

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

MAYARA BATAGLIN RAUGUST

**CINEMA, INFÂNCIA E CRIAÇÃO:
como as crianças surdas se relacionam com as imagens**

**Porto Alegre
2021**

MAYARA BATAGLIN RAUGUST

**CINEMA, INFÂNCIA E CRIAÇÃO:
como as crianças surdas se relacionam com as imagens**

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

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

**Porto Alegre
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Raugust, Mayara Bataglin
Cinema, Infância e Criação: como as crianças surdas
se relacionam com as imagens / Mayara Bataglin
Raugust. -- 2021.
253 f.
Orientadora: Fabiana de Amorim Marcello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Infância Surda. 2. Cinema. 3. Imagem. 4. Olhar.
I. Marcello, Fabiana de Amorim, orient. II. Título.

MAYARA BATAGLIN RAUGUST

**CINEMA, INFÂNCIA E CRIAÇÃO:
como as crianças surdas se relacionam com as imagens**

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

Aprovada em 29 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Fabiana de Amorim Marcello – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Dr. Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer a Deus, a quem sirvo e a quem entrego minha vida e meu futuro todos os dias; a Ele pertence toda a sabedoria, e é Ele quem dá a sabedoria. Não tenho dúvidas de que, se cheguei até aqui, é porque Ele me capacitou, me animou e me concedeu o conhecimento necessário. Durante todo o processo de pesquisa, não esqueci em nenhum momento de Suas palavras, compreendendo e crendo que “a sabedoria que vem do alto é, primeiramente, pura, depois pacífica, moderada, tratável, cheia de misericórdia e de bons frutos, sem parcialidade e sem hipocrisia” (BÍBLIA, Tiago, 3, 17). Com essas palavras em meu coração realizei essa pesquisa, buscando sempre ser fiel e grata ao Rei dos reis.

Em segundo lugar, agradeço à pessoa que mais me conhece, e que durante esses quatro anos soube compreender cada um dos meus momentos: meu esposo Lucas. Você sempre acreditou em mim e nos meus sonhos (nossos sonhos), e o doutorado não seria diferente. Como não ser grata pela sua vida, pelo seu amor por mim, pela sua amizade, pela sua disposição e companheirismo?! Obrigada meu amor por sempre estar ao meu lado, por ceder, por colocar em suspenso por algum tempo os seus objetivos e projetos para que eu pudesse viver os meus. Não tenho nem como te agradecer, somente dizer que eu te amo, e sempre estarei ao teu lado; colheremos daqui para a frente tudo o que temos plantado – juntos.

Em terceiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Dra. Fabiana de Amorim Marcello. Você acreditou em mim e me deu a oportunidade de aprender muito contigo. Com certeza eu aprendi; não só sobre como fazer pesquisa, mas sobre a vida, sobre tudo. Obrigada por cada palavra – mesmo as mais duras -, pelos conselhos, orientações, conversas, almoços, etc. Cada momento contigo contribuiu na minha formação como professora, como pesquisadora e como ser humano. Muito obrigada!

Quero agradecer também aos meus pais: Maria Antonieta Bataglin e Ângelo Rubem Bataglin, exemplos de caráter, de amor incondicional. A eles, que sempre fizeram o impossível para me proporcionar uma boa educação, que me ensinaram o caminho certo, que foram firmes e rigorosos nos ensinamentos, os quais me fizeram chegar aqui hoje: meu sincero reconhecimento, amor e gratidão! Amo vocês e sou grata por cada palavra, por cada ensinamento, por cada correção, por cada incentivo.

Não poderia deixar de agradecer ao meu irmão, Marcelo Bataglin – aquele a quem sempre admirei e sempre foi exemplo para mim -, e minha cunhada Camila Baratto Bataglin, que sempre acreditou em mim, e que considero uma irmã. Meu muito obrigada a vocês dois, por sempre comemoraram comigo minhas vitórias e por me darem o presente mais precioso que poderiam dar: minha sobrinha Antônia – meu diamantezinho.

Quero agradecer aos meus sogros Glaci e Daniel Raugust, que sempre fizeram parte dos meus estudos, seja me acolhendo em minhas idas a Porto Alegre para as aulas do doutorado, numa carona, ou numa comemoração. Muito obrigada pelo carinho, acolhimento e disposição em ajudar sempre.

Gostaria de agradecer às professoras e ao professor que compuseram a minha banca de defesa de tese: Lodenir Becker Karnopp, Maura Corcini Lopes, Rita Marisa Ribes Pereira e Pedro

Henrique Witches, pelas sugestões desde a defesa do projeto, e pela leitura tão atenta à tese final com contribuições importantes para a pesquisa.

Agradeço às minhas amigas Karla, Juliana e Ana Claudia, por sempre estarem ao meu lado me apoiando e acreditando em mim. Mesmo morando longe, nossos encontros, sejam eles presenciais ou via internet, me davam novo fôlego para continuar. Obrigada pela amizade de vocês, por tornarem os meus dias, desde a infância até hoje, mais alegres. Amo vocês meninas.

Um agradecimento carinhoso também aos meus colegas da área de Libras (Karina, Ângela, Tatiana, Aline, Ivana, Fabiano, Daniel e Francielle) do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, que sempre me apoiaram e incentivaram minha busca pela qualificação, não medindo esforços para me substituírem durante meu afastamento da instituição e sempre mandando boas energias em meus estudos. Um carinhoso abraço à Direção do Centro de Letras e Comunicação que sempre esteve ao meu lado nas decisões burocráticas e possibilitou que me dedicasse em tempo integral aos estudos, bem como, em viver esse período de estudos de doutoramento sanduíche na França.

No tocante à França, gostaria de agradecer à École des Hautes Études em Sciences Sociales - EHESS, pelo aceite e pela acolhida em sua instituição, durante o tempo em que residi em Paris para os estudos de doutoramento sanduíche. Estendo também meus agradecimentos aos professores da instituição. Especialmente, agradeço ao professor Georges Didi-Huberman, meu co-orientador na França; pessoa gentil, cordial e que desde o primeiro contato se mostrou muito solícito, aceitando me orientar durante minha permanência em Paris. Sou grata por ter passado esse tempo aprendendo contigo, e pela gentileza de passar o seu conhecimento de forma tão humilde e didática, demonstrando amor pela sua pesquisa.

Agradeço aos amigos que fiz em Paris, tanto amigos brasileiros que lá residem e que nos acolheram com tanto amor e carinho, como também os colegas de diversas etnias que pude conhecer durante as aulas de língua francesa para estrangeiros. A cada um de vocês, meu muito obrigada por estudarem comigo, me corrigirem, me ensinarem e por buscar compreender o que eu falava, mesmo as vezes não fazendo sentido.

Agradeço à Escola Especial Professor Alfredo Dub, por ter aberto suas portas para receber essa pesquisa. A Suzana e a Melissa que sempre foram calorosas em receber as oficinas de cinemas, sempre solícitas com os encontros. Aos pais de cada uma das crianças que autorizaram que seus filhos e filhas participassem da pesquisa, confiando no meu trabalho. As professoras e intérpretes pela ajuda nas oficinas, na explicação das atividades. As crianças que, sempre chegaram com um sorriso perguntando qual filme iríamos assistir, se do Chaplin ou de terror – porque elas amavam filmes de terror.

A CAPES pela aprovação para a bolsa de doutorado sanduíche; por ter me possibilitado essa experiência tão grandiosa e tão importante que, acrescentou muito em minha vida acadêmica e em minha vida profissional. Sinto-me privilegiada pelo apoio dessa fundação. Meu muito obrigada!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação. Por cada professor que, em suas disciplinas, cursos e seminários puderam passar um pouco do seu conhecimento. À secretaria do curso, que sempre se mostrou solícita em atender os pedidos e solicitações, respondendo e solucionando sempre com rapidez as demandas.

Por fim, agradeço a esta instituição, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pelos quatro anos vividos ali, e por me acolher tão bem. Em especial a Faculdade de Educação, e ao Programa de Pós-graduação em Educação por terem feito parte do meu processo de capacitação, e por permitir que eu vivenciasse nesses quatro anos experiências e conhecimentos que levarei comigo para a vida inteira.

Não há maior obstáculo ao conhecimento do que o orgulho, e nenhuma condição mais essencial do que a humildade. (JOHN STOTT)

RESUMO

O tema central desta tese é a relação e os significados construídos entre a experiência visual da criança surda e a imagem, especificamente a imagem cinematográfica. Com isso, toma-se como objetivo desta investigação caracterizar os modos pelos quais as crianças surdas se relacionam com as imagens e o que elas têm a dizer sobre essas imagens, por meio de uma experiência singular de olhá-las. Para tanto, este trabalho precisou, primeiramente, constituir o conceito de infância surda para poder pensar as relações possíveis entre criança surda e imagem. Para compor a discussão sobre uma infância surda e poder dinamizá-la teórica, metodológica e analiticamente, foram criadas três categorias inseparáveis entre si, quais sejam, *a criança surda como sujeito do olhar*; *a criança surda como sujeito da enunciação*; *a criança surda como sujeito da ética*. Essas três categorias derivam: tanto de pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa ligados à relação entre elementos que envolvem a produção do sujeito (do olhar, da linguagem e da ética), considerando o arcabouço teórico escolhido, qual seja, foucaultiano e 9jud-hubermaniano; como de um levantamento realizado sobre as pesquisas produzidas, nos últimos anos, no campo que liga surdez e infância; e as discussões produzidas pelo campo da Sociologia da Infância. A pesquisa ocorreu em uma turma de crianças surdas, de oito a doze anos, em uma escola de surdos da cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul. As oficinas foram realizadas entre os anos de 2017 e 2018, totalizando 12 encontros, além das reuniões com a escola, pais e/ou responsáveis e com as crianças. Foram realizadas sessões de cinema com as crianças, oportunizando uma experiência estética a elas, através de diversos filmes de curta, média e longa-metragem. O objetivo das oficinas tratava-se de que em cada encontro fosse possibilitado o contato das crianças surdas com as diferentes imagens, deixando com que elas se relacionassem, interagissem entre si, e que pudessem trazer um pouco das suas experiências com as imagens. Analiticamente, as oficinas com as crianças demonstraram que: 1) que o corpo da criança surda é tomado como extensão do seu olhar, na relação com a imagem, desencadeando uma ação performática que leva olhar e corpo a significarem a imagem. Destaca-se também que o olhar da criança compreende uma relação entre entendimento e criança, no sentido de que assistir um filme contempla outras configurações do que, de fato, se denomina entender um filme: 2) a partir do conceito de imagem desenvolvido por Didi-Huberman, compreende-se que para o estabelecimento de um diálogo com a imagem, por vezes, a criança necessita da companhia do outro, seja ele o companheiro de filme, a pesquisadora, a professora, ou si mesmo enquanto um outro; e 3) que a relação com a imagem (esta entendida e configurada como um outro, a partir das discussões que Foucault estabelece sobre a figura do outro) necessita de um desprendimento do olhar e do próprio pensamento da criança surda, com vistas ao questionamento, ao movimento. Esse desprendimento permitiu, portanto, uma relação ética com a imagem, a partir da *tomada de posição*, de que nos fala Didi-Huberman, levando as crianças a uma relação diferente com a imagem. Tais elementos discutidos no texto caracterizam singularidades relativas à infância surda no que diz respeito a seus modos de ver. Palavras-chave: Infância Surda. Cinema. Imagem. Olhar.

