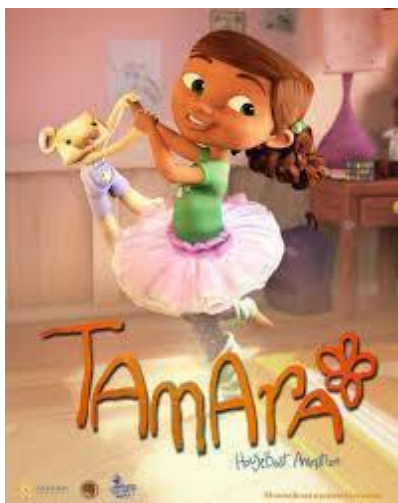
Esses são os pontos a serem analisados nas produções escolhidas. Na seção seguinte, apresento esses itens e teço alguns comentários sobre a animação selecionada.

5 NARRATIVAS SOBRE OS FILMES DE DESENHOS ANIMADOS

5.1 *Tamara*: “Dance para as estrelas que te iluminam!”

A obra intitula-se *Tamara*. Este é um filme curto, lançado no ano de 2013 nos Estados Unidos, e pretende mostrar que os sonhos da menina podem se realizar.

Figura 10 – Capa do filme *Tamara*.



Fonte: Sítio eletrônico Negro é lindo! (TAMARA, 2016, *on-line*).

Lançamento: 2013

Distribuidor: Studio House Boat Animation

Origem: Estados Unidos

Roteiro: curta-metragem

Duração: 4:37 minutos

*Sinopse: O curta Tamara é uma animação que conta a história de uma menina surda que sonha em ser bailarina. Um sonho que no olhar de muitos parece impossível. O filme é curto, mas aborda uma questão muito simples e importante: o sujeito surdo é um sujeito em potencial, tudo vai depender das oportunidades e do olhar que lançarmos sobre ele. (TAMARA, 2016, *on-line*).*

O desenho animado está disponível no YouTube (TAMARA, 2013), e as informações sobre a produção foram retiradas do sítio eletrônico *Negro é lindo!*. O curta *Tamara* apresenta duas personagens principais: a menina surda e a mãe

ouvinte. Estas se comunicam em Língua de Sinais Americana²¹ (ASL), e os diálogos do desenho são todos nessa língua.

Observando o desenho animado *Tamara*, especificamente a personagem principal – uma menina surda que se comunica em ASL –, vê-se que o filme não apresenta diálogo em língua oral, apenas diálogo sinalizado da menina com sua mãe. Na história, a menina surda lê um livro de conto infantil e, chegando na última página, depara-se com a mensagem do “felizes para sempre...”. Após, a personagem pega uma caixinha de música, abre a tampa, gira a chave, e a boneca bailarina começa a girar. Ela observa a caixinha de música com a boneca girando.

Figura 11 – Tamara observa a caixinha de música com a boneca girando.



Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

Ela então pega o urso de pelúcia e dança *ballet* com ele. Quando escuta a música da caixinha, sua mãe vai para o quarto da menina.

Nessa cena em questão, percebi a presença de elementos da experiência visual. Destaca-se que essa menina surda já se apropriou da língua de sinais, porque ela já tem sua língua adquirida: sinaliza em língua de sinais americana.

²¹Tradução de *American Sign Language*.

Figura 12 – A menina cruza o braço sobre a mesa.

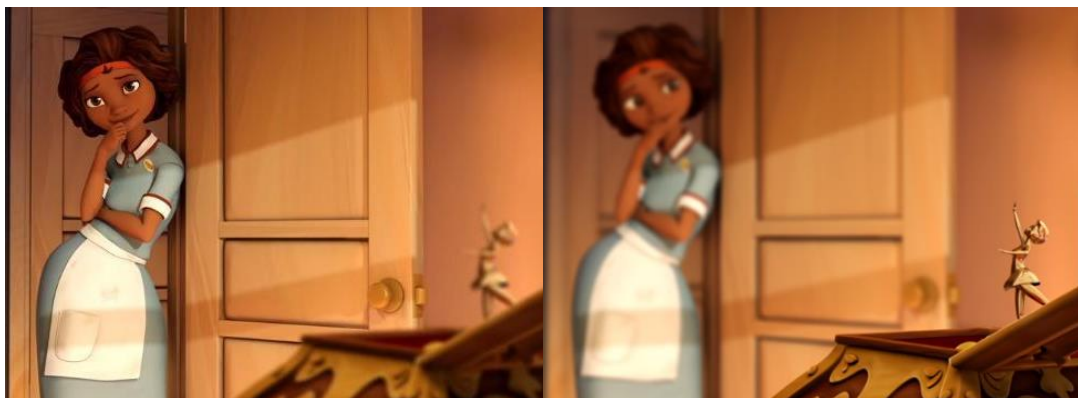


Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

Após a leitura de um livro, a menina surda se deita com os braços cruzados sobre a mesa, em frente à caixinha de música. Com isso, possivelmente percebe os sons da música por intermédio das vibrações na mesa, sentindo a emoção que esta transmite. Esse desenho infantil nos faz pensar sobre como a menina surda compreende os acontecimentos do mundo, algo que ocorreria de forma diferente com crianças ouvintes, pois certamente escutariam a música e produziram outros desdobramentos a partir disso.

Importante ver que a menina surda construiu sua própria estratégia de “ser surda” e mostrou sua experiência visual entrando em contato com a música: na mesa, com seus braços, sentindo uma emoção particular por meio dessa.

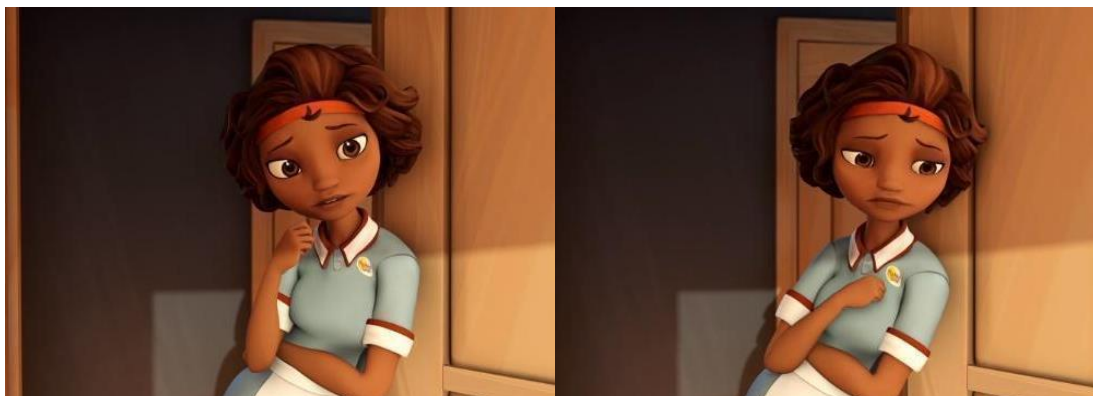
Figura 13 – Mãe emocionada e observando a caixinha de música parada.



Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

Quando a música da caixinha se interrompe, a mãe se surpreende que a menina surda continua dançando sem perceber que a música já havia terminado. Ao se deparar com essa cena, a mãe mostra expressão de desânimo (figura 14).

Figura 14 – Expressão da mãe.



Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

Quando a menina surda percebe que a mãe está na porta, deixa o urso de pelúcia na cama e a abraça. A mãe diz à filha que sua dança foi linda: “dance para as estrelas que te iluminam” (figura 15).

Percebo que a mãe da menina surda se sentiu provocada, pensando que a falta de som poderia não transmitir a emoção e o brilho que a dança poderia expressar, e por isso colocou em dúvida se o surdo pode dançar, mesmo sem a música. É como se as pessoas que ouvem pudessem sentir a emoção da dança, e o surdo, não. Entretanto, a menina não se sentiu limitada pelas dificuldades, mas perseguiu seus sonhos e não desistiu. A cena não demonstrou uma preocupação sobre o olhar clínico, pois reconheceu que os surdos têm capacidade e emoção visual.

Figura 15 – Mãe sinaliza para a menina.



Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

Além disso, vejo que essa cena de *Tamara* mostra como foi importante a mãe aprender a língua da sua filha surda para se comunicar melhor. Não determina a língua oral como um padrão, visto que a mãe usa a língua de sinais,

possivelmente como segunda língua. Entretanto, reflito o seguinte: se a menina surda não tivesse nem a língua de sinais e nem a língua oral, e sentisse vontade de dizer “eu te amo” para a sua mãe, como expressaria essa frase para ela? Felizmente, na história, foi possível se expressar por meio da sinalização. A língua de sinais foi priorizada, permitindo sinalizar a todos o que seu coração queria comunicar. Importante ressaltar que a menina surda já tinha conhecimento da sua primeira língua (L1) e sinalizou ASL com fluência.

A filha compreende o que a mãe sinaliza e responde com firmeza e segurança: “Eu te amo mamãe, eu vejo as estrelas que me iluminam” (figura 16). Então puxa a mão da mãe e as duas continuam juntas a dançar.

Figura 16 – A menina sinaliza “Eu te amo, dance para as estrelas, eu vejo o brilho” à sua mãe.



Fonte: Retirado do próprio filme (TAMARA, 2013).

A menina surda compreendeu a frase da mãe: “dance para as estrelas que te iluminam”. Com isso, prepara uma resposta adequada, com firmeza e segurança: “Eu te amo mamãe, dance para as estrelas, eu vejo o brilho”. Isso é experiência visual. A frase da menina mostrou a importância da quebra de barreiras. Esse filme tem uma história curta, mas ao mesmo tempo mostra que a menina surda não se sente bloqueada pelas barreiras sociais. A menina surda se constitui como sujeito surdo, no sentido de “*ser surdo*”, ou seja, rompe com o discurso clínico.

O desenho animado *Tamara* apresenta-se em língua de sinais americana, porém quando há diálogo da filha com sua mãe, observo que a mãe utiliza uma comunicação bimodal com sua filha surda, sinalizando e oralizando ao mesmo tempo, enquanto a menina não oraliza ao sinalizar. A cena de diálogo entre a mãe

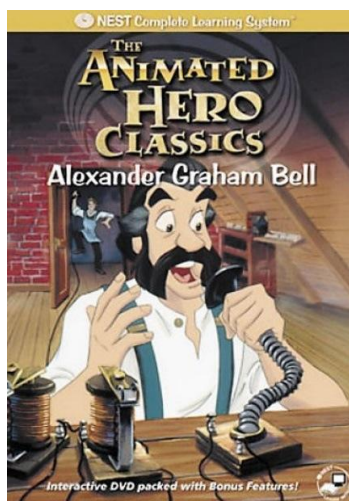
e a menina surda tem duração de apenas 13 segundos, pois o tempo de vídeo é bem curto, com um total de 4 minutos e 37 segundos de duração.

A menina surda adquiriu uma estratégia de percepção do som na mesa pela vibração da caixa de música e explorou recursos visuais com imagem e mídia. Porém, ainda era posicionada como uma “criança especial”. Isso se percebe no fragmento “...te iluminam”, dito por sua mãe. Esta, por sua vez, refletiu sobre essa discussão de limitação da filha e expressou sua emoção por meio de um olhar piedoso.

5.2 Clássicos de Heróis Animados: Alexander Graham Bell

A coleção *Clássicos de Heróis Animados* distribui 20 filmes de seriados dos desenhos animados em produções de curta-metragem. Todas as histórias dos filmes referem-se a personalidades importantes e acontecimentos relevantes da história mundial. Dois filmes retratam temáticas que envolvem surdos, língua de sinais e uma personagem surdocega. O desenho animado *Clássicos de Heróis Animados: Alexander Graham Bell* foi lançado no ano de 1995 nos Estados Unidos. A animação pretende mostrar fatos biográficos do inventor do aparelho de telefone e professor defensor do oralismo para crianças surdas. Bell utilizava seu método de ensino oral para instruir surdos e utilizava material visual para a prática na articulação de palavras e leitura labial. Posteriormente, Alexander G. Bell ganhou a atenção de todos pela criação do telefone.

Figura 17 – Capa do DVD *Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell*



Fonte: Banco de dados IMDb (ALEXANDER..., 2017).

Título original: Animated Hero Classics: Alexander Graham Bell

Ano de Lançamento: 01/06/1995

Distribuidor: Nest Family Entertainment and Rich Animation Studios

Origem: Estados Unidos

Roteiro: Temporada 2, Episódio 1 (coleção)

Duração: 30 minutos

Personagem principal: professor e inventor ouvinte.

Língua: Inglês (voz), Língua de Sinais Americana - ASL (ALEXANDER, 2017, online).

O desenho animado está disponível no YouTube. Não foram localizadas, nessa plataforma, informações mais detalhadas sobre filme nem a sinopse. De forma resumida, o filme apresenta a história de Alexander Graham Bell, professor, que utilizava o método oral em uma escola de surdos. Foi também o bem-sucedido inventor do telefone em 1876, nos Estados Unidos. O filme apresenta o professor Alexander G. Bell como principal personagem, uma pessoa ouvinte e fluente em Língua de Sinais Americana (ASL). Apresenta também um menino surdo que se comunicava de modo básico em língua de sinais. No início da narrativa, o professor sinaliza em ASL com parte das crianças surdas e fala em inglês com todos da sala de aula. Esse vídeo tem duas histórias, que envolvem temáticas de educação de surdos e a história do criador do telefone. Este, na narrativa, é identificado por suas duas atuações profissionais: inventor Bell e/ou professor Bell. O vídeo sobre Alexander Bell também apresenta fatos sobre educação dos surdos americanos. Bell também foi responsável por outras invenções como: a gravação sonora em cilindro de cera e uma espécie de detector de metais.

Foram analisadas algumas cenas do filme que apresentaram uma visão clínica para educação de surdos, na qual se utilizava uma comunicação sem a língua de sinais durante o período do oralismo. De fato, o filme apresenta a realização de Alexander Bell, que ficou famoso internacionalmente pela ideia de uma nova forma de comunicação a distância através de uma linha. Todos o elogiam muito e o reconhecem como herói por ter facilitado a comunicação a distância.

Esse fato influenciou a opinião pública por ocasião das discussões sobre o método de ensino do oralismo para as crianças surdas. O Sr. Bell teve diferentes oportunidades de discutir sobre o tema e todos lhe deram credibilidade em seus discursos oralistas. Com isso, os americanos aderiram ao método do oralismo nas escolas dos surdos de acordo com o que Skliar (2005, p. 16) descreve sobre as estratégias explícitas de poder, que se deu por meio da “proibição do uso da língua de sinais, o castigo corporal, as brutais metodologias de ensino da língua oral, etc.”

Na metodologia da educação dos surdos, Skliar (2005) explica o “ouvintismo” como representação de pessoas ouvintes sobre a surdez, e o oralismo como práticas em que os alunos surdos são obrigados a tornarem-se sujeitos de normalização. O filme *Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell* relata fatos do ano de 1876, mesmo período em que o ensino da língua de sinais nas escolas de surdos no mundo começa a ser combatido.

Percebi muitas vezes no filme algo que me provocou a fazer reflexões. A história do Sr. Bell é publicada e conhecida no mundo todo. Todos o reconhecem por sua invenção do telefone. Mas o Sr. Bell também é notoriamente famoso por ser contra o uso da língua de sinais na escola para surdos. É atribuída a ele a exclusão da metodologia de ensino da língua de sinais nas escolas; porém, no filme ele utiliza a língua de sinais para a comunicação com surdos. Essa situação provoca estranhamento na comunidade surda.