ABSTRACT

The subject of this thesis is the relationship and meanings constructed between the visual experience of the deaf child and the image — specifically the cinematographic image. The aim of this investigation is to characterize the ways in which deaf children relate to images and what they have to say about these images, through a unique experience of looking at them. To this end, it was first necessary to build the concept of childhood deafness in order to be able to think about the possible relations between deaf children and image. To conceive this discussion and streamline it theoretically, methodologically and analytically, three inseparable categories were created, namely: the deaf child as the subject of the gaze; the deaf child as the subject of the enunciation; the deaf child as the subject of ethics. These three categories derive from theoretical and methodological assumptions of the research connected to the relation between elements involving the production of the subject (of their gaze, language and ethics), considering the chosen theoretical framework from Foucault and Didi-Huberman. These derive, also, from a gathering of researches carried out in recent years in the field that links deafness and childhood and from discussions produced by the Sociology of Childhood. The research was carried out with a group of deaf children aged eight to twelve, in a school for the deaf in the city of Pelotas – RS. The workshops were held in 2017 and 2018, totaling 11 meetings. The aim of these workshops was to make it possible for the deaf children to have contact with different images at each meeting, allowing them to relate and interact with each other, bringing some of their experience with the images. Analytically, the workshops with children showed that: 1) the body of the deaf child is taken as an extension of their gaze in relation to the image, triggering a performance action that takes the gaze and the body to signify the image. It is also noteworthy that the child's gaze comprises a relationship between the understanding and the child, in the sense that watching a film contemplates other configurations of what, in fact, is called understanding a film; 2) from the concept of image developed by Didi-Huberman, it is understood that, for the establishment of a dialogue with the image, sometimes the child needs the company of the other, being the film partner, the researcher, the teacher or themselves as another; 3) the relationship with the image (understood and configured as another, based on the discussions that Foucault established about the figure of the other) needs a detachment from the deaf child's gaze and thinking, viewing the question and the movement. This detachment, therefore, allowed an ethical relation with the image, based on the position that Didi-Huberman explains, leading children to a different relationship with the image. Such elements discussed in the text characterize singularities related to deaf childhood with regard to their ways of seeing.

Keywords: Deaf Childhood. Cinema. Image. Gaze. Deafness.

RÉSUMÉ

Le thème central de cette thèse est la relation et les significations construites entre l'expérience visuelle de l'enfant sourd et l'image, en particulier l'image cinématographique. Donc, le but de cette investigation est de caractériser les manières dont les enfants sourds se rapportent aux images et ce qu'ils ont à dire sur ces images à travers une expérience unique de les regarder. Pour cela, ce travail devait, dans un premier temps, constituer le concept d'enfance sourde afin de pouvoir réfléchir aux relations possibles entre l'enfant sourd et l'image. Afin de composer cette discussion et de la dynamiser théoriquement, méthodologiquement et analytiquement, trois catégories inséparables ont été créées, à savoir : l'enfant sourd comme sujet du regard ; l'enfant sourd comme sujet de l'énonciation ; l'enfant sourd comme sujet d'éthique. Ces trois catégories découlent : à la fois d'hypothèses théoriques et méthodologiques de la recherche liées à la relation entre les éléments qui impliquent la production du sujet (du regard, du langage et de l'éthique), considérant le cadre théorique choisi, à savoir, les productions de Foucault et Didi-Huberman ; ainsi que d'une sélection des recherches menées ces dernières années dans le domaine qui lie la surdité et l'enfance ; et des discussions produites par le domaine de la Sociologie de l'enfance. La recherche a eu lieu dans un groupe d'enfants sourds, âgés de huit à douze ans, dans une école pour sourds de la ville de Pelotas – RS. Les ateliers ont eu lieu entre 2017 et 2018, totalisant 11 rencontres. Le but des ateliers était de permettre aux enfants sourds d'avoir un contact avec les différentes images à chaque rencontre, leur permettant d'interagir les uns avec les autres et d'apporter certaines de leurs expériences avec les images. Analytiquement, les ateliers avec les enfants ont montré que : 1) le corps de l'enfant sourd est pris comme une extension de son regard, en relation avec l'image, déclenchant une action de performance qui prend le regard et le corps pour signifier l'image. Il convient également de noter que le regard de l'enfant comporte une relation entre la compréhension et l'enfant, étant donné que regarder un film envisage d'autres configurations au-delà de ce qu'on appelle en fait comprendre un film ; 2) à partir du concept d'image développé par Didi-Huberman, on comprend que pour l'établissement d'un dialogue avec l'image, parfois l'enfant a besoin de la compagnie de l'autre, que ce soit son collègue, le chercheur, l'enseignant, ou lui-même en tant qu'un autre ; et 3) que la relation avec l'image (comprise et configurée comme un autre, à partir des discussions que Foucault établit sur la figure de l'autre) nécessite un détachement du regard et de la propre réflexion de l'enfant sourd, dans l'intention de questionner, de mouvementer. Ce détachement a donc permis une relation éthique avec l'image, à partir de la *prise de position* dont parle Didi-Huberman, conduisant les enfants à établir une relation différente avec l'image. Ces éléments discutés dans le texte caractérisent les singularités liées à l'enfance sourde en ce qui concerne leurs façons de voir.

Mots-clés : Enfance sourde. Cinéma. Image. Regard. Surdité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Obra da artista surda Susan Dupor intitulada “Coerce”	27
Figura 2: Obras da artista surda Susan Dupor intituladas “Deaf American” – (1989), e “Musical Chair” – (1997).	28
Figura 3: Imagem do “Efeito Kuleshov”	126
Figura 4: Imagem de Chaplin com o seu cachorro, retirada do filme Vida de Cachorro (1918)	128
Figura 5: Imagens retiradas do filme Vida de Cachorro (1918), de Charles Chaplin	131
Figura 6: Imagens retiradas do filme Vida de Cachorro (1918), de Charles Chaplin	131
Figura 7: Imagens retiradas do filme It – a coisa 1.	135
Figura 8: Imagens retiradas do curta-metragem Alma (2009).	137

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	15
2. COMO PENSAR A INFÂNCIA SURDA.....	27
3. SOBRE OS MODOS DE OLHAR NA INFÂNCIA SURDA: ALGUNS ESCAPES ...	45
3.1 O OLHAR DA CRIANÇA SURDA: PRINCÍPIO DE CONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO	45
4. O MAR REVOLTO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: NAVEGANDO NA METODOLOGIA DE PESQUISA	57
4.1 NOSSOS TELESPECTADORES: AS CRIANÇAS SURDAS.....	60
4.2 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS	66
4.3 ROTAS E NAVEGAÇÕES DA METODOLOGIA: CRITÉRIOS UTILIZADOS NA SELEÇÃO DOS FILMES	72
4.4 APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS	76
5. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DO OLHAR.....	97
6. O OLHAR-CORPO, OLHAR-CRIAÇÃO: A CRIANÇA SURDA E SUA RELAÇÃO COM A IMAGEM.....	111
6.1 CRIANÇA, OLHAR E CORPO.....	112
6.2 OLHAR, ENTENDER, CRIAR: A CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIO IMAGÉTICO DA CRIANÇA SURDA	124
7. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DA ENUNCIACAO	138
7.1 A FUNÇÃO-AUTOR OCUPADA PELA CRIANÇA SURDA: INDÍCIOS DE ASSINATURA	149
8. CRIANÇA SURDA E IMAGEM: DIÁLOGOS ESTABELECIDOS	151
8.1 CONCEITO DE IMAGEM EM SEU DIÁLOGO COM A CRIANÇA SURDA	152

8.2 DIÁLOGOS COM A IMAGEM: A NECESSIDADE DO COMPANHEIRO.....	160
8.3 DIÁLOGOS COM A IMAGEM: A NECESSIDADE DA SOLITUDE	167
9. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO ÉTICO.....	175
9.1 AS DIFERENTES POSIÇÕES ASSUMIDAS POR ESSE OUTRO	177
10. AS FORMAS ÉTICAS DE RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA SURDA E O OUTRO IMAGEM	183
10.1 A CRIANÇA SURDA E O OUTRO-IMAGEM	184
10.2 <i>TOMAR PARTIDO X TOMAR POSIÇÃO</i> : UMA QUESTÃO ÉTICA	191
10.3 A OSCILAÇÃO ENTRE REAL E FICCIONAL NA RELAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM A IMAGEM	204
10.3.1 <i>Real e ficção na relação com a imagem</i>	205
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS	224
ANEXO A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	243
ANEXO B - TERMOS DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS..	245
ANEXO C - TERMOS DE CONCORDÂNCIA DAS CRIANÇAS.....	250
ANEXO D - SUMULA DOS FILMES.....	252

1. INTRODUÇÃO

A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente. Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente onde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrarei. Só descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever (FOUCAULT, 2016, p. 36).

As palavras de Foucault descritas acima fazem parte de uma conversa que o autor estabeleceu com Claude Bonnefoy [1929-1979], célebre crítico literário francês, em outono de 1968. Nela, temas como a vida, sua obra e, em especial, sobre a escrita mobilizavam o debate. Foucault mostrava que nem sempre teve com a escrita uma boa relação. Dizia ele que nunca levou “muito a sério” a escrita, “o ato de escrever” (FOUCAULT, 2016, p. 37), mas que, naquele momento, escrever para ele era “uma atividade extremamente suave, discreta”: “tenho como que uma impressão de veludo quando escrevo” (Ibidem, p. 43).

Em 2017, quando iniciamos a escrita deste trabalho, talvez tenham sido sentimentos semelhantes que atravessaram a elaboração da pesquisa, sobretudo na medida em que, por vezes de modo assustador, não sabíamos exatamente onde ela nos levaria e nem no que a combinação daquilo que desde então eram os temas centrais aqui – infância, surdez e imagem – “ia da dar”. E, por essa razão, para iniciar este texto, articulamos a entrevista de Foucault sobre escrita a outras falas (também do autor) sobre o próprio tema “pesquisa”, especialmente quando o autor afirma que uma pesquisa só vale ser feita na medida em que não sabemos onde ou como irá terminar.

A tentativa, portanto, da escrita e da pesquisa da qual ela traça os contornos, de forma geral, parecem se relacionar e assim convergir com o próprio ato de escrever em suas possibilidades, mas, acima de tudo, em seus limites. Afirma Foucault:

Não tento fazer aparecerem coisas absolutamente escondidas, camufladas, esquecidas há séculos ou milênios, nem reencontrar, por trás do que foi dito por outros, o segredo que quiseram ocultar. Não tento descobrir um outro sentido que estaria dissimulado nas coisas ou nos discursos. Não, tento simplesmente fazer aparecer o que está muito imediatamente presente e ao mesmo tempo invisível. [...] gostaria de fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa (FOUCAULT, 2016, p. 69).

Entendemos, portanto, que esta pesquisa, na medida em que busca pensar com crianças surdas os modos pelos quais elas assistem às imagens e os sentidos que estabelecem para elas, nos incita, e considerando os pressupostos aqui assumidos, muito menos a desvendar dimensões até então desconhecidas das crianças surdas e sobre uma experiência do olhar eventualmente escondida, recôndita; e sim, a algo bem mais modesto e circunscrito. Sabemos que, por certo, falamos de campos que se encontram permeados de verdades – infância, surdez, imagem –, mas também, e justamente por isso, permeados de possibilidades de problematização, constituindo-se, para nós, como um objeto de constante exercício de pensamento. Sobre isso, e nos termos do ato mesmo de fazer pesquisa, Fischer (2011b, p. 234) destaca que devemos “pensar as coisas como problema” e, dessa forma, tomar uma distância “em relação ao que vemos e ao que sabemos”.

Com isso, tomamos como objetivo desta investigação, aquilo que, entendemos, emerge como dinâmico e inquietante dentro deste universo: *caracterizar os modos pelos quais as crianças se relacionam com as imagens e o que elas têm a dizer sobre essas imagens, por meio de uma experiência singular de assisti-las*. Para tanto, buscamos, mais precisamente, possibilidades de pensar o cinema e a educação a partir do olhar de crianças surdas em contexto escolar, considerando o conceito de imagem como atravessamento central. Partindo de alguns conceitos que consideramos decisivos – como aqueles de “experiência visual” (STROBEL, 2008), de “ética” e de “linguagem” –, esta pesquisa se voltou para a possibilidade de pensar a relação da criança surda com as imagens fílmicas, a partir de uma experiência singular do olhar e de uma forma específica de enunciação, a Libras.

O interesse pela temática da educação de surdos atrelada à arte – aqui em especial, à sétima arte –, não é recente. Tendo formação em Educação Especial, desenvolvi uma pesquisa de mestrado (RAUGUST, 2014) na qual foram feitas discussões sobre as subjetividades de artistas visuais surdos. Já naquele momento, a pesquisa de mestrado, partiu de inquietações e de um sentimento de desconforto frente aos modos pelos quais a surdez e os surdos se constituem no social. Ao estudar mais especificamente as teorizações do campo dos Estudos Surdos¹, foi possível entender os sujeitos surdos como sujeitos cultura, política e linguisticamente diferentes. Os surdos, a partir de um viés conceitual dos Estudos Surdos (tal

¹ “Tal campo, formado por especialistas de distintas áreas do saber (sobretudo por especialistas da Educação e Linguística), está produzindo pesquisas que têm como foco a história dos surdos e da surdez contada a partir de uma perspectiva surda [...], tensionada e entrelaçada a determinadas épocas e contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. e que está fortemente marcada por movimentos de resistência surda” (LOPES, 2007, p. 10).

como aquele assumido na referida pesquisa), são constituídos discursivamente como um grupo organizado cultural e linguisticamente; um grupo que possui experiências singulares de serem surdos; e que se constituem enquanto comunidade que se comunica com uma língua específica, a língua de sinais. São, portanto, um grupo que percebe o mundo à sua volta e se relaciona com ele de uma forma que não é a oral-auditiva, mas por meio de experiências visuais e de uma língua de modalidade viso-espacial, a Língua de Sinais². A Libras está imbricada na cultura surda e é considerada pela comunidade surda como um marco da diferença, da constituição mesma desse grupo. Ao conceituar a Língua de Sinais observamos que, assim como outras línguas, ela está inserida numa cultura, concebida pelos surdos como cultura surda.

A cultura surda, assim como as demais culturas, constitui-se discursivamente por meio de enunciados que vão configurando modos de ser e estar, e de dela fazer parte. Dessa forma, a cultura surda vai significando-se em profunda linguagem no interior de jogos de poder e saber. Assim como afirmam Müller e Karnopp, as negociações sobre o surdo e sua cultura “dá-se no interior das relações de poder e de resistência, inclusive na vivência com outros surdos, ou seja, um movimento permanente de suspeita sobre si e sobre as relações que os próprios sujeitos surdos vivenciam” (2015, p. 3). A cultura surda, portanto, não se compõe de forma homogênea, fixa ou essencializada, pois o surdo que dela participa é subjetivado e constituído como sujeito “plural, multifacetado, cuja experiência de ser, de estar no mundo, que é coletiva no encontro com outros surdos, é sentida de maneiras singulares” (Ibidem). Daí porque, para os autores, tem-se, por exemplo, “o grupo compreendido por surdos que se declara diferente em oposição às normas estabelecidas a partir dos que ouvem. Os surdos, em comunidade, se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; eles invertem a lógica” (Ibidem, p. 42). Entende-se, portanto, que a cultura surda é constituída e se constitui por meio de relações de poder-saber e que os sujeitos que dela participam partilham um processo social e histórico. A partir dessa concepção sobre os surdos, produz-se outra possibilidade de eles se constituírem: não mais como sujeitos da falta, mas a partir de um processo que “reinventa um modo surdo de ser pautado pela noção de diferença cultural” (WITCHES e LOPES, 2015, p. 42). E é, pois, como uma espécie de desdobramento do trabalho anterior de mestrado, no qual essas questões fundamentais se fizeram marcas, que a atual pesquisa de doutorado visa agora se ocupar e, mais

² A Língua de Sinais é considerada legalmente como uma língua. As línguas de sinais são línguas em que a produção de significados se dá por meio de movimentos feitos com os braços, tronco e mãos e movimentos no espaço, além das expressões faciais; sua recepção se dá prioritariamente por meio da visão.

do que isso, aprofundar – ainda que com outro grupo de sujeitos surdos e outras perguntas sobre imagem.

Por esta razão, no sentido de tentar relacionar algumas das contribuições da pesquisa anterior ligadas à arte surda, alguns dos pressupostos da pesquisa que aqui tem lugar sobre o domínio da imagem e da linguagem e, ainda, algumas das demandas (inclusive políticas) ligadas ao campo da surdez no que diz respeito à escola e aquilo que nela é e pode ser oferecido, que fazemos aqui algumas considerações.

Sabemos que a arte surda é entendida por muitos pesquisadores da área da surdez e por artistas surdos como um artefato, um marcador que expressa peculiaridades da cultura e identidade surda. Ela tem sido produzida como estratégia de militância que visa mostrar um pouco sobre o ser surdo, sua história, sua língua, suas experiências, tentando dar visibilidade às formas possíveis de entender a cultura surda. Para Anjos, a arte surda é

objeto de uma representação social, que utiliza recursos, tais como: a utilização das mãos e corpo para declamar poesias, o teatro sinalizado, pinturas onde o elemento principal eram as mãos. [...] é aquela que representa uma identidade cultural, assumindo uma expressão própria conforme a história (2008, p. 8-9).

A arte surda efetiva-se como uma estratégia de produção cultural que os artistas surdos, que participam ativamente da comunidade surda e nela se constituem, usam para legitimar sua cultura e produzir (talvez outras) verdades sobre os sujeitos que estão em seu interior. Essa estratégia de produção cultural configura-se como um de tantos campos de força que, à medida que vão se constituindo, vão produzindo diferentes significados sobre o que é ser sujeito surdo neste contexto.

Na análise das entrevistas com os artistas surdos (RAUGUST, 2014), um tema mereceu atenção – justamente porque dele emerge, em alguma medida, a pesquisa ora apresentada: a arte como militância/valorização de uma cultura, de um grupo que apreende muito daquilo que está ao seu redor por meio da visão; uma cultura expressa por esse grupo por meio de uma linguagem artística. A arte surda funciona, portanto, como valorização de sua cultura, de sua identidade e de sua língua; ela é vista como implicada em mostrar os surdos como um grupo que durante muito tempo não teve a possibilidade de usar sua língua, a língua de sinais.

Com efeito, a arte surda inscreve-se como parte de uma complexa prática de militância – a mesma que, junto a outros setores, tornou possível o reconhecimento da Libras³ como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, assim como direitos na área da educação, tais como: “acesso à educação [...] em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2005, p. 29)⁴; “oferta obrigatória, desde a educação infantil, do ensino de Libras, e também da Língua Portuguesa, como segunda língua” (Ibidem). A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é uma língua de característica visual-espacial, na qual a produção de significados se dá pelo conjunto de movimentos no espaço, movimentos com o tronco, os braços e as mãos e pelas experiências faciais e corporais.

É por meio também da militância que os surdos têm conquistado direitos educacionais como os descritos acima, dentre eles, a seguridade da educação em sua língua materna, a Libras, por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu capítulo IV, no qual dispõe sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, afirma, no artigo 14 que

as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p. 29).

Para tanto, as escolas precisam “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para os alunos surdos” (BRASIL, 2005). Outra conquista refere-se às escolas bilíngues de surdos, que, conforme o mesmo decreto, institui no capítulo VI, sobre a garantia à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a organização de “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, bem como “escolas bilíngues [...] para os anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 29). Seu inciso primeiro explica que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Ibidem).

³ Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

⁴ Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A comunidade surda e os ouvintes que dela participam têm lutado em favor da manutenção dessas escolas bilíngues, especialmente, em função de as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (documento elaborado em 2013), do Plano Nacional de Educação (elaborado em 2014), da Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada em 2017, darem a opção de escolas bilíngues para surdos, mas manifestarem seu interesse em inserir esses alunos em escolas regulares. Esses documentos se configuram enquanto discursos que manifestam enunciados a respeito da educação de surdos e dos sujeitos que dela participam.

Diversos discursos sobre a educação de surdos são acionados nos documentos mencionados, bem como nos discursos presentes na comunidade surda. Cada um deles constitui formas específicas de ser surdo e, mais, de como deve se dar a educação desse sujeito. Como exemplo, trazemos um excerto do documento *A Educação que Nós Surdos Queremos*, que propõe “o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou o abandono do processo educacional pelo aluno surdo” (FENEIS, 1999, p. 3). O documento mencionado se configura também como efeito de um discurso em favor do bilinguismo, que se articula num emaranhado discursivo com vários outros enunciados e outros discursos tais como o Plano Nacional de Educação que coloca como uma de suas estratégias “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais [...] como primeira língua [...] aos alunos surdos [...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014, p. 56).

Mais recentemente, em 6 de outubro de 2020, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) divulgou uma *Nota de Apoio e Esclarecimentos sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*. Essa nota se refere ao Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, onde institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. De acordo com os representantes da Feneis, “esse decreto define e aborda várias questões relacionadas à educação bilíngue de surdos” (2020, p.1) – questões que, por décadas, a comunidade surda e seus líderes e entidades representativas vêm reivindicando. No entanto, apesar de o decreto dar vistas e efetivar diversas dessas lutas – como afirmar a oferta de Escolas Bilíngues de Surdos, o que para a Feneis, “reforça o fruto da luta do movimento surdo que levou à determinação, na estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.0005/2014, das Escolas Bilíngues para Surdos como modalidade regular de ensino” (2020, p. 4) –, ainda faltam alguns ajustes no decreto em relação

à educação de surdos. Dentre eles, destaca-se a necessidade de o decreto dispor sobre a “autonomia da política de educação bilíngue para surdos” (Ibidem, p. 6), desvinculando a esta modalidade de educação a educação especial.