O filme inicia sua narrativa no ano de 1875. O inventor Bell está estudando com seu ajudante para criar uma linha de telégrafo com uma série de aparelhos cilíndricos, mas não conseguem transmitir uma mensagem em som de um cilindro para outro. Como estratégia, aprendem o Código Morse como técnica binária, mas a transmissão do código apresenta muitas falhas na transmissão da voz (Figura 18).

Figura 18 – Bell aprende código Morse com aparelho cilíndrico.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Ambos começam a pensar em formas que possibilitem a transmissão da voz humana através de um fio condutor. Bell começou a dar aulas para crianças

surdas em uma Escola de Boston para Surdos²², e, lá, encontra muitos alunos surdos. O professor Bell sinaliza uma pergunta aos alunos. Ele quer saber quantos alunos sabem ler lábios. Todos os alunos surdos levantam a mão afirmando que sabem fazer leitura labial. Um aluno chamado David, no entanto, não levanta sua mão por não ter entendido a pergunta do professor Bell (Figura 19).

Figura 19 – Prof. Bell sinaliza a pergunta para os alunos sobre leitura labial, e todos os alunos levantam sua mão.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

David fica quieto, olha os outros alunos que estão com a mão erguida e que afirmam que sabem fazer leitura labial, demora para decidir a levantar sua mão também, pois sabe que está levantando a mão apenas por imitação aos outros alunos (Figura 20).

Figura 20 – O último aluno levanta sua mão.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

22 Tradução de *Boston School For The Deaf*.

O professor Bell afirma que a língua de sinais não é uma boa forma para se comunicar. Ordena então que todos os alunos surdos prestem atenção a um copo na mesa de professor. O Sr. Bell anda até o fundo da sala, sobe em uma cadeira, pula e bate os pés no chão. Os alunos estão de costas para o professor e veem que o copo vibra na mesa, se mexe e cai. Os alunos admitem que o copo havia caído sozinho, pois claramente não ouviram nem tiraram conclusões a partir do sentido visual (Figura 21). Apesar disso, o professor Bell explica que os alunos não podem ouvir os sons, mas que poderiam sentir a vibração.

Figura 21 – Professor Bell mostra a vibração do copo.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

O que podemos pensar sobre essa cena inverossímil? Os alunos não perceberam, não tiveram a sensibilidade de entender o barulho a partir das vibrações nos seus corpos por conta do pulo da cadeira e batida forte no chão? Isso é uma violência contra a cultura do povo surdo. Esse é um exemplo do olhar clínico, implícito no entendimento de que, para o surdo, há uma ausência. Contudo, nós, surdos, construímos nossa compreensão do mundo a partir da experiência visual e das sensações, e isso inclui os barulhos e gritos. Eles são perceptíveis no peito e nos pés que tocam o chão; nós olhamos de onde vem

barulho. Exemplos disso são a batida de uma porta que fecha por conta de um vento forte, a queda de um objeto no chão, um grito bem alto, ou até outros tipos de barulho; nós percebemos por meio das vibrações geradas pelas ondas sonoras. Frequentemente, a maioria dos surdos se reúne em casas noturnas para dançar, prezando lugares que tenham um piso de madeira, para que o som seja captado por meio da vibração dos pés e do peito. Isso também é uma representação da cultura surda.

É nesse contexto que o professor inicia seu trabalho, estimulando seus alunos a utilizarem suas vozes e a fazerem leitura labial (Figura 22).

Figura 22 – Professor Bell sinaliza em língua de sinais e treina a articulação vocal, colocando a mão na garganta para sentir a vibração.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Recordo ainda que o professor Bell anuncia aos alunos em seu primeiro dia de aula que a língua de sinais não é uma boa forma para se comunicar na escola dos surdos. Por isso, exigia um método clínico para ensino das crianças surdas, ou seja, tratava da voz, da ausência de algo dentro do sujeito surdo. Percebi no filme que os alunos já haviam adquirido a língua de sinais antes de o professor Bell chegar.

Em função disso, percebo que um dos produtos do filme foi a circulação de estereótipos acerca da língua de sinais dos povos surdos, como observa o texto de Bosse e Goes (2017, p. 3): “Pessoas surdas tiveram uma infinidade de estigmas, foram vítimas, muitas vezes, de violência pelas famílias, escolas, educadores e clínicas, além da falta de educação adequada e de comunicação”. Então, noto a existência de uma polêmica em relação aos povos surdos. Digo isso

porque o produtor de cinema apresentou na animação a sua visão clínica, mas não os fundamentos éticos da educação.

O professor mostra como articular, pedindo que os alunos toquem a garganta com as mãos e pede que produzam som à medida que soltam o ar “AAAAAAA...” (Figura 22). Os alunos então articulam como o professor faz. Porém, o aluno David olha todas as colegas que conseguiram reproduzir o som, se decepciona e se sente excluído. Com isso, ele parece estar fora da normalização da sociedade (Figura 23). Depois da aula, o professor conversa sinalizando com o aluno, pois percebe que David se sente decepcionado.

Figura 23 – David suspira, sentindo-se excluído da turma.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Isso mostra a ausência da voz, que provoca emoções ao público e mobiliza os discursos da educação e da cultura. O filme gera uma ilusão para os pais ouvintes com crianças surdas, mostrando uma preocupação em relação ao futuro e à comunicação em uma sociedade normalizada para seus filhos surdos, propondo, como resolução, o caminho clínico. Carlos Skliar (2005, p. 10) indica uma das causas para essa noção do filme:

[...] ainda que o modelo clínico seja entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, em algumas representações ilusoriamente antropológicas, o discurso parece ser, ou é, o mesmo. A língua de sinais é, para ambos os casos, um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas.

O professor sabe que David não lê os lábios, então explica para o aluno que ele pode aprender a se comunicar e que isso será melhor para viver no mundo em sociedade. O aluno responde sinalizando, sua voz parece

engraçada/estranha, e por isso se cala. Em seguida, o aluno vai embora (Figura 24).

Figura 24 – O professor conversa sinalizando com o aluno.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Dessa forma, assim como o estranhamento do povo ouvinte no exemplo citado, também o povo surdo partilha desse sentimento ao ver uma divergência histórica sobre a educação dos surdos e a metodologia apresentada pelo professor, quando no filme percebe Bell como alguém que sabe língua de sinais e sinaliza bem enquanto ministra suas aulas. Essa informação confunde o pensamento dos surdos sobre a representação da animação e os fatos conhecidos pela história, ocasionando o “nó” de compreensão do povo surdo. (Figura 25).

Figura 25 – Professor Bell sinaliza “NOME”, “QUAL” e “APRENDER” em ASL.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Até os alunos surdos afirmam entender a explicação do professor em língua de sinais, mas eles já conheciam língua de sinais antes mesmo de o

professor Bell iniciar seu trabalho em sala de aula. Nesse aspecto, as informações do filme são uma manipulação dos espectadores com fatos ilusórios.

A figura do professor bondoso, que se afasta da escola, que é substituído por um professor radical e autoritário, faz com que as representações de professor competente e bondoso sejam ligadas ao professor Bell. Ele, afinal, queria o bem dos alunos! Apesar disso, os registros históricos não mostram indícios do comportamento do professor Bell. Porém, o diretor de cinematografia fez modificações na história que talvez sejam diferentes da realidade.

Diante disso, concordo que toda imagem é um produto de um olhar, conforme apontamento do autor Ismail Xavier:

Sua presença na tela é um fato de natureza plástica que deve ser observado em seu valor simbólico, avaliadas as características de sua composição e sua função no contexto de um discurso que é exposição de idéias, não sucessão natural de fatos “captados” pelo olhar. (XAVIER, 2003, p. 46).

Dando sequência às cenas do filme, o Professor Bell enfatiza a David: “Quero lhes ensinar como ver e sentir sua própria voz e vocês aprenderão a falar como qualquer um” e “[A voz] permite que você se comunique com qualquer um a qualquer hora”. Com essas duas frases, o professor defende o monolinguismo para todos.

Em outro momento, o professor Bell convida David para ir à sua casa conhecer sua invenção, o telefone. O professor explica que sua voz poderá ser transmitida através da linha para se comunicar com outra pessoa (Figura 26).

Figura 26 – O professor apresenta sua invenção, o telefone, e o ajudante o chama.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Professor Bell explica a David: “Eu chamo de telefone. Você fala nesta ponta e a sua voz vai sair na outra”. Assim, ele estimula o uso da voz por meio dessa nova tecnologia, porque seria necessário usar sua voz para se comunicar com qualquer um a qualquer hora. Porém, penso que esta é uma representação da teoria e do paradigma clínico. Compartilho do entendimento de Carlos Skliar (2005, p. 10), o qual mostra que os estudos sobre a cultura se preocupam com o nível epistemológico da surdez e da linguagem dos povos surdos, sem desvalorizar a sensibilidade da comunidade e da cultura surda (Figura 26).

Wrigley [...] nos propõe pensar a surdez não como uma questão de audiologia, mas a um nível epistemológico. Esta definição não exclui o seu próprio contraste, quer dizer, a existência de representações nas quais a surdez possa ser entendida como privação sensorial, como um mundo e uma vida marcados por uma ausência.(SKLIAR, 2005, p.10)

Então o ajudante chama o professor Bell para ir a outra sala (figura 26). Ao se levantar, o professor sente uma forte dor na cabeça, mas segue para encontrar o ajudante. David observa o aparelho e fica assustado ao perceber que aparelho vibra. Ao virar-se para ver o professor Bell, este está no chão, desmaiado (Figura 27).

Figura 27 – David observa o aparelho e, assustado, percebe que aparelho vibra.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Vejamos: David se assusta com a vibração do aparelho de telefone – que se movimenta por causa do desmaio do professor –, mas não percebe o barulho no chão pelo pé. Considerando que o piso é de madeira, como é possível que o aparelho se movimente em função da vibração, mas o personagem não perceba esse barulho no chão, por meio de seus pés? Parece-me ser um absurdo inverossímil!

Deitado na cama, o professor Bell recebe o conselho do seu ajudante para que diminua as horas de trabalho em sua oficina e na escola de surdos. O professor Bell decide se afastar do trabalho na escola dos surdos e continua seu trabalho até que sua invenção esteja completa.

No lago, David fica triste pelo que aconteceu com o prof. Bell, pega os cartões com letra vogal maiúscula na mochila, olha no entorno para ver se não há pessoas por perto e começa a treinar sua voz. Percebe que sua voz é ruim e decepciona-se novamente (Figura 28).

Figura 28 – Cartões com letras para o treino da voz.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Na escola, o professor Drake substitui o professor Bell; então Drake manda alguns alunos emitirem o som de cada vogal. Um por um, os alunos conseguem emitir o som das vogais, mas, o último aluno, David, levanta sua mão. O professor manda que David se levante para ler as vogais novamente, e o professor mostra, com seu modo frio e radical, como deve ser feito. O professor aponta as letras no quadro, David tenta se expressar falando. No entanto, percebe que o som está errado e fecha a boca. O professor manda que David fale novamente, apesar do aluno não querer tentar novamente. Então o professor critica o aluno: “Do jeito que está fazendo, você nunca vai falar!” e ordena que saia da sala de aula. David sai muito triste, e os colegas não gostam da atitude do professor. Consideram-no um mau professor e protestam, jogando papéis amassados nele, que foge da sala de aula (Figura 29).

Figura 29 – David levanta sua mão e sai muito triste da sala de aula.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Na residência do empresário Sr. Rubart, o inventor Bell mostra-lhe o equipamento de telefone. Uma empregada de Bell chega e avisa que encontrara um bilhete de David no seu quarto. David, no bilhete, avisa que pretende retornar para casa dele. Bell pede desculpas ao anfitrião pela interrupção na demonstração do aparelho de telefone. O empresário questiona: “o que é mais importante, sua invenção ou seu trabalho com alunos surdos?”. Sr. Bell defende-se, dizendo: “eu sempre serei, acima de tudo, um professor de surdos.”.

Bell corre até a estação de trem para encontrar David. David, então, pede para ficar com Bell, porque precisa se esforçar para aprender a falar melhor. David não quer continuar na escola com o novo professor. O inspetor de bilheteira ferroviária grita avisando a partida do trem. David se aproxima do inspetor, que tem bigode comprido, o que o impede de fazer leitura labial. O inspetor pede a passagem de trem de David, mas ele não entende o que inspetor lhe pede. David olha para o prof. Bell, que lhe avisa para que entregue a passagem para o inspetor, e David vai embora (Figura 30).

Figura 30 – O inspetor de bilheteira grita chamando por David, mas ele não entende o inspetor.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

Por fim, na última cena do filme, David tenta treinar o uso da sua voz, o que não funciona muito bem, causando uma profunda tristeza no personagem. Contudo, no final do filme, David consegue falar uma frase ao prof. Bell, com o quê ambos ficam muito felizes. O final feliz é uma estratégia comum em histórias infantis; por exemplo, no filme *Branca de Neve e os 7 Anões*, durante a história, os personagens ficam tristes pela morte da Branca de Neve, mas no final tudo termina bem, porque Branca de Neve desperta e vive feliz para sempre (Figura 31).

Figura 31 – David fica triste e depois feliz.



Fonte: Retirado do próprio filme (ALEXANDER..., 1995).

O filme resulta da influência do poder da teoria clínica sobre a sociedade, colocando para as famílias o oralismo e produzindo novos entendimentos sobre as ciências da Medicina e da Fonoaudiologia. Essas ideias perduram até os dias de hoje e certamente contribuíram para a concepção, o desenvolvimento e a difusão do Implante Coclear, assunto bastante discutido na atualidade, reforçando

estereótipos dos surdos. O poder dos processos imagéticos do cinema produz ilusões sobre a surdez, produz um olhar que relaciona o modo “certo” com o mundo real. Com isso, os espectadores terminam de assistir ao filme com vontade de procurar o “certo”, que nesse caso seria as teorias clínicas. Abbas Kiarostami (2004, p. 136) comenta que “No mínimo, creio que se deveriam narrar os fatos de modo que ele [o espectador] não seja levado a sentir-se culpado.”. Por isso, o público se preocupa com esse sujeito estranho que está fora da sociedade normalizada, cuja “audição” é uma ausência que faz o personagem se sentir culpado pela sua dificuldade de convivência, sem voz e sem audição.

5.3 Clássicos de Heróis Animados: Helen Keller

Nesta seção, apresento um filme da coleção *Clássicos de heróis animados: Helen Keller*, lançado em 1996, nos Estados Unidos, pela mesma empresa que realizou a produção do desenho animado do filme de Alexander Graham Bell. Trata-se de uma obra baseada em fatos reais que causaram muita comoção mundialmente: a história de Helen Keller, que ficou cega e surda. Com um ano e seis meses, Keller perdeu a audição e a visão, e os médicos não souberam explicar as causas. As hipóteses seriam uma virose, febre escarlatina ou meningite. Além do filme analisado, pontuo que um filme-documentário sobre vida de Helen Keller, chamado *Helen Keller in Her Story*, foi lançado no ano de 1954 e venceu o prêmio Oscar de melhor documentário de longa-metragem. Há também o filme sobre a professora de Keller, *O Milagre de Anne Sullivan*, do ano de 1961, que venceu o Oscar de melhor atriz e melhor atriz coadjuvante.