Outros discursos a respeito da educação de surdos são produzidos em documentos oficiais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que enunciam que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas suas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Nesses documentos, o aluno surdo é produzido como um sujeito da inclusão, um sujeito da falta, pensado a partir de discursos educacionais que olham para esse sujeito com uma perspectiva pautada na deficiência. Nesse mesmo contexto, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê o ingresso de alunos surdos nas escolas comuns, promovendo a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado, bem como que o aluno surdo esteja em turmas comuns na escola regular.

A partir dos documentos trazidos aqui, percebemos que estes são apenas alguns de todo o emaranhado discursivo que os demais documentos a respeito da educação de surdos configuram, os quais através da linguagem significam e produzem sujeitos por meio das relações de poder-saber. Esse emaranhado discursivo “toma sentido de verdade em uma constante disputa pela significação” (PINHEIRO, 2012, p. 14), na qual “o outro é inventado, constituído e, portanto, significado” (Ibidem). Nesse sentido, tanto o sujeito, quanto aquilo que o rodeia são efeitos de discursos e contingências sociais, culturais, políticas e econômicas.

Por que fazemos essa discussão sobre a educação dos surdos em tantas dimensões? Porque foi em função de problemáticas como essas que, paulatinamente, algumas questões se impunham para nós – não como perguntas a serem necessariamente respondidas, mas a título de interrogações que se mantivessem como inquietações permanentes e mobilizadoras: que relação se pode estabelecer entre surdez e as formas pelas quais os sujeitos surdos são educados na escola nos termos da *formação do olhar*? Como pensar, neste contexto, a problemática da imagem também como um elemento imprescindível – sobretudo nestes tempos – acerca de uma *educação do olhar*? Como, no espaço entre a garantia de uma educação bilíngue e a legitimação de uma cultura específica (a cultura surda), pode emergir diferentes formas de pensar o surdo (e aqui a criança surda) como um *sujeito do olhar*?

Independente dos lugares onde as crianças surdas serão ensinadas, ou seja, em escolas bilíngues ou em escolas inclusivas, elas têm garantia legal de uma educação bilíngue. Sobre isso, nos últimos anos, diversos autores têm investigado em suas pesquisas sobre os modos de

alfabetizar e ensinar os alunos surdos em um contexto de educação bilíngue, dentre eles, merecem destaque as pesquisas de Campello (2007), Lacerda, Santos e Caetano (2013); Lodi (2013); Vieira (2011); Fernandes e Moreira (2014, 2009); Quadros (2008).

Dentre as práticas e metodologias de ensino, a maioria dos autores têm insistido sobre a importância do estímulo visual por meio de imagens, jogos, brincadeiras, tecnologias etc. Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185) afirmam, sobre isso, que a escola ou, mais precisamente, a sala de aula “deve ser um lugar em que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela”, o que exige daqueles que trabalham com a criança contextualizar socialmente os conteúdos, tendo por suporte metodológico “filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa” (Ibidem). As autoras mostram que essas estratégias visuais são imprescindíveis aos alunos surdos, “uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates” (Ibidem). Para as autoras, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, por não terem o mesmo canal de comunicação, e por sua família desconhecer a língua de sinais, muitas vezes chegam à escola sem uma língua adquirida. Conseqüentemente, elas também chegam à escola com “conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com aqueles apresentados pelos alunos que ouvem” (Ibidem).

Para que as crianças surdas adquiram sua língua e desenvolvam conhecimentos de mundo para estabelecer, com os conteúdos escolares, uma relação consistente, tem-se investido em recursos visuais, ou nas chamadas “pedagogias visuais”, que apostam na imersão visual das crianças surdas no universo do currículo. Para tanto, há, portanto, a necessidade de os professores atentarem para o foco da aprendizagem de seus alunos, o canal visual, fazendo uso de materiais visuais que, por exemplo, incite curiosidade em seus alunos, estimulando-os a fim de que possam construir seus conhecimentos através desse meio.

Como a língua que a maioria dos surdos utiliza é visual, os conceitos para seu entendimento são “organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-espacial” e pode ser comparada “a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade dos eventos” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2013, p. 186). Mas, conforme as autoras, não é suficiente apenas oferecer conteúdos em Libras sem se utilizar as potencialidades que as imagens têm nessa correlação entre Libras e imagem a fim de que as crianças compreendam o que é ensinado. Em função

disso, como já referido, elas defendem que as imagens têm papel importante nas práticas pedagógicas com vistas a ajudar no processo de aprendizagem dos surdos.

Apesar das discussões que consideram a presença da imagem para os processos de ensino aprendizagem, o que as pesquisas de Campello (2008), Lebedeff (2010) e Nery e Batista (2004), por exemplo, nos indicam é que ainda são merecedoras de investimento as metodologias de trabalho pedagógico com filmes, considerando a formação de crianças e jovens surdos. E é buscando se relacionar com essa urgência que esta pesquisa se erige – justamente na medida em que busca entender, como referido, como se caracterizam os modos de olhar das crianças surdas e a forma pela qual elas se relacionam como as imagens. Em suma, como as crianças surdas se relacionam com as imagens e quais estratégias elas se utilizam para compor sentidos a partir das diversas cores, texturas e tempos das imagens fílmicas? A partir dessa relação, buscamos colocar em evidência o que elas têm a dizer sobre a imagem fílmica, entendendo que é desse processo que se institui sua experiência visual. Buscamos, de diferentes formas, pensar como as crianças vivem, sentem e fruem as imagens – nesse caso, a partir de momentos nos quais foi possível, com elas, desenvolver diálogos sobre o que elas tinham a dizer sobre alguns filmes.

Para dar conta de tais interrogações, metodologicamente, foram organizadas um total de onze sessões de filmes com um conjunto de doze crianças surdas, frequentadoras de uma escola de surdos da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A seleção dos filmes se baseou na aposta de que, de diferentes formas, elas apresentavam múltiplas e potentes linguagens, com as quais as crianças eram convidadas a interagir e entregar-se aos movimentos, seja pelos diálogos, narrativas, cores, etc. Apesar de não terem o recurso sonoro na interação com os filmes, as crianças foram convidadas, pelas imagens, a outras formas de percepção e construção de sentidos, utilizando-se de outros meios para a relação com essas imagens. Buscamos dar relevo, então, aos modos pelos quais se constituem, nas crianças surdas, uma experiência singular do olhar, como forma de os “sujeitos surdos perceberem o mundo de maneira diferente, a qual provoca reflexões de suas subjetividades” (STROBEL, 2008, p. 38).

Organizamos, assim, desta forma, a construção deste percurso investigativo: em *Como Pensar a Infância Surda*, segundo capítulo deste trabalho, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre o que se tem produzido, nos últimos anos, sobre os temas infância e criança surda no campo da educação. O levantamento feito, parte de uma busca detalhada nos principais bancos de dados de pesquisa do país na área, dentre eles, o banco Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e do

banco de artigos publicados no site da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). A partir dessa busca, discutiremos as três recorrências centrais presentes nos trabalhos selecionados: 1) apesar de as pesquisas operarem com a temática da infância surda, em sua maioria, não foi observado uma discussão específica e singular que problematizasse a infância e a criança surda; tal discussão, antes disso, foi tomada de forma generalizada; 2) as pesquisas selecionadas, na sua maioria, trazem discussões sobre a aquisição da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, no entanto, não colocam em foco a dimensão do olhar em sua importância não somente para aquisição da língua, mas para a aquisição de mundo, permanecendo o olhar, portanto, em outro plano; 3) grande parte das pesquisas apresenta o olhar como uma habilidade a ser desenvolvida para a aprendizagem de conteúdos, não chegando a problematizar a dimensão do olhar em si mesma.

O terceiro capítulo, intitulado *Sobre os Modos de Olhar na Infância Surda: alguns escapes*, trazemos, para além das pesquisas mencionadas no capítulo anterior, aquelas que nos propõem o que chamamos de “escapes” aos modos de tratar sobre o olhar surdo e, principalmente, a criança surda. Apresentamos, assim, pesquisas que demonstram certo interesse naquilo que o próprio olhar surdo produz e como ele se constitui a partir de espaço-tempos específicos. Tais produções foram extremamente importantes para esta pesquisa, servindo de apoio teórico e metodológico na construção dos conceitos e das discussões analíticas do trabalho.

Em *O Mar Revolto da Pesquisa com Crianças: navegando na metodologia de pesquisa*, como o próprio título sugere, dispõe sobre a metodologia utilizada no percurso da pesquisa. Trazemos de forma detalhada o local onde a pesquisa foi realizada, como se deu o consentimento da escola, dos pais e das crianças para participarem das oficinas, quem são nossos sujeitos de pesquisa, os critérios usados para a seleção dos filmes e a descrição das oficinas. Abordamos, também neste capítulo, as discussões que envolvem a ética nas pesquisas com crianças.

No quinto capítulo, ganha evidência a discussão teórica sobre um primeiro eixo do trabalho: aquele relativo à dimensão do olhar; nele, a possibilidade de pensarmos a criança surda como sujeito do olhar: um olhar que, apesar de ser o canal principal pelo qual a criança surda apreenderá as coisas à sua volta, não é dado naturalmente a ela, mas, antes, também é atravessado por um tipo de pedagogia. Para isso, trazemos alguns debates sobre o tema a partir de autores como Nogueira (2010), Silva e Silva (2015), Lebedeff (2010), entre outros; bem

como sobre as formas pelas quais a criança como sujeito do olhar vem sendo entendida e, mais, que outros caminhos de compreensão podem aí ser organizados.

Partindo das discussões sobre o olhar, desenvolvemos, no sexto capítulo, uma primeira discussão analítica sobre os modos que tal olhar se constitui na relação com a imagem. Mostramos, assim, que numa relação entre olhar e imagem, o olhar se configura como própria extensão do corpo da criança surda, ou seja, olhar para as crianças implica, necessariamente o corpo, o *seu* corpo. Além disso, as sessões com os filmes nos permitiram analisar o modo como o conceito mesmo de “entender” (a imagem, o filme, uma sequência...) implica uma relação direta com a criação de sentidos, por parte da criança surda, sobre aquilo que não está, de fato, imediatamente, dado pelo filme tal como ela o vê.

No sétimo capítulo, apresentamos o segundo eixo – *A Criança Surda Como Sujeito da Enunciação*. Nele, nos propomos problematizar as formas pelas quais a linguagem define, produz os sujeitos, mas também se efetiva como dimensão pela qual determinações homogeneizantes são também tensionadas. Assumimos, a partir disso, outras funções para a linguagem que não sejam aquelas de mera expressão, comunicação, representação do real, nem de ser, ela mesma, efeito de uma “interioridade” do sujeito, um “espelho daquilo que é e daquilo que se pensa” (FOUCAULT, 2016, p. 42). A discussão sobre a criança surda como sujeito da enunciação parte, assim, da discussão foucaultiana sobre “autoria”. Buscamos problematizar a ideia de que a criança, assim como a noção de autor, é, muitas vezes, produzida de antemão por meio dos discursos sobre ela. Como efeito, entendemos que ela não emerge como mera criadora de seus ditos, cuja palavra estaria à espera de ser desvelada, na busca de “origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (FOUCAULT, 2015, p. 30). Antes disso, propomos pensar a criança surda na qualidade de uma *função-autor*, que ocupa um lugar de sujeito da enunciação no interior dos discursos que a constituem por meio de uma língua específica, a língua de sinais.