Helen Keller nasceu em Tuscumbia (Noroeste do Alabama), nos Estados Unidos, no dia 27 de junho de 1880. Seu pai, o Coronel Arthur Keller, era capitão do Exército dos Estados Confederados da América, e sua mãe, Kate Adams Keller, era dona da casa. Seu nome completo era Helen Adams Keller, mas o mundo a reconheceu por apenas dois nomes, Helen Keller. Sua história transformou e quebrou tabus na sociedade no século XIX. A professora de Keller chamava-se Anne Sullivan. Keller se tornou escritora, filósofa e conferencista e ajudou a desenvolver o espaço social americano para a pessoa com deficiência e foi a primeira pessoa surdocega a entrar em uma instituição de ensino superior²³.

²³ Informação retirada do site “Perkins”. Disponível em <<http://www.perkins.org/history/people/helen-keller>>. Acesso em 18 jul. 2018.

Figura 32 – Capa *Clássicos de heróis animados: Hellen Keller*



Fonte: Banco de dados IMDb (HELEN..., 2017).

Título original: Animated Hero Classics: Helen Keller

Ano de Lançamento: 01/06/1996

Distribuidor: Nest Family Entertainment and Rich Animation Studios

Origem: Estados Unidos

Roteiro: Temporada 2, Episódio 5 (coleção)

Duração: 30 minutos

Personagens principais: Professora ouvinte e menina surdocega

Língua: Inglês (voz), Língua de Sinais Americano (ASL) (HELEN..., 2017, on-line).

Detalhamento sobre a obra: História da menina Helen Keller, surdocega desde um ano e seis meses de idade. Trata do trabalho de uma professora chamada Anne Sullivan, que traz um método de ensino baseado em uma forma de comunicação com as mãos, e o cumprimento de sua profissão.

A história apresentada no filme acontece em 1882 e inicia apresentando uma paisagem, a menina Helen Keller correndo atrás de uma borboleta, brincando muito, até que sua mãe a chama para ir embora para casa. Seu pai dirige uma carroça, Helen dorme no colo da mãe, o pai vê a menina que está dormindo profundamente, a mãe tenta acordá-la, mas ela continua desacordada. Os pais percebem que a menina está com febre; três semanas depois, a menina continua doente sem apresentar melhoras. O médico sai do quarto da menina e dá o resultado do diagnóstico aos pais, informando que a febre passou, mas que ela está surda e cega em função do tempo que ficou com febre, e não há

tratamentos para curar, portanto, as sequelas serão permanentes. A mãe fica muito revoltada e não sabe como agir com uma menina surdocega.

Figura 33 – Menina brinca na paisagem, e o médico dá o resultado aos pais.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Cinco anos depois, a menina Helen cresce sem uma forma de comunicação. Anda se orientando pelo tato, com as mãos na parede. Em um episódio emblemático, a garota vai até a porta da cozinha, onde está sua mãe e sua irmã, e faz gesto de abraçar. A mãe imagina diversas opções do que Helen poderia querer, mas não consegue entender o que a filha está tentando pedir. Helen se revolta e fica brava, e acaba empurrando a mãe, fazendo com que uma panela de sopa caia no chão. Após, a menina começa a apanhar objetos da cozinha, incluindo uma faca. Nesse momento, o pai da menina chega e a contém. Ambos tentam conversar com a menina, sem sucesso. Decidem que precisam encontrar alguém que possa ajudar Helen e se comunicar melhor.

A mãe se recorda de já ter visto uma pessoa surdocega que soletrava as palavras nas mãos. Então pede ao pai que encontre essa pessoa ou alguém que possa auxiliar. Enquanto isso, a menina desce da mesa, encontra sua boneca e a abraça forte. Nesse momento, a mãe e o pai entendem que, como gesto de abraçar, ela estava procurando sua boneca.

Figura 34 – Helen faz o gesto de abraçar e encontra sua boneca.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

A primeira sequência mostra como Helen ficou cega e surda. Em seguida, mostra o primeiro sinal utilizado pela menina: o de abraço, que para ela significa “boneca”. Em sua lógica de expressão, esse sinal faz sentido, pois ela sempre faz esse gesto quando está com sua boneca. Baseado em Hall (2015), entendo que esse sentido produzido pela menina surdocega foi construído em seu sistema de representação e produção de comunicação entre sua família. Mesmo assim, sua mãe não compreende o que estava sendo produzido, e isso acaba por truncar a comunicação entre as duas. Dessa forma, entendo que não é desenvolvida, até então, uma comunicação eficaz e pautada pelas experiências sensoriais de Helen (em especial as marcadas pelo sentido do tato) entre esta e sua família.

Figura 35 – Menina procura boneca, e mãe não compreende.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

A pessoa cega desenvolve sua sensibilidade acerca de outras pessoas, animais, elementos da natureza e objetos por meio de outros caminhos; faz uso dos sons, dos cheiros, da sensação nos dedos, na pele, no peito e no ouvido.

Porém, a menina é surda e é cega, ou seja, não possui audição e não identifica os sons, limitando seus sentidos ao tato, olfato e paladar – toque, vibração, cheiros e sabores.

Isso pode ser notado no filme. Qualquer pessoa da qual Helen se aproxima é tocada para que ela identifique a roupa, o cheiro e a pele. Vê-se que a menina sabe quem são seu pai e sua mãe, e recorre a eles para conseguir proteção. Na cena em que conhece Anne, mesmo que esta a tenha acariciado, a menina, Helen se agita e corre até a mãe, gritando “Ma.. Ma..”. Com isso, vê-se que os gritos da menina mostram uma busca por sua mãe, pois conhece a pronúncia básica da palavra “mamãe”.

Dando sequência ao filme, corta-se a cena para a Escola para Cegos Perkins, na qual a professora Anne Sullivan conversa com Laura Bridgman, uma senhora surdocega. Nesse momento, um senhor chama Anne, e ambos caminham pelo pátio da escola, no qual ele explica da necessidade de uma professora para atuar com Helen Keller. Inicialmente, Anne nega o convite, mas lembra-se do importante papel de seu mentor, Dr. Howe²⁴, na vida dos surdocegos e da preocupação da família em relação ao complicado temperamento de Helen.

Figura 36 – O trabalho de Anne com Laura e a nova proposta



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Segundo o *site* da instituição citada (PERKINS..., 2018), trata-se de um centro de educação e atendimento para crianças cegas situado nos Estados Unidos e fundado em 1829, cujo objetivo sempre foi a instrução de crianças

24 No filme é citado apenas “Howe”. Em pesquisas no buscador Google, localizei o nome oficial do personagem como sendo Dr. Samuel Gridley Howe.

cegas. Atualmente, a escola tem experiência em relação à metodologia de ensino para crianças surdocegas, com casos famosos como os de Laura e Helen, personagens da história. Pessoas que marcaram os processos pedagógicos utilizados até hoje são Samuel Gridley Howe e Anne Sullivan (PERKINS..., 2018).

Figura 37 – Howe, Laura, Anne e Helen



Fonte: Retirado do próprio site (PERKINS..., 2018).

A Escola Perkins recebeu sua primeira aluna surdocega, Laura Bridgman, aos 7 anos de idade. Nesse período, por meio das interações com a aluna, foram constituídos todos os fundamentos para o método de ensino para surdocegos no âmbito internacional e que perduram até a atualidade. Segundo o *site* da instituição, “A educação de Laura criou o modelo seguido por todos os alunos da Perkins que foram surdocegos por décadas.” (PERKINS..., 2018, *on-line*). Helen Keller ingressou na escola 50 anos depois de Laura Bridgman, tendo a oportunidade de conviver com ela durante algum tempo.

A professora Anne Sullivan desenvolve seu trabalho tendo como base a metodologia desenvolvida pelo Dr. Howe. Como mencionado no filme, após seu falecimento, Anne Sullivan se responsabilizou pela continuação de seu trabalho e utilizou os mesmos dispositivos para a educação de Helen Keller. Destaco a dedicação e o afeto de Anne, pois ela também foi responsável pelo desenvolvimento de diversos valores em Helen, como o amor, a perseverança e a força, bem como o ensino das normas sociais e das disciplinas presentes nas instituições de ensino regulares – política, arte, literatura etc.

Retomando o filme, enquanto viaja até a casa de Helen, Anne está sentada em um trem e depois uma carroça, realizando a soletração manual. As imagens

mostram a mão se mexendo, mas não representam precisamente nenhuma configuração de mão presente em um alfabeto manual. Isso mostra uma falha técnica que não parece ter incomodado os produtores de cinema envolvidos no desenho dos dedos. Tal fato vai de encontro ao desenho animado sobre Alexander Bell, no qual a sinalização pode ser bem compreendida. Entendo que a produção de animação esteve mais preocupada com a comunicação sonora do filme, mas não com a língua de sinais, o que demonstra uma clara preferência pelo público ouvinte em detrimento dos surdos usuários da língua de sinais.

Figura 38 – Soleturação na mão de Anne.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Chegando à casa dos Keller, inicialmente há um estranhamento por parte de Helen, mas Anne consegue contornar isso ao presentear a garota com uma boneca. Helen abraça a boneca nova, demonstrando ter gostado. Anne soletra B-O-N-E-C-A na mão da menina, que se assusta. Helen soletra a mesma palavra novamente, emocionando a sua mãe. Contudo, Anne explica que isso pode ter sido apenas uma imitação. A professora, então, avisa que deveria tirar a boneca da menina para testar se ela pediria de volta. O pai hesita, com receio de causar algum tipo de desconforto à criança. A professora explica que, para que a comunicação surgisse, era necessário o uso desses métodos e o uso de objetos concretos. Então Anne tira a boneca da menina, que a ataca para pegar novamente a boneca. Os pais seguram Helen. Anne percebe que tem um longo trabalho pela frente com a menina, pois o comportamento dela está muito relacionado à falta de uma educação integral.

Figura 39– Menina recebendo a professora Anne; a menina tenta pegar a boneca.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Anne observa o comportamento da família no momento do almoço. Em um determinado momento, a menina se aproxima do prato de Anne, mas ela não permite que a menina pegue o prato dela como estava acostumada, o que acaba revoltando Helen. A professora explica ao pai que a menina precisa de disciplina. O pai discorda e ordena que ela pare de brigar com a menina. A mãe a abraça. Anne diz que ela nunca aprenderá a se comunicar se não souber obedecer e se os pais a deixarem fazer o que quiser. A mãe concorda com Anne e tenta convencer o pai a fazer o mesmo.

Em cena, a mãe de Helen faz sua comida favorita e ela a reconhece pelo cheiro. Após, a menina pega a comida com sua mão e se põe a comer, ao que Anne intervém. Nesse momento, a professora pega o prato com comida, aproxima do nariz de Helen, o afasta e começa a treinar o uso de talheres. Isso demonstra um processo de aprendizagem e de regulação do comportamento de Helen na mesa do almoço.

Figura 40 – Menina toca vestido da mãe e reconhece cheiro.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Figura 41 – Menina tenta pegar a comida com a mão, mas Anne não permite.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Anne tranca a porta para que a menina não saia da sala de jantar. Helen chora e procura pela mãe, enquanto Anne tenta acalmá-la. Mesmo a menina tentando fugir, a professora a apanha e a coloca em uma cadeira, em frente a um prato de comida e uma colher. Helen pega a comida com a mão, o que motiva Anne a tirar o seu prato, exigindo o uso da colher. Após uma série de contrariedades de Helen e de insistências de Anne, a menina aprende a comer utilizando uma colher naquele mesmo dia, o que surpreende a mãe, que estava observando a cena de longe.

Figura 42 – Anne aprendendo a usar colher para comer



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Em outro momento, o pai continua incomodado com a situação e discute com a mãe. Enquanto isso, Helen grita muito enquanto Anne escova seu cabelo, ficando agitada e quebrando objetos em sua volta. O pai entra para saber o que está acontecendo, e Anne pede que as deixem a sós. O pai interrompe, de

maneira a não querer que a menina continue chorando. Anne explica que aquele momento é necessário para que a menina mude o comportamento. O pai diz que jamais deixará que a menina sofra e a abraça. Nesse momento, Anne pede que seja providenciado um local longe dos pais onde elas possam ficar, pois Helen nunca aprenderá a obedecer se o pai e a mãe correrem toda vez que ela chorar. Mesmo com a desaprovação do pai, a mãe aceita a proposta e oferece um pequeno chalé perto da casa principal. O pai aceita essas condições por duas semanas.

Figura 43 – Anne escova o cabelo da menina, e ela quebra o espelho.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

No chalé, a sós com Anne, Helen procura seus pais e chora. Apesar do ímpeto do pai em retornar e abraçar a menina, Anne contorna a situação sentando a menina em uma cadeira e oferecendo a ela um bolo de chocolate, o qual deveria ser comido com um garfo. Helen insiste em comer com as mãos, mas Anne já havia se planejado para tal, providenciando um garfo novo sempre que a menina jogasse fora o anterior. Sem sucesso, Anne traz um pano para que Helen limpe seu rosto, mas a menina também atira o pano para longe. Passado um tempo, a professora tenta novamente limpar Helen, dessa vez com um pouco de água de uma bacia. A menina reluta e joga água em Anne. A professora leva Helen para a cama e, como lição por não ter se comportado, é molhada por Anne com um pouco de água, o que a assusta.

As aulas de soletração prosseguem. Em meio a acidentes e percalços, Helen acaba aprendendo a utilizar utensílios corretamente, o que satisfaz Anne. A menina aprende a comer corretamente, escovar o cabelo, lavar o rosto, atar o

calçado etc. Uma emblemática cena nesse sentido ocorre à noite: enquanto a professora lê um livro, Helen começa a escovar o cabelo da professora.

Figura 44 – Menina joga a água em Anne e escova o cabelo de Anne.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

No último dia de estada no chalé, a professora faz as soletrações na mão da menina, e ela responde perfeitamente aos nomes dos objetos. Anne admite que Helen aprendera tudo o que lhe fora ensinado, mas que ainda não entende o significado das palavras. Nessas sessões, Anne treina Helen a regular seus ímpetos e a compreender o que ocorre no mundo. Esse processo é claramente doloroso para a menina, que se revolta com frequência; porém, isso propicia uma mudança em seu sistema linguístico. O que antes era um sistema selvagem é transformado em um sistema de linguagem, e isso possibilita a apreensão do mundo. Nesse sentido, concordo com Hall (2016), o qual afirma que os sentidos são construídos por meio de um sistema conceitual da ciência humana a partir da linguagem e da sociedade.

Quando os pais de Helen chegam ao chalé, Anne sai à porta e diz que precisa de mais tempo. Nesse momento, os pais entram no chalé e veem a menina comendo com o prato e colher, usando o guardanapo corretamente. O pai vê aquela cena como se fosse um milagre. A professora avisa que a menina conseguiu aprender questões relacionadas ao comportamento, mas que ainda não tinha aprendido o significado das palavras que soletrava. O pai não se importa com isso e acha que aquilo não seria importante, por isso as leva para a casa principal.

Figura 45 – A menina melhora, e o pai insiste em levar a menina para casa.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

O filme mostra questões sobre controle e disciplina nas regras da casa, na forma que a nobre família se comporta e quais aprendizados são produzidos a partir dessas condutas. No momento em que estão na mesa do almoço, o pai da menina comenta sobre a disciplina que tinha enquanto soldado, o que pareceu ser um prelúdio de uma educação pautada pelo cotidiano do exército que passaria para sua filha. Apesar disso, o personagem faz algo bastante diferente disso, principalmente quando se refere à sua filha surdocega. Vê-se um pai permissivo, o qual aceita que a menina coma seu almoço com as mãos e em todos os pratos dos familiares. Como o pai não se importa, acostuma a menina a se comportar daquela maneira, criando sua própria regulação.