Parte dessa discussão sobre a linguagem que a compomos os debates analíticos trazidos no oitavo capítulo. Assim, em *Criança Surda e Imagem: diálogos estabelecidos*, operamos com a dimensão da imagem e da linguagem, mostrando como, no jogo daquilo que vê, a presença do *outro* se faz decisiva: o *outro* que pode ser um colega, outra criança, a pesquisadora, como também o *outro* de si mesma.

O nono capítulo se ocupa do terceiro eixo da pesquisa: *A Criança Surda como Sujeito Ético*; tal eixo é problematizado na medida em que toma a imagem em sua potência de desestabilização para e da criança surda. De forma mais incisiva, entendemos aqui a própria

imagem também como um *outro*, e fazemos isso a partir da discussão tecida sobre o conceito de “outro” em Foucault. No debate sobre o conceito de outro nas pesquisas tanto do autor, bem como de seus contemporâneos, questionamos as possibilidades existentes na relação entre a criança surda e o outro-imagem – sendo que a principal delas diz respeito ao deslocamento que a imagem pode provocar no sujeito na qualidade de um *desprendimento*: um *desprendimento* do seu olhar, ou seja, das formas pelas quais, especificamente as crianças surdas, são ensinadas a olhar e se relacionar com as imagens.

Nesse sentido, e chegando ao décimo capítulo, analisamos a ideia de um *desprendimento* do olhar da criança surda durante as oficinas, compreendendo que, ao contrário do que uma primeira leitura sobre o que alguns filmes podem nos sugerir – e nos apoiando nas teorizações de Badiou (2004) sobre o cinema –, qualquer imagem é passível sim de produzir, de convidar a criança a um deslocamento. Mais propriamente, discutimos a questão do *status* conferido às imagens e, dessa forma, justificamos o porquê de também imagens tidas como banais ou, como afirma Badiou, imagens de “massa”, podem convidar, incitar a um *desprendimento*, que nada mais é do que um pensar de outro modo. Trazemos, para compor as discussões que dizem respeito a essa noção de *desprendimento* do sujeito, as problematizações referentes a uma ética das imagens, discussão que acompanha toda a obra de Georges Didi-Huberman em suas análises sobre a imagem.

Chegando ao último capítulo, trazemos de forma resumida nossa trajetória durante os quatro anos dedicados à pesquisa com crianças surdas. Reunimos as principais discussões tecidas na tese, procurando estabelecer articulações entre elas, na qualidade de resultados, e a relevância do tema para o campo da Educação de Surdos, levando-se em consideração, em especial, a escola e as/os professoras/es de crianças surdas.

2. COMO PENSAR A INFÂNCIA SURDA



Figura 1: Obra da artista surda Susan Dupor intitulada “Coerce” (2000 – Óleo sobre serapilheira. Dimensões: 14” x 18”).

Susan Dupor é uma artista plástica surda americana, nascida em 1969, em Madison (US) e que até hoje atua na Wisconsin School for the Deaf [Escola de Wisconsin para os surdos] como professora de artes. Em suas obras, a artista dá ênfase aos movimentos das mãos, dos sinais, daquilo que chama de característico de uma “experiência surda”. Também busca explorar, como ela mesma menciona, sua “identidade como mulher surda” (DUPOR, s.n., tradução nossa). Em suas produções, ganham relevo não apenas as singularidades da cultura surda, mas, igualmente, algumas “ironias de ser surdo” (Ibidem) em um mundo preparado e organizado para a audição.

Investidas, então, com a temática das ironias de ser surdo, algumas de suas obras mostram, de modo particular, suas experiências infantis, sua visão sobre as crianças surdas que passam por processos de treinamento da fala, colocação de prótese auditiva, bem como a relação de comunicação da criança surda com a família ouvinte. Essas produções sugerem algumas práticas pelas quais as crianças surdas e sua infância são pensadas, produzidas e significadas; práticas que, entendemos aqui, vão constituindo uma infância surda e que, ao se articularem,

vão criando verdades sobre “os sujeitos, constituindo-os dentro dos padrões sociais, espaciais e temporais específicos” (LOPES e GUEDES, 2008, p. 1).

A obra trazida acima, já em seu título, faz alusão a uma dessas práticas sob as quais a criança é pensada, produzida e problematizada. “Coagir”, como é intitulada a produção (uma pintura), apresenta o desenho de uma mão tentando virar o rosto da criança surda e, com efeito, a expressão do rosto da criança indicando desconforto e certa resistência. A pintura nos convoca a fazer algumas interrogações: para onde a mão tenta levar o rosto da criança surda – e, mais do que isso, seu *olhar*? A que “coação” a artista se refere por meio do título? Resistência a quê a criança faz por meio do seu olhar voltado para o lado oposto àquele a que mão lhe conduz?

Dentre tantos significados possíveis, propomos aqui pensar esta imagem a partir do que a própria artista vem afirmando sobre suas produções e sobre aquilo que a mobiliza. Se, como já mencionado, a artista busca em suas obras “celebrar a singularidade da cultura surda” (DUPOR, s.n., tradução nossa) – e na medida em que entendemos que sua fala e sua arte se inserem no interior da cultura e comunidade surdas –, podemos pensar na coação e na resistência sugeridas pela obra acima às formas de constituição da própria infância surda. Trata-se, talvez, da coação daquilo que pretende constituir uma infância surda como sendo pautada por uma tentativa de normalização do olhar (seja por meio, inclusive, de aparelhos auditivos, tal como representado em outras obras da mesma artista – e trazidas abaixo a fim de exemplificação –, seja por uma normalização que, na obra, se faz materializada em um gesto de resistência).

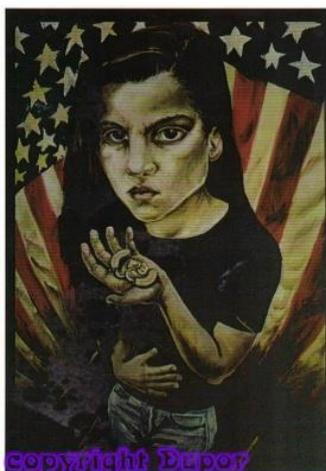


Figura 2: Obras da artista surda Susan Dupor intituladas “Deaf American” (1989 – óleo sobre tela. Dimensões: 42” x 30”) e “Musical Chair” (1997 – óleo sobre o painel. Dimensões: 27 ½” x 23 ½”).

Ainda que neste trabalho não operemos com problemáticas ligadas à coação (sobretudo nos modos pelos quais a infância é produzida), entendemos que as produções de Susan Dupor oferecem elementos importantes para nossa discussão.

A partir da obra trazida, afirmamos que esta pesquisa se estabelece como um convite a pensarmos em como as crianças surdas emergem como sujeitos do olhar; e como, da mesma forma, neste contexto, as imagens também permitem pensar sobre a constituição de um tipo singular de *olhar*. Especificamente, tratamos das imagens ligadas ao cinema na tentativa de discutir alguns elementos que poderiam caracterizar singularidades relativas à infância surda no que diz respeito a seus modos de ver. Nesta pesquisa, compor essa discussão se relacionou com a possibilidade de dinamizar, teórica, metodológica e analiticamente, três eixos, a nós, inseparáveis: *a criança surda como sujeito do olhar; a criança surda como ser da linguagem; a criança surda como sujeito ético*. Se, de um lado, esses três eixos derivam dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, também é verdade que elas derivam igualmente de um levantamento realizado sobre as pesquisas produzidas no campo que liga infância e surdez, e que nos convidam a construir ferramentas específicas para tratar da criança surda, tanto quanto possível, ao largo de acepções generalizantes, que a resume a compreensões, por vezes, universalizadoras.

Para que chegássemos a esses três eixos e pudéssemos pensar, a partir deles, a infância surda, foi necessário compor alguns movimentos de trabalho: 1) realização de um levantamento de pesquisas que têm sido desenvolvidas, nos últimos anos, sobre a temática da infância surda; 2) desenvolvimento de um aporte teórico-metodológico ligado à relação entre os elementos que envolvem a produção de sujeito (do olhar, da linguagem e da ética), considerando o arcabouço teórico escolhido, qual seja, foucaultiano e 29jud-hubermaniano; 3) problematização da relação entre o aporte teórico mencionado e as discussões produzidas pelo campo da Sociologia da Infância, a fim de pensarmos, particularmente, sobre as “culturas infantis” surdas; e 4) execução das oficinas em diversos formatos com as crianças surdas, oferecendo-nos dados que vão ao encontro do referencial teórico-metodológico escolhido.

Com relação ao primeiro empreendimento, foi realizada uma busca detalhada sobre o que tem sido produzido nos trabalhos que tematizam a infância surda, assumindo-se, especialmente, o campo da educação e o campo da educação especial. Ou seja, foi realizado um levantamento minucioso de pesquisas que tinham como temática, direta ou indiretamente, a problemática da infância surda. E por que decidimos investir em buscas no campo da educação e da educação especial? Primeiramente, porque a maioria das pesquisas que se alinha às

teorizações do campo dos Estudos Surdos, campo no qual esta pesquisa se inscreve, estão concentradas na área da Educação. Em segundo lugar, porque a grande parte das pesquisas em Educação ocorre em contextos escolares de surdos ou em associações de surdos – principalmente se levarmos em conta que as reivindicações constantes da comunidade surda são essencialmente questões que tangem à educação, à escolarização dos surdos e ao ensino bilíngue de surdos, da mesma forma que os principais investimentos em pesquisas, como os de Quadros (2009); Campello e Rezende (2014); Lodi (2013); Müller e Karnopp (2015), têm sido em torno da importância da escola de surdos e do ensino bilíngue para surdos em contexto escolar.

Tais exemplos apontam para uma gama de pesquisas que se ocupa da escola, ou que são realizadas na escola. Outra questão importante de ser levantada é que, também as discussões sobre cultura surda, sobre a comunidade surda, bem como as reivindicações sociais e políticas dos surdos perpassam a escola de surdos. Isso ocorre por dois motivos: o primeiro refere-se à interconexão entre escola de surdos e associação de surdos. As associações de surdos são parte ativa da escola de surdos, muitas delas tendo seu local geográfico situado dentro da própria escola de surdos, tornando as discussões que dizem respeito a um desses espaços parte do outro e vice-versa. A segunda refere-se ao fato de que grande parte dos professores surdos e ouvintes das escolas de surdos participa ativamente da comunidade e associação de surdos, não havendo desvinculação de um e de outro. A partir das justificativas aqui elencadas, podemos perceber que a criança surda, como parte pertencente à comunidade, associação e escola de surdos, na maioria das vezes, é referenciada nas nossas pesquisas, na condição de aluno(a) surdo(a).

No que se refere ao levantamento realizado, primeiramente, buscamos trabalhos nos principais bancos de dados do Brasil, dentre eles, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵, por entendermos que se trata de um banco de dados que nos permite ter acesso às pesquisas mais atuais – e assim férteis para a composição de muitas das discussões que pretendemos desenvolver.

⁵ Pesquisa feita no *site* da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior, em seu catálogo de Teses e Dissertações. Esse site possui um sistema de busca bibliográfica com produções desde 1987.

As pesquisas nesse banco de dados foram feitas por meio da inserção de descritores específicos no catálogo, tais como: infância surda⁶; surdez⁷; infância e surdez⁸; e criança e surdez⁹. Optamos por filtrar as buscas, assinalando os campos “teses” e “área de conhecimento”, aqui limitando para os campos “educação” e “educação especial”. A escolha por selecionar apenas essas duas áreas de conhecimento se justifica pelo fato de nossa pesquisa estar inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação e, ainda, em função das discussões sobre surdez estarem inseridas na área da Educação Especial, no interior de problematizações que buscamos também realizar – nesse caso, em discussões que questionam o modo como a Educação Especial, “com seus saberes e poderes, produz os sujeitos anormais [dentre eles os surdos] e, da mesma forma, as práticas pedagógicas [desse campo] que poderiam 31juda31-los numa posição melhor ou mais feliz no projeto moderno de inclusão social” (LUNARDI-LAZZARIN e HERMES, 2017, p. 297).

Mediante a leitura dos títulos, resumos, sumários, bem como com a leitura corrente das teses, podemos dizer que, dos trabalhos dispostos nesta seleção, escolhemos aqueles que se

⁶ Com este termo, e utilizado o refinamento de busca já mencionado, a plataforma nos apresentou um total de setenta (70) pesquisas. Das setenta pesquisas, feitas análises de título, resumo, sumário e leitura corrida, seis (6) trabalhos foram selecionados: “*A Aquisição da Escrita pela Criança Surda Desde a Educação Infantil*” (2008); “*A Visualização no Ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos*” (2013); “*Efeitos do Diagnóstico Precoce da Surdez nos Processos de Escolarização de Alunos Surdos*” (2017); “*Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*” (1999); “*A Produção Discursiva de uma Infância Surda Escolarizada: escritas biografemáticas*” (2018); e “*Práticas Discursivas sobre a Surdez e a Educação Infantil: diálogo com familiares*” (2019).

⁷ Com o termo “surdez”, trezentas e nove (309) teses foram encontradas e, após refinamento na busca, a mesma feita anteriormente, restaram setenta e três (73). Destas setenta e três teses, compreendemos que sete (7) delas se encontravam, em alguma medida, em consonância com as discussões aqui propostas: “*A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização*” (2011); “*A Educação de Surdos e a Prática Pedagógica: análise a partir da alteridade surda*” (2010); “*Por uma Didática da Invenção Surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*” (2014); “*A Escrita do Aluno Surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa*” (2009); “*Experiências Culturais de Alunos Surdos em Contextos Socioeducacionais: o que é revelado?*” (2013); “*A Educação Infantil para Crianças Surdas em Municípios da Região Metropolitana de Vitória*” (2018); e “*Alfabetização e Letramento de Alunos com Surdez no Ensino Comum*” (2018).

⁸ Inserido este termo, e aplicados os filtros, restaram novecentos e cinquenta e cinco (955) trabalhos. Destes novecentos e cinquenta e cinco, dois trabalhos correspondiam às discussões aqui propostas. São eles: “*Educação, Surdez e Identidades: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção*” (2017); e “*Discursos sobre Pedagogias Surdas*” (2013). Importa aqui dizermos que vários trabalhos mencionados apareciam novamente como resultado de outras buscas com termos diferentes, não sendo computados novamente.

⁹ Utilizando os termos de busca “criança” e “surdez”, e aplicando os filtros referidos, foram encontradas mil cento e vinte e oito (1128) pesquisas. Destas, cinco (5) se aplicam aos interesses desta pesquisa: “*Os [des]Caminhos da Escolarização na Surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos*” (2012); “*Composição Aditiva e Contagem em Crianças Surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes*”, (2011); “*Avaliação Pedagógica para Alunos Surdos no Contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue*” (2015); “*Educação de Surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações*” (2017); e “*Novos Olhares Acerca da Construção da Subjetividade em Sujeitos Surdos*” (2018).

relacionavam mais diretamente com a proposta desta pesquisa – ou seja, em sua relação com o tema da infância e surdez. Dentre os mais de quatorze mil (14.000) trabalhos que apareceram na plataforma, de acordo com os refinamentos já descritos, treze (13) pesquisas foram selecionadas. Vale ressaltar que a pesquisa no Catálogo da Capes foi realizada em 2018 refeita em 2020.

Paralelo a este primeiro levantamento, também recorreremos a outro banco de produções derivadas de pesquisas na área de educação reconhecido nacionalmente: aquele dos trabalhos aprovados e/ou apresentados em Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em sua biblioteca virtual, há três mil setecentos e noventa e cinco (3.795) trabalhos apresentados e publicados entre os vinte e quatro (24) Grupos de Trabalhos (GTs) que compõem a Associação. Dos 24 GTs, um deles é justamente o de “Educação Especial”, o qual concentra o maior número de discussões sobre a educação de surdos. Assim, fizemos uma busca pelo GT “Educação Especial”, procurando trabalhos alinhados a nossa temática. Dos cento e onze (111) trabalhos publicados, analisando título por título, bem como os resumos das produções que abordassem a temática da surdez, optamos por selecionar aqueles mais atuais, ou seja, que tivessem sido produzidos nos últimos sete anos (2013-2020). Com o refinamento aplicado, apenas quatro (4) trabalhos traziam em suas discussões incursões para pensarmos a infância surda – o que, em si, já nos aponta para um importante dado.

Assim, no total, entre as teses encontradas no banco da Capes e os trabalhos publicados no *site* das reuniões da ANPEd, encontramos vinte e três (23) pesquisas. A partir da leitura das 23 pesquisas, nossa análise voltou-se a uma discussão específica: o que os materiais traziam sobre a infância surda, em suas especificidades e singularidades? Gostaríamos, então, de apresentar três recorrências presentes entre esses trabalhos, considerando o recorte operado.

A primeira recorrência refere-se à conceituação sobre a infância surda e ao modo como ela é organizada em termos de proposições e discussões teóricas. Observamos que, muitas vezes, apesar de operarem com a temática da infância surda, nem sempre foi verificada a presença de um capítulo específico para tal problematização ou mesmo uma sistematização particular sobre a infância surda ou a criança surda. Menos do que uma questão meramente formal, entendemos que tal movimento pode indicar que, em alguns momentos, ainda operamos com a infância surda tratando-a de forma generalizada. Ao mesmo tempo, as análises e dados levantados acabam por nem sempre apontar para a constituição de uma concepção singular de infância surda. De algum modo, isso deriva do fato de que, ao se abordar a infância surda e/ou

a criança surda, geralmente são utilizadas fontes bibliográficas que operam com uma noção de infância de forma ampla – o que faz com que sejam frequentemente utilizados, nos trabalhos levantados, os termos “o sujeito”, “o surdo”, “o aluno surdo” etc. sem necessariamente se recorrer a especificidades que os próprios aportes podem (ou poderiam) sugerir no que diz respeito a uma discussão sobre infância singular e específica.

Como exemplo, trazemos a pesquisa de Dantas (2012) sobre as práticas docentes utilizadas para com as crianças surdas na Educação Infantil, dentre elas, a aquisição linguística, aprendizagem dos números, de conceitos e como o ensino é mediado pelos educadores, a fim de levarem os alunos surdos a adquirir e desenvolver os conceitos cotidianos. Sua pesquisa, intitulada *Os [Des]Caminhos da Escolarização na Surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos*, avalia, por meio das práticas docentes observadas, do planejamento do corpo docente, bem como da análise das entrevistas, se essas práticas docentes estão adequadas às necessidades dos alunos surdos. Em seu trabalho, a autora conceitua criança *surda* a partir das incursões trazidas por Cruz (1996) a respeito da criança enquanto cidadã, “sujeito histórico e construtora de conhecimentos na interação com o seu meio” (CRUZ apud DANTAS, 2012, p. 68, grifos do original). Dantas (Idem), portanto, constitui uma infância surda, principalmente, ancorada em autores do campo da Sociologia da Infância, valendo-se de pressupostos de extrema relevância – ainda que, como referido, eles não sejam, de todo, dinamizados nos termos específicos de uma infância surda.

Outra pesquisadora, Lebedeff (2007), utiliza recorrentemente, para falar sobre as alternativas de letramento para crianças surdas em seu texto intitulado *Alternativas de Letramento para Crianças Surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program*, diversas vezes o termo “os surdos” quando aborda as dificuldades de aquisição do português das crianças e traz, como método alternativo para o letramento, a leitura de imagens. No decorrer do texto, a autora se vale do termo “criança surda”, mas observa-se também que tal termo é intercambiável com outros como “surdo”, “aluno surdo”, “indivíduo” – como pode ser visto no seguinte excerto: “uma outra recorrência de artificialização da língua, muito comum nas escolas é a de simplificar a escrita do português para *os surdos*” (LEBEDEFF, 2007, p. 3, grifos nossos). Em outro momento, quando argumenta sobre a negação, por parte da escola, da capacidade linguística da criança surda, descreve que “pode-se concluir, portanto, que tem negado – a escola –, também, a capacidade linguística em língua de sinais dos *alunos surdos*” (Ibidem, p. 4). Em suma, o que se busca dar ênfase é o fato de que “surdos”, “alunos surdos”, “indivíduos” parecem corresponder a uma e mesma categoria: criança surda.

Bastos (2017), em seu trabalho intitulado *A Libras como Disciplina na Educação Básica: uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias – MA*, utiliza também o termo “surdo” para falar sobre a Libras como disciplina na educação básica, concluindo que “com o número crescente de *surdos* que chegam, cada vez mais, em nossas escolas, devemos ter como ponto de partida, uma proposta pedagógica que contemple as necessidades e especificidades desse público” (BASTOS, 2017, p. 5, grifos nossos). A autora afirma que grande parte das crianças surdas chega à escola sem um conhecimento de língua; para ela, a língua de sinais nas escolas vai muito além da importância para o desenvolvimento “do *surdo*, por isso, não basta somente a escola colocar duas línguas em sua proposta educacional”, mas é preciso outras estratégias como adequação curricular, apoio aos profissionais da escola “a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada *aluno*” (Ibidem, p. 6, grifos nossos).

Na tese de Camatti (2017), *Efeitos do Diagnóstico Precoce da Surdez nos Processos de Escolarização de Alunos Surdos*, a pesquisadora busca compreender como “o diagnóstico precoce da surdez tem operado na articulação de técnicas regulatórias que geram efeitos na constituição do *sujeito surdo* e em seus passos de escolarização” (CAMATTI, 2017, p. 9, grifos nossos). Apesar de a pesquisa tratar de crianças surdas e seu diagnóstico de surdez na mais tenra idade, o título já indica um certo apagamento da infância surda ao eleger o termo “alunos surdos”.