Por outro lado, a Professora Anne aponta as falhas na forma dos pais disciplinarem Helen. Sabemos que antigamente o status social das mulheres era diferente do de hoje em relação à política, ao emprego, à responsabilidade acerca dos afazeres domésticos etc. Mesmo havendo essa desigualdade social entre homens e mulheres, Anne se esforçou para explicar sobre a educação da menina, encontrando dificuldades em lidar com as atitudes do pai. Após o auxílio da mãe, a qual orientou seu marido a não atrapalhar o trabalho da Anne, foi possível seguir com o processo educacional, mesmo que o pai seguisse protegendo Helen, evitando que ela chorasse e oferecendo a ela tudo o que pedia.

Figura 46 – O pai ordena que deixem Helen em paz, e Anne fala sobre a importância das regras para a menina.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Durante uma refeição, Helen afronta os pais ao jogar no chão um guardanapo e os talheres, voltando a comer com a mão. O pai insiste em mimar a filha, juntando o guardanapo e permitindo à menina que comesse com as mãos. Anne discute com o Sr. Keller, afirmando que ele havia estragado tudo o que fora construído até então. Nesse momento, o pai demite a professora.

Figura 47 – Anne pega o guardanapo para a menina, que volta a comer com a mão.



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Anne sai da casa com sua mala e vai despedir-se da menina, que está brincando com uma bomba d'água. Anne pega na mão de Helen e soletra Á-G-U-A, que era com o que a menina brincava. A menina soletra "B-O-N-E-C-A" e Anne diz que não é isso. Tenta novamente soletrar "ÁGUA". Helen acaba percebendo que se referia à água e faz muitas perguntas sobre outros objetos.

Figura 48 – Anne mostra significado de “água” à menina, e ela pergunta: “Quem sou eu?”



Fonte: Retirado do próprio filme (HELEN..., 1996).

Esse é o momento mais forte do filme, em que a menina descobre o significado das palavras e dos objetos, dos pais, da professora e de si mesma. Em outro filme que trata dessa mesma história verdadeira, chamado *O milagre de Anne Sullivan*, a mãe de Helen comenta com a professora que a menina tinha um ano e meio de idade e já sabia falar “água” quando estava com sede. Essa parece ser a referência utilizada na animação, na qual Anne usa uma bomba d’água para ensinar a primeira palavra que Helen entende: “água”. Essa é uma das diferenças entre o desenho animado e o filme de 1962.

No *site* do Instituto Perkins (2018), encontra-se um texto sobre essa relação entre a água e Helen Keller:

Keller gostava dessa “brincadeira com os dedos”, mas ela não entendeu até o famoso momento em que Sullivan soletrou “água” enquanto bombeava água sobre sua mão. Keller escreveu mais tarde: ‘De repente, senti uma consciência enevoada como algo esquecido - uma emoção de retornar o pensamento; e de alguma forma o mistério da linguagem me foi revelado. Eu soube então que “água” significava a maravilhosa coisa legal que estava fluindo sobre a minha mão. Essa palavra viva despertou minha alma, deu luz, esperança, alegria, libertou-a! ... Tudo tinha um nome e cada nome deu origem a um novo pensamento. Quando voltamos para casa, todos os objetos que toquei pareciam tremer de vida.

Keller escreveu sobre os dias que se seguiram: “Eu não fiz nada além de explorar com minhas mãos e aprender o nome de cada objeto que toquei; e quanto mais eu lidava com as coisas e aprendia seus nomes e usos, mais alegre e confiante aumentava meu senso de parentesco com o resto do mundo.

Expressando isso por meio de uma metáfora, entendo que a professora Anne mergulhou nos pensamentos da menina para encontrar quatro letras soltas e organizá-las na ordem: Á-G-U-A. Esse ato acendeu uma “luz” em Helen, criando

uma relação com o significante e com o significado de propriedade líquida da água. Isso abriu as portas para que a menina compreendesse o que ocorria ao seu redor, assim como a própria Helen narra no relato acima, trazendo à luz o conceito de representação.

No fim do filme, mostra-se as fotos da jovem Helen Keller com a família, usando a toga de formatura, com Alexander G. Bell, com Charles Chaplin, visitando o hospital de soldados feridos, no seu escritório e, por fim, fotos da velhice de Helen.

Finalmente, observando o desenho animado num todo, senti um estranhamento em muitas das cenas. Em diversas ocasiões, Helen realiza ações que não condizem com a condição de ser cega, como saber o local em que sua mãe está, sem dificuldades, o fato de ter apanhado a faca corretamente e ameaçar sua mãe e ter jogado o pote contra o espelho, que se quebra.

Observo que o filme, que trata da trajetória histórica da menina surdocega, apresenta a construção do relacionamento de Helen com a professora Anne, as quais se comunicam por meio de uma determinada modalidade de língua - como vimos, se comunicam por meio do alfabeto manual nas mãos em língua inglesa, sem a representação da Língua Americana de Sinais (ASL). Tal fato não parece ter envolvido a experiência visual, pois não há a percepção por meio da visão, como explicam Peluso e Lodi (2015); entretanto, a menina surdocega é representada por sua percepção e suas experiências sensoriais (sentidos) e emocionais por meio do tato, da vibração, do olfato etc.

Entendo que essa menina consumiu a cultura ouvinte, a qual apareceu em seu Circuito da Cultura mediante interações sociais gerais, o que acabou permitindo que a jovem escrevesse diversos textos e fizesse palestras pelo mundo. Já a comunidade surda (visual) desenvolveu sua cultura surda por intermédio do sentido da visão.

5.4 Turminha Querubim – Sinal de Vitória

Encontrei um único filme de curta-metragem nacional, o filme *Turminha Querubim*, que foi lançado pela empresa de distribuição Editora Luz e Vida, e tem vinculação com uma comunidade religiosa. A produção conta apenas com uma temporada, da qual um episódio conta com um personagem surdo, um menino. Ele não utiliza a voz e se comunica em Língua Brasileira de Sinais.

Figura 49 – Capa *Turminha Querubim – Sinal de Vitória*



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Ano de Lançamento: 2011

Tipo de filme: curta-metragem

Nacionalidade: Brasil

Distribuidor: Editora Luz e Vida

Duração: 21 minutos

Língua: Português (legenda) e Libras (LUZ..., [201-], on-line).

O filme tem duração de 17 minutos. No entanto, no final o desenho é complementado pela apresentação de uma escola de surdos em São Paulo. Esse complemento tem duração de 4 minutos. As personagens principais são três crianças ouvintes: Gabi, Quirim e Rafa, que aparecem com frequência nos episódios. Um dos episódios é intitulado *Sinal de Vitória*, e apresenta um personagem surdo. O convidado desse episódio se chama Shíro e utiliza aparelho auditivo. O filme trata da temática da educação e da inclusão na escola. A

professora apresenta durante a aula um ajudante especial (o intérprete) que ensina o alfabeto manual para turma de Shíro, o menino surdo. A Editora Luz e Vida convidou um intérprete de Libras que conhece a cultura dos surdos para ajudar na sinalização, respeitando a estrutura gramatical de Libras. Além da dublagem, o filme conta também com legenda em português original e está disponível no canal do YouTube.

A Editora Luz e Vida apresenta a sua proposta para distribuição dos filmes *Turminha Querubim*:

Com a *Turminha Querubim* abordam-se histórias que dizem respeito aos “problemas” que fazem parte do mundo dos pequenos, como por exemplo, situações de medo de escuro, conflitos sobre mentir, desentendimentos com amiguinhos e outros casos concretos e próximos à sua realidade – que tornam mais fácil compreender a aplicação de princípios e orientações bíblicas, fundamentais para a formação do caráter. (LUZ..., [201-], *on-line*).

Depois de assistir ao filme *Turminha Querubim – Sinal de Vitória*, penso que cada uma das cenas se destaca para o público, pois fala sobre comunicação acessível com professores e colegas em Libras. A produção foi inspirada pelas políticas nacionais de educação e a mudança da legislação sobre a educação inclusiva para pessoas com deficiência em escolas comuns. Essas propostas tiveram forte impacto a partir da declaração de Salamanca (1994), redigida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, no qual a educação inclusiva e a acessibilidade foram discutidas mundialmente.

O filme começa mostrando uma sala de aula. A professora apresenta um aluno novo para a turma, cujo nome é Shíro, e ele sinaliza “Oi!” para todos. Outra aluna, Gabi, surpresa, diz que “legal, deve ser algum cumprimento de turma dele!” e responde “Pra você também” com sinal equivocado de BRIGAR e A-HORA. Shíro, com medo, corre para trás da professora. Gabi estranha o comportamento de Shíro, e a professora então avisa: “ele é surdo e você acabou de dizer com esse gesto que você vai bater nele!”. Gabi demonstra vergonha, pois só queria responder ao cumprimento de Shíro.

Figura 50 – Shíro sinaliza cumprimento “Oi”, e Gabi, querendo responder, sinaliza “Para você também” com sinal equivocado de “BRIGAR”.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Penso que a atitude de Shíro é louvável, pois estimula a sinalização e possibilita o ingresso no círculo de amigos ali presente. Em seguida, Gabi queria fazer um sinal, mas não sabia com certeza como expressá-lo, e por isso o fez equivocadamente. Esses são erros comuns que também propiciam um aprendizado da língua. Para ilustrar essa situação, contarei brevemente uma história verídica.

Aconteceu há um tempo de um surdo argentino vir visitar a cidade de Porto Alegre. Na ocasião, encontrou uma senhora surda brasileira, e ambos se apresentaram. Ela perguntou ao rapaz: “Qual é seu sinal?”. Ele respondeu em Língua de Sinais Argentina mostrando seu sinal, o qual é idêntico a uma gíria que utilizamos aqui no Brasil para “relação sexual”, com movimentos na bochecha. Então a senhora se sentiu ofendida pelo que o argentino havia sinalizado e o repreendeu. Contudo, os sinais da Argentina não são os mesmos do nosso país; a Libras não é universal.

Essa situação que narrei ocorreu de forma semelhante no filme. Quando a professora da classe apresentou o novo aluno à turma, Shíro fez o sinal de “Oi”, e Gabi, querendo responder “Para você também”, sinaliza equivocadamente “BRIGAR”. A professora reconhece os sinais errados, algo muito importante: uma comunicação básica em Libras com o aluno surdo. Não adianta haver somente a mediação de um intérprete de Libras na sala da aula com o aluno surdo: é preciso que haja também por parte dos professores. Digo isso porque a maioria dos alunos surdos preferem ter contato direto com o seu professor em Libras, e com

isso se sentem mais seguros para aprender com eles do que com uma terceira pessoa, de acordo com as colocações de Maricela Schuck (2011).

Figura 51 – Professora explica sobre sinal errado.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Segundo a legislação brasileira, a saber, Decreto nº 3.298/99, Decreto nº 5.626/05, Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente, há a necessidade de formação profissional e capacitação de professores do curso de Pedagogia em Libras. É citada também a criação de materiais pedagógicos adaptados para alunos surdos, a presença de professores bilíngues da educação infantil ao ensino fundamental e a atuação de intérpretes de Libras para o ensino médio.

Em respeito a isso, a professora chama um ajudante especial, Marlon, que é intérprete do menino surdo, e diz “Vamos todos aprender uma nova língua: a Libras, a Língua Brasileira de Sinais, (...) para traduzir tudo o que estudarmos do Português para a Libras!”.

Um aluno, Rafa, não presta atenção à professora, que o chamou para conversar sobre a Libras. Rafa diz que “Libras” se refere ao horóscopo, por isso ele não acredita. A turma ri do colega. A professora repete a explicação para Rafa, pontuando que não está falando de horóscopo.

Um fato semelhante ocorreu em uma universidade. Um professor surdo iniciou a aula de Libras na Faculdade de Educação e perguntou a cada um dos alunos sobre o porquê de quererem se matricular na disciplina de Libras. Alguns responderam que gostariam de conhecer a língua e se comunicar com os surdos, familiares, colegas de trabalho, entre outros. Um dos alunos, que cursava Ciências Econômicas, se confundiu com o nome da disciplina e pensou que se

tratava de estudos referente à economia da Inglaterra, a qual tem como moeda a Libra (£). Ao ver que havia se enganado, envergonhou-se e saiu da sala da aula, posteriormente solicitando o cancelamento da disciplina.

Retomando o filme, em seguida o ajudante começa a ensinar o alfabeto manual para a turma, pedindo para soletrar seus nomes.

Figura 52 – A professora apresenta um intérprete de Libras para acessibilidade do aluno surdo Shíro. O intérprete ensina o alfabeto manual.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Em relação ao intérprete, Marlon, no início já se pode fazer comentários acerca de sua qualificação. Percebi sua falta de postura profissional, ausência de contraste entre as cores de sua roupa listrada e uso indevido de boné, elementos que produzem uma poluição visual ao aluno surdo. Na cena, também pude identificar que a professora continuou falando por um tempo, mas o intérprete não fez a interpretação para o aluno surdo, o que é uma falha grave.

Um outro aluno, DJ, não tem paciência para aprender Libras só por causa de Shíro. Quando saem da escola, as crianças vão para a parada de ônibus escolar. No portão, DJ esbarra em Gabi e Rafa com a fala “Sai da frente!”. O amigo Quirim pergunta a DJ “Ei, DJ! Qual é seu problema?”, ao que ele responde estar incomodado como o novato surdo, pois, por causa “desse trouxa”, ele teria mais coisas para estudar. Gabi defende Shíro e diz que DJ não estudou nada. DJ diz que prefere treinar para o jogo do campeonato de basquete, que não tem tempo para estudar Libras por causa de Shíro. Quirim apoia a comunicação em Libras com Shíro, dizendo que é muito bom aprender. DJ ri, comentando: para que serve sinalizar? Para antes de fazer uma cesta no basquete, fazer um gesto doido? Rafa explica que Libras é uma segunda língua para os ouvintes, e que a

língua de sinais é oficial no Brasil. Nisso, DJ desiste da argumentação e vai embora. Quirim sinaliza para Shíro que ele não deveria se importar com DJ.

Figura 53 – DJ está desinteressado na aula e discute com o grupo sobre o problemático novato surdo.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Vê-se, então, que as relações entre os alunos também são contempladas pelo filme. Nas salas de aula, em nossa época de escola, vemos que frequentemente há um líder que exerce domínio e/ou faz *bullying* com os colegas. No filme, não é diferente, e esse líder se chama DJ, que se acostumou com a presença de todos os colegas enquanto sujeitos “normais”. DJ não tem paciência para atender outra pessoa diferente. Sente-se incomodado por causa do novato surdo e expõe uma problemática sobre o sujeito surdo na sala da aula (Figura 26).

Por exemplo, a análise de Mourão e Silveira (2012) indica que qualquer sujeito diferente acaba gerando problemáticas para o povo normalizado. Com isso, entende-se que o povo surdo acaba incomodando os outros com as mudanças de regras, espaços, tempos de aprendizagem e outros.

Como os personagens animais e humano surdo e deficiente auditivo são identificados e representados, destacando algumas figuras e textos onde a problemática da criança surda é mostrada. (MOURÃO; SILVEIRA, 2012, p. 64).