Como temos buscado mostrar, menos do que uma mera questão formal, ou necessariamente um “problema”, tem-se aqui o indicativo de uma discussão e de um debate que se mostram relevantes para o campo. Dizendo de outro modo, ao se valerem do “surdo”, do “indivíduo surdo”, escapa-se de mostrar uma infância surda específica, naquilo que ela tem de singular e que as categorias voltadas para adultos ou mesmo jovens surdos nem sempre conseguem dar conta. Talvez essas nomenclaturas tão presentes nos trabalhos que abordam a temática da criança e da infância surdas decorram de variações que a palavra “surdo” vem apresentando semanticamente ao longo da história (MORGENSTERN e WITCHES, 2015).

As derivações do termo “surdo” trazidas nos trabalhos acima citados nos indicam, com efeito, uma certa “marca surda”, utilizada para se referir aos sujeitos – sejam eles infantis ou adultos – que participam de uma comunidade com características bem definidas. Dentre essas características, o sentimento de pertencimento, a utilização da língua de sinais, o convívio entre iguais em espaços comuns, sendo esses espaços a associação de surdos e a própria escola de surdos. Tal marca pode ser compreendida mais claramente se tomarmos como exemplo a aquisição linguística das crianças surdas, tema caro à escola de surdos, por apresentar um

importante papel no desenvolvimento da língua da criança surda, bem como em seu desenvolvimento psicossocial. Sabendo-se que a criança adquire a linguagem na relação com o meio, estes meios precisam ser os “mais favoráveis para a construção linguística” (QUADROS, 2005, p.20). Quando a criança surda é filha de pais surdos, que se comunicam por meio da Libras, por exemplo, ela já nasce num ambiente favorável à aquisição da língua; quando a criança surda é filha de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, “os meios devem ser constituídos em outros espaços para garantir que a criança tenha contato com a língua de sinais” (Ibidem). Isso é algo tão caro para a escola de surdos que seus investimentos para o desenvolvimento das crianças se voltam decisivamente para o contato delas o mais cedo possível com este aprendizado – que, no caso da escola, oferecerá estimulação precoce para as crianças, sobretudo àquelas entre 0 a 3 anos. Esse pressuposto fortalece a ideia de que se insira a criança surda no contexto escolar desde a mais tenra idade, oportunizando à própria criança e sua família o sentimento de pertencimento a um lugar em que ela se desenvolverá linguística e socialmente.

O que ocorre é que a maioria das crianças que chega à escola de surdos são filhas de pais ouvintes, e estes, muitas vezes, procuram a escola após tentativas frustradas de inclusão de seus filhos em contextos educacionais que não respeitam sua diferença linguística e de aprendizagem. Como consequência, essas crianças chegam na escola de surdos já em idade avançada, mas sem uma língua adquirida e com uma compreensão de mundo fragilizada. Para essas crianças, a escola de surdos tende a se tornar um lugar representativo de conforto linguístico, lugar de interação, de compreensão de significados e de aprendizado de mundo. É na escola que a criança surda tem a oportunidade de conhecer e conviver com seus pares, criando relações, laços afetivos e de referência com o seu semelhante, ou seja, com o outro que vive a mesma experiência visual e linguística que a sua, sejam eles professores surdos, pais surdos e colegas surdos.

Com relação à língua de sinais, sua aquisição em meio favorável por meio da interação espontânea da criança com outras crianças e adultos auxilia seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Sobre isso, Quadros (2000, p. 57) afirma que:

as relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base nesse processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua.

Espera-se que, no universo escolar e respondendo a essas premissas, se ofereceram à criança surda meios que lhe favoreçam a aprendizagem da língua de sinais, o estabelecimento do sentimento de confiança, maior autoestima, e sua constituição como surda. No caso da criança com seus colegas, ela tem a possibilidade de criar vínculos de identificação entre iguais, por meio da língua e da experiência visual. Por meio dessas relações, a criança vai se significando como sujeito e dando significado à linguagem. O contato entre criança/adulto e entre surdos de várias idades tende a configurar um ambiente favorável para que a criança que, por exemplo, não tinha uma língua adquirida, agora possa experimentá-la de forma efetiva em todos os níveis. Nesse sentido, consideramos que é na presença do outro que se estabelece a relação de troca, de experiências, de desconstrução e reconstrução do eu; de percepção e significação de mundo por parte da criança surda, permitindo compreender o outro, reconhecer-se no outro e subjetivar-se a si mesmo nessas relações. Como afirma Perlin (2006, p. 72), o processo de identificação não é uma cópia de algo, de um modelo, mas “é de experimentação, uma aventura diaspórica, uma contestação”. Por meio do contato permanente entre seus pares e por meio da língua de sinais, a criança surda tem chances de compreender que o espaço da escola é um ambiente linguístico favorável para o seu desenvolvimento. A escola de surdos, portanto, é um espaço de constituição da língua materna, que promove o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos.

Se trazemos as discussões sobre a representatividade que a escola de surdos assume e pode assumir na vida das crianças surdas, fazemos isso para contextualizarmos a importância que ganha as discussões sobre os termos “surdo” ou “criança surda”. De acordo com Morgenstern e Witches (2015), essas variações merecem ser assinaladas, destacadas e quiza, eventualmente, questionadas, já que isso “implica assumir que as subjetividades surdas não constituem um bloco único de pessoas e que elas são produzidas a partir de um conjunto de elementos históricos” (Ibidem, p. 2).

Ao dizer isso, afirmamos nosso entendimento de que o termo “surdo” e suas derivações é/são constituído/s por “regimes de verdades em que os surdos são posicionados e levados a se posicionarem” (Idem, p. 3). Morgenstern e Witches (2015) destacam, quanto a isso, sobre o modo como os sujeitos surdos frequentemente são constituídos ora como sujeitos da falta e ora como sujeitos de uma diversidade cultural – e aqui podemos pensar, por exemplo, em relação à criança surda, nomeada como “sujeito surdo”, como “aluno surdo” ou somente “surdo”, invisibilizando, muitas vezes, marcas, traços e particularidades. Tais escolhas nos mostram

aquilo que os autores já assinalaram, no caso, acerca das “muitas formas de subjetivação operando sobre a materialidade do corpo com surdez, o que nos leva a reconhecer diferentes e múltiplas forças atuantes na produção subjetiva de modos de ser surdo” (Ibidem, p. 4) e, por que não, nos modos de conceituar a criança e uma infância surdas.

A segunda recorrência encontrada nas dissertações, teses e trabalhos publicados é aquela relativa à temática da aquisição da Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para a criança surda – ao passo que as dimensões de educação do *olhar* permanecem em outro plano; algo que, obviamente, se deve à importância decisiva da aquisição da Libras pelos sujeitos surdos (sobretudo, pelas crianças). No entanto, observa-se que a dimensão do olhar, mesmo quando emerge como um tema de pesquisa, é adjetivado e, mais do que isso, é discutido como algo *suplementar* à aquisição linguística. Para Quadros (2003, p. 94), “muito da experiência visual é confundida com a experiência linguística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais” – algo que, para Lebedeff (2017), é considerado, inclusive, um reducionismo. Se tomamos essa como uma recorrência aqui suscetível ao debate é porque, entendemos, tal como Quadros (2003, p. 102), a importância de que a experiência visual deixe de ser “relegada a um segundo ou terceiro plano”, e que passe a ocupar “o centro das atenções, pois ela é base do pensamento e da linguagem dos surdos”.

Sem dúvida, reconhecemos a interrelação e interdependência entre língua de sinais e experiência visual, como sendo mutuamente independentes. No entanto, o que destacamos é a importância de debates que considerem a experiência visual e discutam sobre ela para além de sua relação com a língua (e sua aquisição), mas como parte constitutiva das experiências mais amplas de mundo da criança surda. Dessa compreensão que apenas vincula experiência visual à língua de sinais deriva um movimento teórico fundamental: o olhar sendo tomado como prática inerente à língua ou relegado à língua, tornando-se, por vezes, limitado em sua capacidade de produzir debates outros, que concebam esse olhar a partir de outros vieses. Ou seja, algo que pode ser resumido pela seguinte questão: para além de sua importância fundamental para o aprendizado da Libras e mesmo da escrita, que outros aprendizados, que outras formas de conhecimento a dimensão do olhar podem permitir?

Podemos perceber essa relação do olhar à aquisição linguística da criança surda em alguns dos movimentos das pesquisas analisadas, como, por exemplo, quando as autoras Pereira e Klein (2015), em seu trabalho *Práticas de Professores de Alunos Surdos e o Ensino de Língua Estrangeira na Educação de Surdos*, afirmam que o ensino para alunos surdos pode preconizar o uso de “aspectos visuais”, ou seja, valer-se de “uma pedagogia visual” (PEREIRA e KLEIN,

2015 p. 11). Em sua pesquisa, tanto as autoras quanto as professoras pesquisadas afirmam que, para ensinar língua estrangeira para os surdos, é preciso “usar muito o visual” (Ibidem, p. 12).

Outra pesquisa que aponta para a vinculação do olhar surdo em relação à aprendizagem, no caso, da língua escrita é a tese de Tânia Silva (2008), *A Aquisição da Escrita pela Criança Surda desde a Educação Infantil*. A autora verifica se o “trajeto para a aquisição da escrita, percorrido pela criança ouvinte, usuária de língua oral [...] coincide com o caminho trilhado pela criança surda, usuária da Libras” (SILVA, 2008, p. 11). Em determinado momento, a autora conclui que “o uso de uma língua de modalidade espaço-visual é o canal sensorial pelo qual a criança surda recebe essa informação linguística, ou seja, o canal visual determina diferenças significativas nas estratégias empregadas por essas crianças, em suas produções escritas iniciais” (Ibidem). Como se pode perceber, também aqui há uma ligação entre a visão e a aquisição linguística como elemento que assume *status* particular no processo de desenvolvimento da criança surda.

Müller e Karnopp (2015), no trabalho intitulado *Educação Escolar Bilíngue de Surdos*, analisam documentos que instauram as propostas de educação bilíngue de três escolas de surdos. As autoras mostram que, nas escolas analisadas, busca-se um “ensino que valoriza a experiência visual, considerada uma marca cultural surda” (MÜLLER e KARNOPP, 2015, p. 8). Mais do que isso, é

por meio do olhar que se processam a percepção e a interação do sujeito com o mundo, tendo em vista a produção e o acesso a fatos, sensações, imagens e conhecimentos, sobretudo no uso da língua de sinais, da escrita ou de outro processo comunicativo que se efetiva através da visão (Ibidem).

O olhar, no texto, é assumido como marca dos surdos, como meio fundamental para que o surdo tenha acesso a diversas instâncias sociais, culturais e emocionais, como também e, conseqüentemente, como tendo uma vinculação específica, “sobretudo [aquela] no uso da língua de sinais, da escrita” (Ibidem).

Na mesma esteira, Oliveira (2009) busca em sua pesquisa compreender como se dá a escrita da língua portuguesa do aluno surdo, por meio da Libras, em sua tese *A Escrita do Aluno Surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa*. No texto, a autora defende que o visual é imprescindível para a aquisição de habilidades de escrita, ou seja, a criança precisa “ter um estímulo rico em linguagem visual de modo amplo e mais especificamente em sinais, a fim de reconhecer e discriminar os aspectos visuais dessas duas modalidades linguísticas”

(OLIVEIRA, 2009, p. 18). Mais uma vez assinalamos o quanto, na pesquisa, o olhar se mostra um importante elemento, um importante recurso para fins de aquisição do português escrito.