Rafa, em determinado momento, diz a DJ que “Libras é uma segunda língua, aliás, língua oficial do Brasil”. Para nós, o povo surdo, a Libras é a primeira língua; nossos processos de leitura e escrita são em nossa segunda língua, a

portuguesa. Para o povo ouvinte ocorre o contrário: sua primeira língua é a língua portuguesa e a segunda língua pode ser a Libras ou outra.

No filme, Quirim apresenta seu nome por meio da soletração para Shíro e sinaliza: “Eu sou o Quirim, prazer em conhecê-lo!”. Gabi fica admirada com a fluência de Quirim em Libras, e pergunta como aprendeu isso, se não houve essa lição na aula naquele dia. Quirim afirma que já havia estudado um pouco de Libras anteriormente, e então apresenta Gabi a Shíro. Ela fala que acha Shíro muito legal enquanto olha para ele. Shíro vira de costas com expressão triste e corre para subir no ônibus. Gabi se espanta e pergunta a Quirim: “O que eu disse agora?”. Quirim ri, porque Shíro estava com a roupa rasgada, e Gabi ficou com uma cara estranha enquanto falava. Todos entram no ônibus.

O amigo Quirim conhece alguns sinais básicos da Libras e consegue fazer a integração entre Shíro e outros amigos que não sabem a língua. A fim de se sentirem seguros em se comunicar com Shíro, Gabi e Quirim combinam de ir visitar a sua casa para aprender mais Libras e se comunicarem. Esse vínculo entre surdo e ouvinte desenvolve uma ligação de amizade e a diminuição das barreiras que excluem ou dificultam o relacionamento. Aproximo essa atitude do que Deleuze e Guattari (2000) comentam sobre o conceito de rizoma, pois o personagem Quirim apresenta Shíro e compartilha com seus amigos que sabe cooperar através da Libras, evidenciando um crescimento dos elementos da comunicação.

Quando chegam à sua parada, Gabi e Quirim descem do ônibus. Shíro, continua no veículo, olha para Gabi, e ela fala “Até mais...”. Quirim interrompe Gabi, dizendo que primeiro é preciso aprender mais sobre a Libras antes de falar com ele. O ônibus vai embora. Mais tarde, Quirim e Gabi visitam a casa de Rafa para construir um robô, e depois visitam a casa de Shíro para estudar Libras. Shíro prepara bancos e um quadro verde. Depois, sinaliza aos colegas: “Oi, entrem!”. O menino escreve “amigos” no quadro verde e sinaliza AMIGO. Eles aprendem os sinais de QUIRIM, GABI, LINDA, CALMA, LEGAL etc. Finalizam a cena sinalizando: “Agora o mais importante: respeitar educação e amar pessoas diferentes”.

Figura 54 – Shíro ensina sinal “AMIGOS”, e Gabi aprende o sinal “LINDA”.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Quirim diz que aprenderam bastante e pede para brincar um pouco. Vê a bola de basquete, pega e bate no chão, jogando na cesta, mas batendo para fora. Shíro pega a bola. Quirim pede para ver quem é o melhor jogador de basquete. Shíro mostra que sabe jogar muito bem, batendo a bola no chão e jogando direto na cesta. Quirim e Gabi ficam admirados. Shíro joga novamente na cesta várias vezes, acertando todas. Gabi comenta que ninguém será melhor do que ele na escola. Quirim concorda e convida Shíro para um jogo com a equipe da escola, dizendo ter uma arma secreta.

Vê-se, então, que Quirim testa se Shíro sabe jogar bem basquete, e acaba ficando surpreso, pois percebe que o amigo tem bastante prática em bater a bola de basquete e arremessar na cesta. Com isso, Quirim descobre uma arma secreta no basquete e aproveita para convidar Shíro para uma partida do esporte, porque ele é surdo e não iria se atrapalhar durante a comunicação das instruções do time enquanto houvesse gritaria da torcida ou o risco de o outro time compreender as ordens do treinador adversário. Novamente me recordo de um fato, ocorrido no ano de 1886, durante o período da Guerra Civil nos Estados Unidos. Um jogador de beisebol surdo criou gestos táticos para sua equipe e as utilizava sem que o outro time percebesse. A chave da vitória foi a sua comunicação secreta. Por causa dessa atitude, a prática tornou-se famosa em todos os times, que também queriam aprender os gestos secretos. Um exemplo desse tema consta na tese de doutorado da Profa. Dra. Gisele Rangel (2016, p. 25-26):

Dummy aprendeu a consertar sapatos e pela janela do lugar onde aprendia, ele observava os outros meninos jogando baseball. Não

permitted him to participate because he was deaf. He trained for a long time on his own, but he met Ed Dundon, a professional deaf baseball player, who taught him to throw correctly. He worked for a while in a shoe store and played baseball informally, until he decided to play professionally. In the meantime, he learned to sign, and his employer sometimes wanted him to accept offers of lower salaries. Dummy was resistant, and in 1886, he became a professional player and to communicate with his teammates on the team he made some gestures with his hands. He was a great pitcher. He married a deaf woman, had three children and is considered a representative of the deaf community, a hero.

The deaf community has its visual experience in its form of communication through sign language. This adaptation of the code was understood as a secret weapon of sports, since the deaf player can produce gestures and communicate with other hearing players who know sign language.

In the school gym, during the basketball game, Quirim announces that he will not play with the team. He passes the instructions to the team, but DJ says he can't hear because of the noise of the crowd. He also says he can't shout, or the other team would hear the orders. Quirim says that Shiro is the secret weapon, because he can't hear. DJ gets irritated and says: "What?!? This newbie is going to play in your place?!?". Quirim says yes. DJ looks dissatisfied.

Figura 55 – Quirim anuncia a arma secreta Shíro, e DJ discorda.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Let's see the next: at the moment when the basketball game begins, Quirim announces that he will not play with the team, which will be replaced by Shiro; however, DJ criticizes the decision strongly, disagreeing and exclaiming: "We are fritos!". Clearly, he does not trust the ability of Shiro to practice the sport well. When the game starts, DJ makes a despicable decision: he steals the ball from Shiro, as if he had excluded him from the team. Shiro tries hard and shoots very hard.

para quebrar a barreira do time. A prova de que Shíro é um vencedor dá bastante trabalho, e isso faz referência à cultura surda. Digo isso porque os surdos ativistas, o povo surdo militante não tem no seu dicionário de experiência visual os termos chamados “eu desisto”, “sou perdedor” e “ando para trás”; a cada dia, se convive com movimentos políticos, com a cultura do povo surdo, e há a promoção de direitos humanos por meio da acessibilidade.

Quirim sinaliza a Shíro: “BOM JOGO, BOA DIVERSÃO”. A partida começa. O outro time pega a bola, consegue passar e lança para a cesta, marcando pontos. Shíro resolve agir com mais intensidade, pegando a bola e batendo com rapidez no chão. DJ vê e rouba a bola de Shíro, ainda que estejam no mesmo time. DJ não consegue passar a marcação do outro time, pois está fechado. Quirim grita: “Passa a bola para Shíro!”. DJ não consegue escutar por causa da gritaria da torcida. Quirim sinaliza “BOLA SURDO”. DJ entende, mas não aceita passar a bola para o menino surdo. DJ é surpreendido e tem a bola roubada pelo visitante. Shíro corre rapidamente atrás do jogador visitante. Este arremessa a bola para a cesta, mas erra; a bola bate no aro, indo para fora. Shíro avança e pega a bola de contra-ataque. DJ percebe a ação e admite que Shíro tem uma boa tática de jogo. Shíro arremessa para a cesta e marca pontos.

Figura 56 – DJ não consegue ouvir por causa da gritaria da torcida; Quirim sinaliza “BOLA SURDO”.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Em duas cenas, são mostradas características de Shíro, como o sinal de “SURDO” realizado pelo próprio garoto. Shíro não tem um sinal; a produção de cinema não teve a ideia de “batizá-lo”. Para nós, povo surdo, ninguém recebe o sinal “SURDO” como nome próprio, mas é batizado com um sinal específico. O

que está sendo representado no filme é que, se os jogadores são ouvintes e há somente um surdo, este pode ser chamado de “surdo”; mas e se fosse o contrário? Se todos os jogadores fossem surdos, e houvesse somente um ouvinte, ele teria o sinal de “ouvinte”? O indivíduo é conhecido por seu sinal próprio. Isso acaba produzindo duas referências: uma para a língua oral, e uma para a língua de sinais. E Shíro não tem seu próprio sinal, mas é genericamente chamado de “surdo”.

Então o jogo continua com emoção da torcida. A equipe de Shíro continua bem, passando a bola para todos. O técnico Quirim continua sinalizando para a equipe “PASSA PARA TRÁS, PASSA, DUDA”. A estratégia causa um aumento dos acertos na cesta e pontos de jogo. Em determinado momento, os dois times ficam empatados. Um jogador visitante empurra Shíro, que cai. O juiz aponta para a cesta, marcando tiro livre. Gabi ora e sinaliza: “POR-FAVOR SENHOR, AJUDE O SHÍRO!”. Quirim sinaliza para Shíro: “DEUS ESTÁ COM VOCÊ!”.

Figura 57 – Gabi sinaliza “POR-FAVOR SENHOR AJUDE O SHÍRO!” e Quirim sinaliza “DEUS ESTÁ COM VOCÊ!” ao Shíro



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Então Shíro fica na frente da tabela, arremessa a bola e faz uma cesta, ganhando o ponto necessário para a vitória! Quirim diz a DJ: “O que acha de aprender Libras?”. DJ gosta muito da técnica de comunicação da equipe e sinaliza “MUITO LEGAL”. Rafa traz seu robô chamado “Robrother” e diz que ele é capaz de fazer uma comunicação perfeita. Faz alguns ajustes, e o robô sinaliza: “EU ESTOU FELIZ, ALEGRE”. Todos do grupo, incluindo Shíro, riem.

Figura 58 – DJ e Robrother sinalizam “Muito legal” e “Feliz”.



Fonte: Retirado do próprio filme (TURMINHA..., 2011).

Em uma das cenas, percebi algumas imagens mais fortes. Antes, DJ não dava importância para as pessoas diferentes, não se abria para a possibilidade de confiar nelas, e por isso roubou a bola de Shíro, ainda que eles fossem colegas de time. Nesse momento, o sujeito surdo teve que se adaptar, sofrer e se esforçar para conseguir mais “cestas” para vencer. Essa é uma situação semelhante à que Rangel (2016) exemplifica sobre o mesmo jogador surdo de beisebol mencionado. Ele aceitou salários baixos para trabalhar e, por meio de seu esforço, conseguiu se tornar um herói americano. Vemos no filme que DJ se abriu para confiar no colega e aprendeu um pouco dos sinais; mas pergunto: por que ele mudou de ideia? Porque Shíro se mostrou um bom jogador de basquete, por isso era válido aprender essa comunicação especial.

Apresento duas narrativas de amigos surdos na época da escola de ensino médio. Eles frequentavam escolas regulares, e todos os seus colegas eram ouvintes. Um desses amigos (sujeito A), que tinha na sala da aula outros sujeitos diferentes de si, aprendeu a comunicação oral e leitura labial. Não sofreu com *bullying* dos amigos ouvintes da escola porque ele era ótimo nos esportes, jogava muito bem e namorava algumas garotas ouvintes.

Por outro lado, a outra amiga surda (sujeito B) também frequentou uma escola de ensino médio, mas sofreu muito *bullying* pelas outras meninas porque consideravam que ela não tinha nada de legal ou algo que lhe desse destaque no grupo. Os dois amigos surdos terminaram o ensino médio, mas seus sentimentos foram diferentes. O menino (sujeito A) comentou que tinha pouca dificuldade de comunicação com amigos ouvintes. Seus colegas eram muito legais, e o tratavam muito bem como um amigo surdo. No entanto, a menina (sujeito B) tem

sentimentos negativos, de trauma com relação ao passado, tendo enfrentado muitas barreiras para fazer amigos na escola. O sujeito A, por ter maior potencial de esporte do que as pessoas ouvintes, sente-se melhor tratado. O reconhecimento na escola do sujeito A não acontece pelo fato de ele ser um bom amigo, mas por sua superação no esporte.

Os dois exemplos relatados nos parágrafos anteriores têm relação com a análise que faço da história da *Turminha do Querubim*, mais especificamente com a cena em que DJ passa a ser legal com Shíro. Essa mudança no tratamento pode estar relacionada à vantagem que houve com a presença do Shíro no time, que favoreceu sua vitória. Assim, entendo que esse filme de desenho animado, por meio do personagem Shíro, mostrou a representação da experiência visual na escola e no esporte, contribuindo para as mobilizações sobre o direito à educação e à inclusão do povo surdo.

No final do filme, em outro local, Quirim e Gabi explicam sobre a Libras, que é uma forma de comunicação para os sujeitos surdos. Após, apresentam uma escola especial para surdos em São Paulo, mostrando cenas dos alunos em uma pracinha com brinquedos.

5.5 O Sonho de Pedro

Agora, nesta vez, comento sobre um filme de curta-metragem, o filme *O Sonho do Pedro*, produzido na Espanha. A equipe de pesquisa é composta pela Federação de Pessoas Surdas de Comunidade Valenciana (FESORD CV)²⁵, Regional de Valenciana e dos três estados da Espanha. FESORD CV participou como entidade na Confederação Nacional do Surdos de Espanha (CNSE)²⁶, em que as equipes de trabalho são compostas por pessoas surdas, que distribuíram materiais de pesquisa sobre língua de sinais em Espanhol, sobre educação, família com criança surda, leitura de literatura, produção em DVD, livros e outros.

No ano de 2001, a FESORD distribuiu o filme *O Sonho de Pedro*, em parceria com o estúdio de animação 3D Somnis Animacio S.L.²⁷. Esse estúdio tem equipe de atores surdos que fazem com a tecnologia de captura de movimento 3D o trabalho de criação do desenho animado.

A comunicação em língua de sinais, especificamente em Sinais Internacionais, permite que tanto o povo surdo da Espanha como de outros países consiga compreender o que é sinalizado no filme.

Figura 59 – Capa do filme *Sonho de Pedro*



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Título original: El sueño de Pedro

25 Site: www.fesord.org

26 Site: www.fundacioncnse.org

27 Site: www.somnis.info

Ano de Lançamento: 2001

Tipo de filme: curta-metragem

Nacionalidade: Espanha

Distribuidor: Somnis Animacio S.L.

Duração: 9:48 minutos

Personagem principal: Menino surdo.

Língua: Sinais Internacionais (EL SUEÑO..., 2001, on-line).

Sinopse: Los primeros dibujos animados en Lengua de Signos nos muestran como Pedro, un niño sordo, descubre un mundo que no le gusta, el mundo de las barreras de comunicación. Pedro, pero con ayuda de sus amigos hará realidad su sueño: La integración de las personas sordas²⁸.

Detalhamento sobre a obra: História de Pedro, um menino surdo, que tem a esperança de que a educação de crianças surdas seja acessível.

Observei durante o filme *O sonho de Pedro* que são apresentadas apenas duas crianças surdas. Percebi que a política da Educação de Surdos na Espanha é muito diferente da do nosso país, o Brasil. Lá, a maioria dos surdos se manifestam a favor da inclusão educacional das crianças surdas com a oferta de acessibilidade de comunicação na sala da aula. A política econômica da Espanha prioriza investimentos na acessibilidade educacional para alunos surdos.

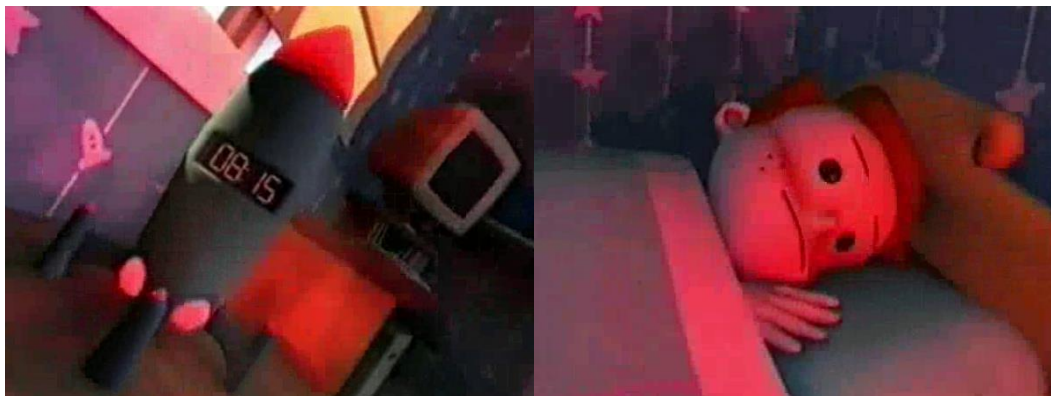
No nosso país, criou-se a legislação de inclusão na educação, mas na prática as ações de acessibilidade são um fracasso pela falta de profissionais intérpretes de Libras, pela não localização de intérprete em algumas regiões, pela falta de verbas municipais e estaduais e falhas no processo de realização de projetos desenvolvidos pelas autoridades. (Relatório de Pesquisa: *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul* - Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006)

Acredito que o filme *O sonho do Pedro* exhibe a cultura surda em alto nível. A produção parece ter sido realizada em estúdio de animação 3D. Apresenta de forma complexa a representação da cultura surda, por isso a FESORD/CV trabalhou com ele. Vamos analisar.

28 Disponível em: <<http://www.cnlse.es/es/virtual-library/el-sue%C3%B1o-de-pedro-pedros-dream>>. Acesso em: 8 out. 2017. Tradução livre: Os primeiros cartuns em Língua de Sinais nos mostram como Pedro, uma criança surda, descobre um mundo do qual não gosta, o mundo de barreiras de comunicação. Pedro, com a ajuda de seus amigos, realizará seu sonho: a integração dos surdos

Inicia o filme. No quarto, o relógio desperta com iluminação para acordar o menino chamado Pedro. A mãe entra no quarto de Pedro e tenta acordá-lo, sinalizando que é seu primeiro dia no colégio. Manda-o levantar logo.

Figura 60 – Relógio despertador com luz para Pedro acordar



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Vemos que nessa primeira cena há um relógio (em forma de foguete) despertando, com uma luz piscando. Esse é um elemento da tecnologia acessível para a cultura surda. O desenho mostra muitos objetos de acessibilidade que os surdos usam em casa como: campainha da porta com luz, campainha de telefone com luz, relógio despertador com vibração ou alerta de luz, babá eletrônica com vibração e tela, televisão com legenda e telefone com teclado e legenda e telefone em videoconferência. Isso está relacionado com a experiência visual e a acessibilidade na cultura surda.

Pedro vai até a cozinha, toma café, vê um noticiário na TV, que não tem legenda. A reportagem fala muito e nada tem significado, então Pedro desliga a TV com o controle remoto. Bate a mão na mesa para chamar a mãe, que o ouve.

Figura 61 – Pedro bate com a mão na mesa para chamar a atenção de sua mãe.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Ele então pergunta se seus amigos também irão à mesma nova escola dele. A mãe responde que não se preocupe com seus amigos, pois ele irá para um colégio de Integração. Pedro não conhece o sinal de “integração²⁹”.

A mãe explica então a Pedro que há uma classe com alunos surdos e ouvintes e que não tem barreiras de comunicação. Pedro continua sem entender, porém, a mãe tenta esclarecer. Ela vê um papel com um desenho na porta da geladeira e faz Pedro imaginar que um robô gigante e mau joga pedras de tijolo nas barreiras, evitando a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Pedro se assusta, então a mãe continua contando que todas as pessoas poderão vencer o mal, as pessoas surdas poderão se entender melhor sem problema. E que isso é “integração”. Pedro fica admirado.

29 Integração: Desde a década de 1960, vários termos têm sido usados para descrever a estratégia (inicialmente oralista) de assimilar crianças surdas em escolas de ouvintes, por exemplo ‘integração’ e ‘inclusão’. Essa estratégia, com o conseqüente encerramento de muitas escolas de surdos, tem sido amplamente contestada pelas comunidades surdas (LADD, 2013, p. 16). Este é o termo utilizado no filme. Possivelmente isso se deve ao processo de tradução do espanhol para o português, no qual foi escolhido o termo “integração” ao invés de “inclusão”; contudo, este último é o mais usual em nosso país.

Figura 62 – A mãe explica sobre integração usando o desenho que está na porta da geladeira.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

A mãe de Pedro se comunica com o filho sinalizando, demonstrando ser fluente em língua de sinais. Ela adquiriu uma segunda língua para se comunicar com filho que é surdo. A mãe escolheu o melhor caminho para a educação e a cultura do filho, ao invés de outro caminho clínico. Também se percebe que a mãe incorpora a cultura surda na sua residência – por exemplo, Pedro bate a mão na mesa para chamar a atenção da mãe, e ela responde olhando para ele, pois ele sabe o tipo de barulho que vai chamar a atenção da mãe.

Quando os bebês nascem sem surdez, se é um bebê ouvinte, isto é normal para a mãe, porque partilha da mesma cultura ouvinte. Observe que as mães escolhem encaminhar os bebês surdos ao atendimento médico. Na maioria das histórias, as mães, em primeiro lugar, sempre procuram o MÉDICO³⁰ para resolver a “surdez” do seu filho. Então, esse filme de animação apresenta o caminho certo para as crianças surdas, na escola especial ou classe de inclusão com acessibilidade. O mais importante é que a mãe de Pedro conhece a barreira de comunicação dos surdos, a história de preconceito e os direitos humanos dos surdos.

Pedro vai ao colégio de integração, encontra seus amigos Juan (ouvinte) e Pepa. Juan ouve o sinal sonoro no início da aula e avisa Pedro. Os dois vão para a sala de aula. O aparelho de telefone toca sozinho, a professora continua falando

³⁰ Optei por colocar a palavra médico com letras maiúsculas significando “curador da vida/ da dificuldade”, pois sempre prescreve o futuro das crianças com “surdez”.

da aula, utilizando somente a oralidade. Pedro não entende. A professora escreve no quadro “Redação: tema livre”.

Nessa parte, a animação mostra a falta de acessibilidade na escola e também mostra que o telefone toca sozinho. Esse é um exemplo de como o sujeito surdo perde oportunidades de se comunicar no mundo pela falta de acessibilidade na escola de integração para surdos. Essa imagem do desenho animado narra os fatos de que o povo surdo perde na educação, lazer, cultura e trabalho por falta de acessibilidade. Na sala de aula, durante a aula, Pedro não entende bem a explicação da professora, pois ela usa a comunicação oral, e isso prejudica o aprendizado de Pedro.

Em uma cena, que considero muito interessante, Pedro está pensando sobre integração e a barreira da comunidade surda em se comunicar. É importante que as crianças e adolescentes surdos conheçam a história de sofrimento da comunidade em relação ao audismo³¹. Assim, eles aprendem como ser militantes de uma luta contra o preconceito e constroem argumentos a favor do seu direito de acessibilidade.

Pedro então desenha um personagem gota de água com barcos no papel enquanto pensa na integração e na barreira de comunicação, mas os desenhos saem do papel, levando Pedro para um outro planeta sem barreiras.

Figura 63 – Juan avisa que a aula já começou e Pedro reflete sobre integração e barreiras na comunicação



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

31 “Audismo”: Segundo Lane (1992, p. 52), “Audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda”.

Nesse novo planeta, ele vê uma loja que vende TVs com legendas. No teatro, o ator fala o texto enquanto o intérprete de língua de sinais sinaliza, e também há mais guias-intérpretes para surdos e cegos. Na escola, a professora ensina o conteúdo com intérprete para um aluno surdo, e toca um sinal sonoro na hora da aula, mas que começa com o sinal luminoso.

Figura 64 – Planeta sem barreiras; Pedro vê vários canais de TV com legenda e guia-intérprete para surdocegos no teatro.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

O desenho mostra um “mundo sem barreiras”, o que significa nosso mundo na cultura surda. Nós, surdos, convivemos incluídos em um mundo com os ouvintes, e o desenho mostra o uso de legenda na TV, intérpretes de língua de sinais e guias-intérpretes para pessoa surdocegas em diferentes locais, como no teatro, na sala de aula e em outros eventos, e também de recursos como telefone com teclado e legenda com alerta de luz.

A animação mostra um exemplo de como é sentir-se sem “barreiras” na comunicação. Em relação à comunicação dos surdos para mundo de não surdos, o povo surdo deixa de atingir suas metas em função das barreiras de comunicação.

Voltando ao filme, Pedro encontra Juan na escola. Um aparelho TDD (um telefone especial para surdos) toca, eles lêem a mensagem “SOCORRO, estamos em perigo, venha imediatamente. PEPA”.

Eles então encontram Pepa, que descobrira uma coisa. Eles olham pelo binóculo e vêem uma coisa gigante, que destrói árvores e torres de telecomunicações, lançando muros de tijolo na rua. Juan e Pepa ficam apavorados. Pedro se lembra do que sua mãe falou e explica a seus amigos que o gigante é na verdade uma barreira de comunicação que está aproximando! Juan fica preocupado, pois como conseguirão vencer sendo tão pequenos? Pedro se lembra da sua mãe, e propõe juntar um grupo para poder vencê-lo. Eles chamam mais amigos. Enquanto Pepa reúne os amigos, Juan e Pedro vão distrair o gigante.

Figura 65 – Monstro Robô Gigante; Pedro percebe que o robô é uma barreira.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Eles pedalam de bicicleta e combinam de se separar, um para a direita e outro para a esquerda. O gigante, vendo Pedro pedalando, tenta pisar para destruí-lo e lança muros de tijolo. Juan chama o gigante de bobo, o robô lança mais muros de tijolo contra Juan, ele então escapa e se admira dizendo “Esse cara é sério!”. O Gigante aumenta o volume do som, Juan fica com dor nos ouvidos. Pedro tenta impedi-lo, o gigante pisará em Pedro. Ele, para fugir, pedala mais rápido e se distancia do gigante e chega ao abismo, de onde não consegue sair. Juan chama “Ei, Gigante bobo, por que você não vira sua cabeça grande?”, e então vê muitas crianças (são grupo de ouvintes) que Pepa chamara.

Figura 66 – Pedro escapa do muro e da limitação.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

O Gigante aproveita para aumentar o volume do som contra as crianças, mas elas não sentem dor nos ouvidos, o robô estranha, aumenta o volume até o máximo. O grupo continua firme, enfrentando o Gigante. O som fica tão forte que racha o chão. Pedro vê a rachadura do abismo, pedala mais rápido e consegue pular para o outro lado. O Gigante então cai no fundo do abismo, e o impacto da queda no piso o transforma em uma roda-gigante.

Figura 67 – O grupo firme enfrenta o Gigante e a roda-gigante.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Nesta cena, em que Pepa chama todos os amigos ouvintes para apoiarem Pedro, entendo que eles representam os surdos na luta contra a imposição da audição, e vencem a prova de som do vilão. Ele não consegue vencer mesmo aumentando o som para atrapalhar a audição do grupo. O robô gigante representa a clínica que obriga o som a entrar na audição; no entanto, o robô é destruído, então, metaforicamente, o robô é vencido pela cultura surda.

Então o grupo ouvinte levanta as mãos para cima para parabenizar Pedro, mostrando como esse grupo ouvinte consumiu a cultura do surdo, todas as colegas de Pedro e de Pepa. É muito importante mostrar que há integração entre eles, que não há exclusão do colega, pois o desenho animado divulga a sociabilidade.

Pedro pergunta para as outras crianças como eles não ouvem o som forte do robô gigante. Elas então tiram um pedaço de algodão do ouvido. Uma gota azul mostra uma caixa de tampa mágica. Pedro ri, mas dá um bocejo, pois acorda na sala da aula em um susto!

O sinal luminoso em cima da porta pisca, a porta se abre, vem um novo sujeito, a professora o apresenta soletrando seu nome: M-I-G-U-E-L. Ele é professor surdo. Ele sinaliza “prazer em conhecer” para a turma, Pedro e Pepa ficam muito felizes.

Pedro fica surpreso. No papel em que ele desenhara uma gota azul, o texto “ITEGACIOR” se transforma na palavra “INTEGRACIÓN” (Espanhol: Integração). Pedro sinaliza “agora eu entendo que a integração é possível”.

Figura 68 – Professora apresenta o professor surdo, e Pedro entende no final.



Fonte: Retirado do próprio filme (EL SUEÑO..., 2001).

Ainda o desenho mostra a acessibilidade na educação e a inclusão na escola, por meio, por exemplo, da campainha na porta da sala de aula e da participação de um professor surdo – pois é a disciplina de língua de sinais para todos da turma. Assim, todos poderão aprender língua de sinais como segunda língua para se comunicarem com o sujeito surdo dentro do âmbito escolar ou fora, como trabalho, esporte, lazer.

Os professores ouvintes devem ter um conhecimento básico em língua de sinais para garantir a comunicação com os alunos surdos. Não é necessário que a fluência do professor seja a mesma do profissional intérprete/tradutor, como refere o decreto lei 5.565/2002, Artigo 14 e (d): “*professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos*”. A partir do decreto e da Lei brasileira de inclusão, vamos refletir sobre a realidade do meio rural a níveis estadual e nacional. No interior, em zona rural ou cidades pequenas, se não há escola especial para surdos e há alunos surdos, faltam profissionais com formação em tradução e interpretação em Libras para garantir a inclusão desse aluno surdo em escolas regulares.

Para pessoas cegas, com deficiência física e intelectual, as adaptações necessárias envolvem, por exemplo, instalação de rampas, adaptação de banheiros, mesas adequadas e materiais em braile; entretanto, a língua de comunicação é a mesma em modalidade oral-auditiva. Assim como essas adaptações são necessárias, o uso da língua de sinais pelo professor ou pelo profissional tradutor/intérprete de Libras é fundamental para garantir a inclusão do aluno surdo.

Conclui-se que o filme *O sonho de Pedro* representa uma transformação na vida do povo surdo, mostrando marcas que possibilitam um caminho de vida feliz e próspera e sem dificuldades de aprendizagem. De acordo com Melo (2017), é relevante pensar que essas mudanças podem provocar alterações na forma como os sujeitos conduzem suas vidas, considerando discursos presentes em cada período de vida.

6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS FILMES DE DESENHOS ANIMADOS

Analisei os cinco filmes de desenho animado, organizei categorias sobre a representação e, principalmente, o que eles produzem nos desenhos animados para o público em geral. Entendo que essas obras distribuem a representação da cultura surda para espectadores diversos e que esses desenhos animados produzem sentidos a partir da compreensão de cada um e do que foi exposto. Os temas abordados nos filmes foram: inserção da comunidade surda no espaço de partilha de experiências visuais, o movimento de luta dos surdos, a educação acessível, a subjetividade e a cultura surda.

Também entendo que foi importante a representação do papel linguístico dos surdos que são apresentados no filme. As famílias de ouvintes que adquirem uma segunda língua para comunicação com um parente surdo – como a mãe da Tamara e a mãe de Pedro - priorizam o desenvolvimento visual, ao contrário do foco na audição proporcionado pela área clínica.

Os personagens Shíro (*Turminha Querubim – Sinal de Vitória*), Pedro e Pepa (*O Sonho de Pedro*) são alunos surdos que estão matriculados em escolas comuns de ouvintes, pois é oferecido um programa de educação inclusiva para eles; contudo, são marcados pelo discurso pedagógico da inclusão. Em dois desenhos animados, há a discussão sobre políticas educacionais de inclusão para alunos surdos. A escola providencia uma educação acessível em língua de sinais para alunos surdos, e também o professor surdo mostra sua representação da cultura surda para todos alunos ouvintes e surdos na classe. Conforme Lane (1992), qualquer público deve reconhecer a realidade de vida dos surdos, desenvolver suas lutas relacionadas aos direitos humanos e a difusão da cultura surda para ampliar sua representação. Também são mostradas dificuldades vivenciadas pelo povo surdo, sobre a história da educação e a sociedade dos surdos.

Na escola acessível, o serviço de tradução e interpretação de língua de sinais nas classes com alunos surdos é raramente efetivado, havendo inúmeras falhas, de acordo com a narrativa de pessoas surdas. O espaço produz uma marca na vida do sujeito surdo e fica de modelo para a sociedade, em especial para as escolas, públicas e privadas, que apresentam alunos surdos matriculados. Também é de extrema importância que todas as escolas públicas e

privadas construam o currículo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na sala da aula para alunos ouvintes, a fim de que estes possam se integrar com as pessoas surdas - afinal, esta é uma língua de nosso país. No filme, há um professor surdo que ministra aulas de Libras para os alunos ouvintes (os quais são a maioria nessa ocasião).

Percebo também que os filmes marcam e representam as diferenças discursivas entre a clínica e a linguística do surdo, mostrando alguns fatos sobre a história dos surdos que tem sido contada de geração em geração. Dentro desse conjunto, muitas lutas aconteceram para que se conquistassem direitos linguísticos, educacionais e trabalhistas para os surdos. Um exemplo disso está no filme de Graham Bell. Vimos que no momento em que o professor anunciou para seus alunos surdos que a língua de sinais não era boa para a sua educação, houve uma modificação para o método oral. Tal alteração gerou uma polêmica até a atualidade. Nós, surdos, temos conseguido reduzir essa discussão pautada pela visão da clínica.

Muitas famílias ouvintes acham que o sujeito surdo não terá suas competências desenvolvidas plenamente, em função da desigualdade e/ou incapacidade dos surdos se comunicarem na sociedade. Com isso, muitas vezes os surdos enfrentam barreiras ao buscar por estudos acadêmicos, um trabalho com alta renda, uma vida profissional plena; se acostumam a conhecer outros surdos com trabalhos infames – por não terem acesso aos estudos – e acabam recebendo olhares desconfiados, sofrendo *bullying* em razão de sua surdez. Por outro lado, os desenhos animados colocam em cena a lógica da superação, em que os personagens surdos, por meio de diversas estratégias, estão em igualdade se comparados com um ouvinte.

Ao mesmo tempo, no desenho de Alexander G. Bell, identifiquei uma discussão sobre a concepção de surdez a partir de uma visão clínica e uma busca pelo padrão “normalizado”, corrigindo a surdez do povo surdo, visto como defeituoso. Sobre isso, Wrigley (1996, p. 71) faz apontamentos sobre a ideia de ouvintismo:

Surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvido. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com

genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.³²

Analisei os dois filmes de desenho animado da série *Clássicos de Heróis Animados*. São histórias ocorridas com alunos surdos (com a vida de Alexander G. Bell) e com uma menina surdocega (com a vida de Anne Sullivan). O diretor das obras apresentou narrativas e histórias de vida principalmente para os personagens ouvintes que interpretaram o filme de desenho animado, o que me parece um engano. As narrativas presentes em livros biográficos e os filmes de desenho animado são incongruentes. Diante disso, entendo que a produção dos *Clássicos de Heróis Animados* não se refere aos personagens principais surdos, mas a obras biográficas de e/ou para ouvintes. Com isso, as ideias discutidas pela visão clínica são circuladas por meio do cinema, e os personagens surdos são vistos como sujeitos vitimizados.

32 Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=6lFfSjLuBIMC&pg=PA43&hl=ptBR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 8 out. 2018.

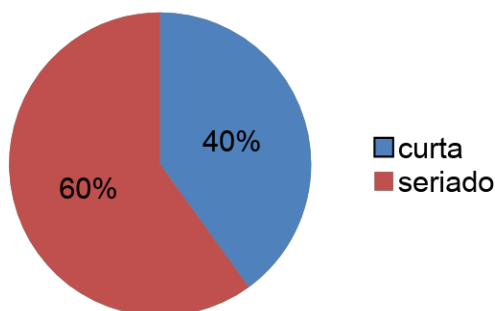
6.1 Levantamento de informações acerca de personagens e línguas

A coleta de informações demonstrou que os filmes exibem diálogos em língua de sinais e personagens surdos e ouvintes (que, por sua vez, também utilizaram a língua de sinais) e comunicação em línguas de sinais nacionais e internacionais. Foram selecionados cinco filmes nacionais e internacionais, que são representados em gráfico para a posterior análise quanto à presença de diálogos em língua de sinais e personagens surdos. Temos como resultado:

Com relação aos roteiros das animações – o uso da língua de sinais e exposição do sujeito surdo. Existem três classificações dos filmes quanto à duração: são longa-metragens, curta-metragens e seriados. A análise buscou verificar o tempo de exposição da língua de sinais e do sujeito surdo nas produções, e o que se verificou foi uma maior porcentagem de presença de língua de sinais nos filmes de curta-metragem (Tamara, Sonho do Pedro) e seriados (Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell, Clássicos de heróis animados: Helen Keller, Turminha Querubim). Entendo que os autores e diretores dos filmes de longa-metragem não deram prioridade à língua de sinais, sendo o sujeito surdo apenas figurante e personagem secundário, por isso não foram selecionados para esta pesquisa.

Os personagens surdos, nos desenhos animados analisados, acabam não tendo uma participação de destaque na trama; nesse sentido, parecem mais um tipo de “convidado” do filme que tem importância secundária, ficando ao fundo, aparecendo por poucos instantes. Os diretores dos filmes parecem não ter interesse em dar destaque aos surdos, por isso, os momentos em que são mostrados são apenas um instante que não tem permanência, são apenas “convidados especiais”.

Gráfico 1: Tempo de duração.

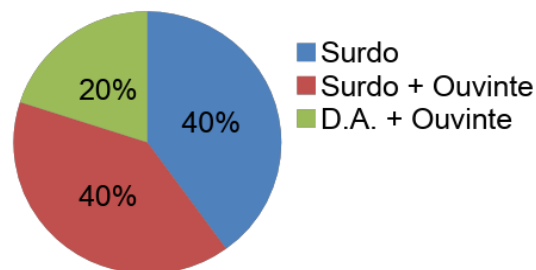


Fonte: Dados da pesquisa.

Observe a Quadro 1 e 2 (em 6.2), onde consta uma lista com o tempo de duração dos filmes de desenho animado.

Com relação aos personagens principais, os cinco filmes exibem vários personagens principais e secundários; porém, os que representam os sujeitos surdos usuários de língua de sinais consistem em 40% do total (são “Sonho do Pedro” e “Tamara”). Além disso, quem tem destaque nas animações são as pessoas com deficiência auditiva que não têm identidade e cultura surdas.

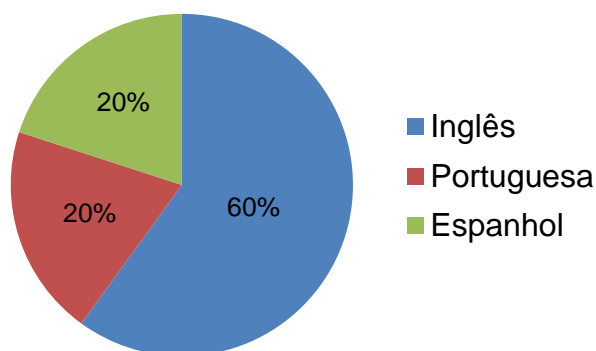
Gráfico 2: Personagem Principal



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à Língua: os filmes exibiram as formas de comunicação através da língua oral e da língua de sinais do país de origem. Os cinco filmes utilizam sua própria língua oral e de sinais. Os Estados Unidos produziram dois filmes com personagens ouvintes que usam comunicação oral, enquanto apresenta apenas um personagem surdo sinalizante. Há um filme com um personagem surdo da Espanha que usa exclusivamente a comunicação em língua de sinais, não apresentando versão em voz – somente a legenda em espanhol. Portanto, esse filme não foi incluído no gráfico que segue.

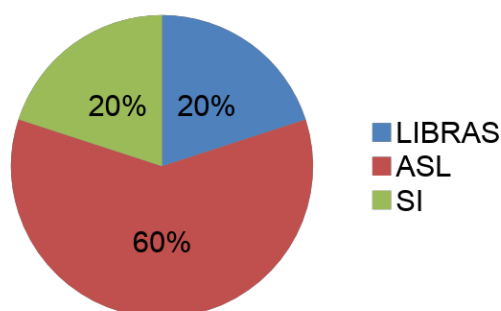
Gráfico 3: Língua oral



Fonte: Dados da pesquisa.

Nos filmes com diálogo em língua de sinais, constatei que a maioria dos filmes exibiram mais comunicação em voz do que em sinais. Por exemplo, no tempo de duração de cinco filmes, apenas uma média de 11,7% do tempo dos cinco filmes teve a exposição dos sinais (observe tabela 1). Há um único filme com diálogos em língua de sinais na sua totalidade, que é um filme da Espanha, com diálogo em Sinais Internacionais (SI).

Gráfico 4: Língua de Sinais

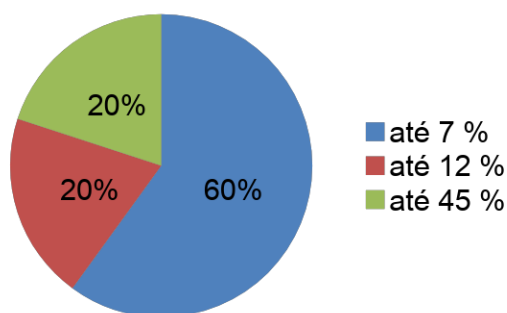


Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o aspecto Diálogo em língua de sinais, em que analiso o tempo de exibição da comunicação em língua de sinais nos filmes, apenas três filmes (são "Tamara", "Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell" e "Clássicos de heróis animados: Helen Keller") mostram menos de 7% de tempo da comunicação em língua de sinais. A segunda porcentagem corresponde a filmes em que a língua de sinais é exibida em até 12% do tempo ("Turminha Querubim"),

seguida por aqueles cuja porcentagem é de até 45% do tempo de exibição de diálogo em língua de sinais (“Sonho do Pedro”). Como é possível ver nas informações que estão disponíveis no Gráfico 5 e na Quadro 1.

Gráfico 5: Diálogo em Língua de Sinais



Fonte: Dados da pesquisa.

6.2 Quantitativo por tempo

Realizei uma análise cronométrica dos cinco filmes de desenho animado, verificando o tempo de diálogos em língua de sinais e em língua oral entre personagens surdos e ouvintes.

Quadro 1: Tempo dos diálogos em Língua de Sinais

Filmes	Duração (minutos)	Cronometragem dos diálogos em língua de sinais	
Tamara	4:36	00:16	5,8%
Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell	26:16	01:56	7,4%
Clássicos de heróis animados: Helen Keller	28:01	01:38	5,8%
Turminha Querubim	21:03	02:20	11,1%
Sonho do Pedro	9:39	04:17	44,4%
Total	89:35	10:27	11,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2: Tempo dos diálogos em Língua oral

Filmes	Duração (minutos)	Cronometragem dos diálogos em língua oral	
Tamara	4:36	00:00	0,0%
Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell	26:16	10:28	39,8%
Clássicos de heróis animados: Helen Keller	28:01	12:35	44,9%
Turminha Querubim	21:03	11:52	56,4%
Sonho do Pedro	9:39	00:24	4,1%
Total	89:35	35:19	39,4%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à cronometragem dos diálogos (Quadro 1), percebo que quatro dos desenhos animados apresentam uma porcentagem muito baixa de diálogo em língua de sinais (são "Tamara", "Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell", "Clássicos de heróis animados: Helen Keller" e "Turminha Querubim"). Para fins de comparação, os cinco filmes somados têm cerca de 90 minutos de duração, dos quais apenas 11,7% são dedicados ao diálogo em língua de sinais. A exceção é o filme *Sonho do Pedro*, que tem o tempo mais longo em língua de sinais.

Em relação ao uso da língua oral (Quadro 2), vê-se um total de 39,4% do tempo dedicado a diálogos desse tipo. Penso que isso difunde um objetivo claro em relação ao modo de endereçamento dessas produções, as quais parecem buscar atingir um público majoritariamente ouvinte, dada a baixa prioridade conferida aos diálogos em língua de sinais. Também se vê que os personagens surdos são vistos como sujeito vitimizados, ou seja, deficientes.

O tempo restante dos filmes apresentações, sem diálogo, por exemplo, "Sonho do Pedro" totaliza 9:39 minutos, sendo 4:17 minutos em língua de sinais e 00:24 segundos em língua oral. O tempo restante 4:58 minutos apresenta ações / não diálogo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo agora esta pesquisa sobre filmes de desenho animado, cujo objetivo foi identificar de que modo os desenhos animados mostram representações sobre surdos e/ou línguas de sinais. Para tal, assisti a cada um dos cinco filmes selecionados, transcrevendo-os para textos narrativos e desenvolvendo análises. Nessa parte, apresentei análises a respeito de cenas de personagens surdos e diálogos em língua de sinais, os quais apresentaram aspectos positivos sobre a diversidade na perspectiva da diferença. Além disso, também foi realizada uma análise cronométrica dos tempos de diálogo em língua de sinais e língua oral, como informações complementares, para além do objetivo traçado. As cenas foram organizadas e observadas de acordo com as representações produzidas, em especial sobre o compartilhamento da experiência visual, a educação acessível e a subjetividade.

Ramos (2016) comenta que as obras de produção cinematográficas têm por objetivo o público ouvinte, pois isso torna o filme mais “comercial”, bem-sucedido e com alto impacto na mídia. Os roteiros narrativos dos desenhos animados apresentaram marcas da cultura surda, experiência visual e discursos sobre a educação dos surdos. As principais perspectivas representadas nos filmes de desenho animado são **EDUCAÇÃO** e **INCLUSÃO COM ACESSIBILIDADE**.

Tais textos analisados foram articulados com os conceitos das ciências humanas de Hall (2016), o conceito de rizoma e de agenciamento de Deleuze e Guattari (2000) e Elizabeth Ellsworth (2001). Além disso, também foi abordada a representação do sujeito surdo, a língua de sinais e as marcas da visão clínica, alinhadas com os trabalhos de Adriana Thoma (2002; 2011) e Fabrício Ramos (2016).

Os autores situados na perspectiva dos Estudos Surdos comentam que a produção das mídias tem se tornado uma potência mediadora dos discursos para a sociedade - representada pelo público. Esses desenhos animados não são considerados neutros pela mídia.

De acordo com Elizabeth Ellsworth (2001), os artefatos são feitos ou pensados para o público. Sua pesquisa sobre os modos de endereçamento

mostrou que os discursos presentes na mídia, de alguma maneira, constituem os espectadores de hoje:

Para que um filme funcione para determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Esta pesquisa envolveu a observação de cinco filmes de desenho animado, os quais assisti com um olhar atento em cada segundo, focando nos objetivos propostos para o desenvolvimento de análises, as quais estavam relacionadas a personagens surdos e diálogos em língua de sinais. Cada filme apresentou diferentes perspectivas e múltiplos aspectos de representações; contudo, alguns argumentos similares apareceram:

No primeiro filme, *Tamara*, existem argumentos relacionados aos elementos partilhados pela personagem Tamara, como sua experiência visual, sua língua materna e suas trocas interculturais com a mãe. Os diálogos entre mãe e filha ocorriam em língua de sinais, apresentando marcas linguísticas próprias dos surdos em um ambiente familiar. Não há a ideia de deficiência aplicada sobre a menina surda; porém, sua mãe questiona as capacidades de sua filha surda e o seu futuro. Destaco especialmente o tipo de olhar que a mãe direciona à filha, mostrando tristeza.

O segundo filme, *Clássicos de heróis animados: Alexander Graham Bell*, mostrou uma discussão predominantemente clínica, com sua visão infame sobre os surdos e a língua de sinais. A principal referência do filme é a elaboração de um invento capaz de proporcionar a comunicação oral a longa distância. Esse invento envolveu o papel do educador e o desenvolvimento do método oral para alunos surdos, exibindo uma perspectiva clínica com foco na cura da falta de audição. É certamente memorável a criação do telefone, um novo meio de comunicação mundial, o qual tornou Graham Bell um famoso inventor e legitimou sua opinião sobre essa área do conhecimento. Entretanto, paralelamente a esse invento, seu trabalho expandiu o ensino da oralização aos surdos.

Já o terceiro filme, *Clássicos de heróis animados: Helen Keller*, mostrou uma história real, na qual uma menina surdocega não apropriada de uma linguagem vivenciou dificuldades de comunicação entre si, sua família e sua

professora, Anne Sullivan. Esta traz um método de ensino baseado em uma forma de comunicação com as mãos, e é bem-sucedida em sua profissão. O pai da menina demorou a compreender as regras de disciplina impostas sobre a sua filha. Resultou disso que a menina surdocega não apresentou uma experiência visual nem se apropriou de uma cultura surda, porque adquiriu a língua escrita/oral como língua social. O sucesso de Helen Keller e a trajetória de sua vida e suas experiências, enquanto surda e cega, são interessantes para conhecer suas emoções e o caminho para se tornar escritora e palestrante, além de outras carreiras.

No quarto filme, *Turminha Querubim – Sinal de Vitória*, os referenciais utilizados na produção de cinema são a política de inclusão e acessibilidade para um aluno surdo na sala da aula e o estímulo ao uso da segunda língua por seus amigos ouvintes na escola - o que é uma história corrente em nosso país. Também mostra as dificuldades na conquista da confiança dos colegas e o aparecimento de um líder que gera desconfianças sobre as capacidades esportivas do sujeito surdo. O menino Shíro comprova, por meio de sua prática esportiva e esforços para a superação e a vitória, que pode obter a premiação final com suas aptidões físicas, independentemente da surdez. Não há artefatos da cultura surda que valorizem a experiência visual nem compartilhamento ou contato com outros surdos - Shíro é o único surdo na escola. Nesse contexto, a ênfase é na acessibilidade, ou seja, na presença da Libras na escola, com intérprete em sala de aula.

Por fim, o quinto filme, *Sonho do Pedro*, uma produção de desenho animado da Espanha, representou uma grande troca intercultural entre todos os amigos na sala de aula - majoritariamente ouvintes, com dois alunos surdos. Mostrou comparações entre a presença e a ausência de acessibilidade na escola, focalizando inclusive algumas barreiras entre aprendizes e professores. Sobre o ambiente familiar, a mãe do menino Pedro conversa em língua de sinais com ele, demonstrando fluência em sua segunda língua. Penso que essa produção de cinema mostrou políticas de educação inclusivas para alunos surdos nas escolas públicas, tendo por intenção a quebra de barreiras comunicacionais vivenciadas pelos sujeitos surdos, fatos históricos que marcaram a trajetória da comunidade surda no mundo.

Com essas informações coletadas, organizei categorias que elaborei a partir das cenas dos desenhos animados. Trata-se de cinco elementos principais que são exibidos nas produções cinematográficas e representam artefatos culturais e a diversidade. Esses agrupamentos foram organizados de acordo com as recorrências nas cenas investigadas, os quais apresento sinteticamente a seguir.

- 1) Presença de experiências visuais dos surdos nos filmes de desenho animado, produzidas por meio de suas experiências com tecnologias assistivas (comunicação via telefone especial para surdos “TDD”, alertas de iluminação para controle do horário escolar ou campanhas domésticas, legenda/janela de intérprete na TV etc.), a presença de profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais na sala da aula para aluno(s) surdo(s) e teatros (para traduzir os textos dos atores) para espectadores surdos - também guias-intérpretes para surdocegos - e a sensibilidade na percepção da vibração do som;
- 2) Abordagem de questões linguísticas da segunda língua (a de sinais) para familiares ouvintes com crianças surdas, algo importante de ser consumido por crianças surdas para a compreensão do relacionamento entre crianças/adolescentes surdos e famílias ouvintes. Nesse conjunto entram, por exemplo, adultos surdos e sua relação com outros ouvintes no seu trabalho, amigos ouvintes participantes da comunidade surda e namorados/casais, relações que desenvolvem a integração intercultural de seus mundos paralelos (opostos), conforme exposto por Hall (2016);
- 3) Apresentação de escolas inclusivas e com acessibilidade para alunos surdos e a integração entre alunos surdos e professores/alunos ouvintes, com a presença de intérpretes de língua de sinais em respeito às leis de educação inclusiva, mostrando o direito à acessibilidade comunicacional em língua de sinais nas escolas públicas e privadas, também universidades, as quais devem obrigatoriamente oferecer o serviço de tradução e interpretação para o aluno surdo, sujeito que tem o direito de adquirir e compreender sua língua natural, assim como todos os outros;
- 4) Circulação do discurso clínico e grupos de pesquisa da área da Medicina que desenvolvem aparelhos para a recepção auditiva como

forma de tratamento da surdez. Isso mostra que a sociedade normalizada está incomodada com os surdos e seus ouvidos defeituosos. Há uma vitimização do sujeito surdo, instalando uma “máscara” na sua face - metáfora que utilizo para expressar que, na frente, é apresentada uma feição perfeita; por trás, um indivíduo deficiente digno de pena. Com isso, explicita-se a estratégia da clínica, que utiliza o método oral e a leitura labial para normalizar o sujeito surdo, transformando ou disfarçando suas falhas para que sejam encaixadas no padrão público (considerando as diferentes discussões e perspectivas de pesquisas da área da Medicina sobre a subjetividade dos sujeitos surdos oralizados - que não adquiriram a língua de sinais -, reconheço que alguns surdos oralizados não se sentem vítimas do tratamento médico e se sentem satisfeitos com o resultado auditivo proporcionado pelos recursos tecnológicos utilizados para acesso ao som. Nesses casos, entendo e respeito as particularidades e escolhas de cada pessoa);

- 5) Explicitação da desconfiança da sociedade em relação às capacidades do sujeito surdo e o lento processo de aquisição dessa confiança. Isso ocorre nas profissões, por exemplo, quando um surdo não consegue emprego por não ter reconhecida sua capacidade de comunicação com os ouvintes, ou pela sua formação e conhecimento na área de trabalho. Outro caso semelhante trata da falta de comprometimento e responsabilidade que os surdos supostamente apresentam, mostrando uma desconfiança em relação à sua pontualidade. Por fim, também nos esportes, muitas pessoas acreditam que surdos não praticam satisfatoriamente nenhum deles por não ter uma comunicação oral-auditiva; contudo, os surdos acabam provando, por meio da superação, da vontade de ser melhor do que aqueles que desconfiam de sua capacidade e competência, que são sujeitos capazes, com experiência de mais força, mais luta, com mais cicatrizes do que as pessoas com vida fácil.

Os cinco filmes e desenhos animados coletados apresentam língua de sinais e personagens surdos, elementos potentes na elaboração de discussões

teóricas sobre a experiência visual, identidade e culturas surdas. Entretanto, exibiram tópicos sobre a representação clínica acerca da educação de surdos, o posicionamento desses sujeitos como incapazes, a relevância dada a escolas inclusivas e as relações entre surdos e ouvintes.

Como já mencionado, a proposta é que, após o desenvolvimento de competências e conhecimento de ferramentas de computação gráfica tridimensional, eu elabore um projeto futuro: produzir desenhos animados em Libras, com personagens surdos, diálogos em Língua Brasileira de Sinais, embasado em estudos aprofundados sobre contos infantis, desenhos animados com personagens animais, desenhos educativos e literatura para o povo surdo. Desejo me apropriar, analisar, proporcionar uma nova pesquisa que considero relevante à comunidade surda e ao meio acadêmico.

Considero que os artefatos culturais de mídia, os quais mostram suas representações de cultura surda e ouvinte, língua de sinais, literatura infantil e juvenil, produzem uma maneira de ser e uma visão sobre o surdo.

A contribuição deste trabalho está nos aspectos relacionados aos artefatos culturais e representações das produções de desenho animado em língua de sinais e personagens surdos para projetos futuros e/ou outros grupos de estudo e criação de desenhos animados, os quais poderão ter acesso a esta pesquisa. Espero ter produzido subsídios para que empresas de cinema especializadas em animação se sintam convidadas a produzir desenhos animados com língua de sinais e/ou personagens surdos, apresentando uma melhor qualidade de representação da experiência visual e da cultura surda, sem a perspectiva de uma visão clínica.

Pretendo seguir realizando análises sobre esse assunto, verificando as representações de desenhos animados a partir da identificação de diálogos em língua de sinais, investigando os personagens surdos e discutindo a experiência visual.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER Graham Bell. Coleção Animated Hero Classics. In: INTERNET MOVIE DATABASE. [S.l.]: IMDb, 2017. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0956089/?ref_=ttep_ep2>. Acesso em: 15 jun. 2017. [Banco de dados dinâmico, exclusivamente *on-line*].

ALEXANDER Graham Bell. Coleção Animated Hero Classics. Dirigido por Richard Rich. Plano, Texas, USA: Nest Family Entertainment, 1995. Filme em meio eletrônico. Disponível em: <<https://youtu.be/VZyBOUtXuhl>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290**: acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2016. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 152, n. 127, seq. 1, p. 2-11, 7 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia**, Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

EL SUEÑO de Pedro (animación en 3D signada a la LSE, subtitulada e con voz en off encastellano). **Aprende lengua de signos**, [S.l.], 29 ago. 2008. Disponível em: <<http://aprendelenguadesignos.com/el-sueo-de-pedro-animacin-en-3d-signada-a-la-lse-subtitulada-y-con-voz-en-off-en-castellano/>>. Acesso em: 15 jun. 2017. [Também disponível em: <<http://youtu.be/0SFd9C-6tg8>>].

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 7-76.

FILME sobre uma menina negra e surda e muda que sonha ser bailarina tem emocionado o mundo. **Negro é lindo!**, [S.l.], 11 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.negroelindo.com.br/news/filme-sobre-uma-menina-negra-e-surda-e-muda-que-sonha-ser-bailarina-tem-emocionado-o-mundo>>. Acesso em: 04 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251. (Coleção Ditos e Escritos, 5.).

GESSER, Audrei. **LIBRAS?**: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOES, Ricardo Morand. BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann; Aprisionando o outro: história infame e estereótipos dos brasileiros surdos. In: Seminário brasileiro de estudos culturais e educação, 7.; Seminário internacional de estudos culturais e educação, 4., Canoas, 2017. **Anais...** Canoas: EDULBRA, 2017.

GONÇALVES, Ana Carolina. **Análise da marca Mônica Toy como produto de marketing do público jovem adulto**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Departamento de Comunicação Social, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUCRIO, 2016.

HELEN Keller. Coleção Animated Hero Classics. In: INTERNET MOVIE DATABASE. [S.l.]: IMDb, 2017. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0956149/?ref_=tt_ep_nx>. Acesso em: 15 jun. 2017. [Banco de dados dinâmico, exclusivamente *on-line*].

HELEN Keller. Coleção Animated Hero Classics. Dirigido por Richard Rich. Plano, Texas, USA: Nest Family Entertainment, 1996. Filme em meio eletrônico. Disponível em: <<https://youtu.be/2ALYURnQKCM>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

HILTY, Eleanor Blair. De Vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, Shirley (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: EDULBRA, 2011. p. 15-28.

KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2004.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 1: colonização dos surdos**. Lisboa, Portugal: Surd'Universo: 2013.

LANE, Harlan. **A Máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: EDULBRA, 2011. p. 263-276.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 81-100, jan. 2006.

LUZ E VIDA. **Turminha Querubim**. Curitiba: Luz e Vida, [201-]. Disponível em: <<http://turminhaquerubim.com.br/index.php>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MANNONI, Laurent. **A grande arte da luz e da sombra**: arqueologia do cinema. São Paulo: SENAC, 2003.

MOURÃO, Cláudio; SILVEIRA, Carolina. **A presença da música e a cultura surda na literatura infantil**. In: SEMINÁRIO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 5. Florianópolis, 2012. Anais Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/silij/anais-silij-2012.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

NUNES, Dominique. Falta de legendas nos cinemas brasileiros afeta deficientes auditivos. **Beta Redação**, São Leopoldo, 20 set. 2016. Disponível em: <<http://www.betaredacao.com.br/falta-de-legendas-nos-cinemas-brasileiros-afeta-deficientes-auditivos/>>. Acesso em 04 out. 2017.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v.26, n.3, p. 59-81, set./dez. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Fabricio Mahler. **Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 5-6.

SCHUCK, Maricela. **“A Educação dos Surdos no RS”:** currículos de formação de professores de surdos. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TAMARA. Dirigido por Jason Marino e Craig Kitzmann. San Jose, USA: House boat Animation, 2013. Filme em meio eletrônico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B4frsp-rR6c>>. Acesso em: 4 out. 2017.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas: “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”** 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Possibilidades de leitura da diferença surda no cinema. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 205-220.

THOMA, Adriana da Silva; AZAMBUJA, Jocelia Espinosa. Representações sobre a Deficiência em curtas metragens apresentados no Festival *Assim vivemos* de 2017. In: NAUJORKS, Maria Inês; POSSA, Leandra Bôer (Orgs.). **Cinema e Deficiência:** A Invenção da Diferença. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 23-41.

TURMINHA Querubim – Sinal Vitória. Dirigido por Cartoon Pro. e Gustavo Machado. Curitiba: Luz e Vida, 2011. Filme em meio eletrônico. Disponível em: <<https://youtu.be/76jumKcCs7s>>. Acesso em: 4 out. 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Gallaudet University Press, Washington, 1996.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena:** melodrama, Hollywood, cinema novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 31 - 57

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global.
Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.