A prerrogativa do olhar como elemento ligado à aquisição da Libras (e/ou da escrita) permite, inclusive, com que instrumentos específicos possam ser criados, como é o caso da pesquisa de doutorado de Carvalho (2011), que teve como objetivo desenvolver um *software* em Libras que favoreça o ensino de palavras no Português escrito. O título de sua pesquisa é *Software em Língua Portuguesa/Libras com Tecnologia de Realidade Aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez*. No trabalho, Carvalho mostra que “o aluno com surdez tem o canal visual como recepção primeira de informações. Por conseguinte, esse canal também se constitui como relevante para a construção do seu repertório vocabular” (2011, p. 11). A pesquisa mostra que, por meio do canal visual, pode-se oferecer aos surdos recursos tecnológicos a fim de ampliar seus estímulos de recepção. Assim, para o autor, a visão do surdo poderá servir de base “para a formação de seus conceitos e para garantir a aquisição da linguagem” (Ibidem, p. 21).

Em sua pesquisa de doutorado, Karnopp (1999, p. 6) “aborda a produção dos primeiros sinais na LIBRAS e focaliza a aquisição fonológica de configurações de mão, locações e movimentos em uma criança surda”. Durante o percurso de sua pesquisa, a autora faz relações entre a aquisição fonológica da língua de sinais e a experiência visual, valendo-se de um conjunto significativo de autores que sustentam essa relação. Quando fala da aquisição fonológica da criança surda, a autora afirma que “o *input* visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para as etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem” (Ibidem, p. 139). A autora indica a íntima relação entre a língua de sinais e a experiência visual, afirmando que

aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do ‘apontar’ são aspectos relevantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança (Ibidem).

Por que trazemos estas pesquisas e com que objetivo buscamos evidenciar o modo como a dinâmica do olhar vem sendo nelas erigida? Porque, como referido, buscamos aqui nos agregar a estes trabalhos não apenas repetindo suas conclusões, mas antes argumentando sobre outras vinculações a que os processos de ver podem dar lugar. Dizendo de outra forma, realizar

este levantamento – e assim verificar a recorrência de uma relação entre a educação do olhar e a aprendizagem da Libras ou a aquisição da escrita –, nos fez perceber o quão relevantes são as conclusões das pesquisas, e o quanto 40juda40-las a outras discussões sobre outras formas de aprendizagem por parte da criança surda pode ser fértil.

Com efeito, e chegando à terceira recorrência percebida nas leituras dos trabalhos e teses/dissertações, observa-se que, em sua grande maioria, ainda que não em sua totalidade, eles vinculam as imagens à possibilidade de uma certa aquisição de habilidades, geralmente habilidades escolares: de conteúdos, de aquisição linguística. No entanto, tais habilidades, em alguma medida, não dizem respeito diretamente à habilidade do olhar em si mesmo. Ou seja, há um conceito específico de *aprendizagem* que percorre os trabalhos que se vincula a dimensões especificamente ligadas a algo imediatamente “escolarizado”, ligadas a conteúdos previstos em uma noção de currículo formal e, como já visto, à língua de sinais e/ou a um tipo de linguagem (geralmente, escrita). Em contrapartida, a imagem e a relação do olhar da criança surda acabam sendo concebidas não apenas no interior de *estratégias metodológicas*, como também quanto à própria *aprendizagem* de conteúdos e práticas. Imagem e relação do olhar da criança sendo dispostas, portanto, na qualidade de um *recurso*, e não necessariamente como parte constitutiva da criança surda, como algo que possibilita a ela compreender o mundo e instituir significados sobre ele na qualidade de uma relação particular.

Podemos citar, neste sentido, a pesquisa de doutorado de Sales, intitulada *A Visualização no Ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos* (2013), que investiga de que forma a visualidade do sujeito surdo é fator contribuinte para a aprendizagem de matemática. Nas palavras do autor, “pensamos em atividades que privilegiassem os aspectos visuais dos conceitos matemáticos para analisar como os alunos surdos se desenvolvem durante essas atividades” (SALES, 2013, p. 18). Ou seja, o olhar é compreendido como parte de estratégias didáticas para a aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Razuck (2011), em sua tese *A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização*, investiga alunos surdos inseridos em escolas regulares e que vivenciam diferentes situações em relação à aprendizagem de Ciências. Ao mesmo tempo, a pesquisa visa também entender como se tecem as relações pedagógicas e os processos de avaliação que os professores utilizam para com esses alunos. Em suas análises, Razuck (2011, p. 219 – conclui que “os conceitos que foram trabalhados visualmente como a distribuição eletrônica [...], ligações químicas [...] e tabela periódica foram melhor compreendidos”. Os resultados de sua pesquisa compreendem que os alunos surdos têm aprendido mais pela

visualização, ou seja, pelo olhar. Assim, visualizar as imagens é configurado como um potente recurso de aprendizagem de conteúdos, o qual professores e educadores têm se utilizado para alcançar resultados positivos na aprendizagem de alunos surdos.

Da mesma forma, Taveira (2014) busca compreender, em *Por uma Didática da Invenção Surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*, a constituição do pensamento da criança surda por meio da experiência visual e como se efetivam, a partir disso, as práticas pedagógicas para o letramento visual dessas crianças, numa perspectiva bilíngue. A autora argumenta que, para o letramento de crianças surdas, diversos instrutores surdos têm utilizado em sua “prática pedagógica o uso do imagético, do visual” (TAVEIRA, 2014, p. 35). Seu trabalho sustenta-se em propor uma prática bilíngue por meio do letramento visual da criança surda; propor, como estratégia de aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, o uso de recursos visuais. Por sua vez, Taveira compreende o “letramento visual” como a prática de “se ler a imagem como texto” (Ibidem, p. 65). A autora utiliza para sua pesquisa e análise dos dados a abordagem da semiótica, agregando contribuições de autores como Santaella (2012), Dondis (2007) e Hall (2008).

Na tese *Discursos sobre Pedagogias Surdas* de Formozo (2013), a autora busca investigar como “vem sendo constituído um campo discursivo que permite pensar e falar em pedagogias surdas, que estão sendo constituídas nas práticas diárias de professores surdos em escolas de surdos” (FORMOZO, 2013, p. 6). A pesquisadora pontua que, durante as observações em sala de aula numa escola de surdos, pôde constatar “várias atividades baseadas na experiência visual do surdo, com o uso de figuras e de brinquedos pedagógicos para ensinar sinais” (Ibidem, p. 94). Ela conclui em suas análises que, nestes espaços institucionalizados e por meio de discursos postos em circulação pelos próprios surdos, a experiência visual acaba sendo “capturada e pedagogizada, pois, ao se referirem a ela, os exemplos se relacionam a estratégias didáticas” (Ibidem). Outro dado encontrado pela pesquisadora é o de que a experiência visual, diversas vezes, é colocada “em uma lógica binária de compensação da falta de audição” (Ibidem, p. 95).

Na pesquisa de doutorado *Composição Aditiva e Contagem em Crianças Surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes*, de Vargas (2011), a autora investiga como se dão a composição aditiva e a contagem com crianças surdas, sejam aquelas filhas de ouvintes ou de surdos. A autora mostra que, para que a criança surda se utilize de códigos visuais em contagem de série numérica – ou seja, quando se pede, por exemplo, que a criança surda reproduza o número de objetos que foram apresentados a ela e posteriormente retirados

do seu campo visual –, “é necessário que ela tenha uma representação mental do número, para poder responder corretamente” (VARGAS, 2011, p. 47). Para isso, a criança surda se vale de códigos visuais, os quais desempenham papel importante para que ela preserve a localização dos objetos, bem como dos números. Vargas conclui que a “modalidade visual é certamente fundamental para os alunos surdos, e, dependendo do tipo específico da tarefa viso-espacial utilizada, eles têm desempenho melhor, pior ou igual aos alunos que ouvem” (Ibidem).

Ainda neste processo de instaurar uma relação entre o ato de ver e uma relação com um tipo de aprendizagem particular, Resende (2015) objetiva em sua pesquisa de doutorado desenvolver uma proposta de avaliação das formas de compreensão e registro da escrita de alunos surdos. Em sua tese *Avaliação Pedagógica para Alunos Surdos no Contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue*, ela propõe uma avaliação para acompanhamento e apreciação da escrita pautada pelas formas de registro de alunos surdos, usuários da Libras (RESENDE, 2015). A autora compreende que os alunos investigados (alunos de primeiro a quinto ano) ainda estão aprendendo o português escrito, mas já conseguem se utilizar dessa língua no contexto social. Em suas palavras, os alunos que “fazem leitura contextual, estão tendo a oportunidade de um letramento visual e percebendo o uso social e funcional da escrita” (Ibidem, p. 32). Uma das técnicas utilizadas para esse letramento visual é, justamente, a memória visual de glossários em português, cujo uso visa um “adensamento de textos trabalhados arduamente em Libras e depois relacionados à modalidade escrita do português” (Ibidem).

O que trazemos aqui ao apresentar tais discussões é o quanto o olhar tem sido, em muito, pensado em sua relação com um recurso voltado para a aquisição de habilidades, de conteúdos escolares. Entendemos, ao mesmo tempo, que não é porque os surdos aprendem pelo visual, que necessariamente os materiais visuais terão impacto positivo em sua aprendizagem, principalmente se eles forem elaborados numa perspectiva ouvinte ou se eles não forem contextualizados e explicados para as crianças – conclusão que, por certo, é compartilhada por grande parte dos pesquisadores do campo. É necessário, de acordo com Taveira e Rosado (2017, p. 27), considerar a escolha cuidadosa das imagens, especialmente na escola de surdos, onde há uma ampla gama de materiais visuais; onde a imagem, muitas vezes, “carece de atributos para agir como elemento educacional”. Cabe entender, ainda, que o ensino que se estabelece com os recursos e materiais visuais depende da “experiência dos sujeitos e com os sujeitos”, num campo de relações que envolve “suas interpretações de mundo para a seleção, leitura e significado dessas imagens” (Ibidem, p. 24).

Da mesma forma, parece frágil também pensar em recursos visuais para surdos quando esses recursos (e mesmo as metodologias de ensino das quais deles se valem) serem confeccionados ou selecionados a partir da perspectiva do aluno ouvinte. Lebedeff (2017) afirma que, em função de os profissionais da educação não terem sido ensinados e preparados em sua formação para atenderem alunos surdos, “a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes”, buscando-se, quando muito, fazer algumas adaptações para os surdos. Tal prática sugere uma “imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte” (LEBEDEFF, 2017, p. 231). Esses modos de utilizar a experiência visual do surdo acabam por não valorizar a especificidade desses sujeitos, já que tomam essa experiência como mero “elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio” (Ibidem, p. 248).

Ao trazer estas pesquisas, nosso objetivo é o de que, tal como os movimentos nelas compreendidos, busquemos, com ajuda destes autores e autoras, nos afastar de pressupostos que tornam o olhar surdo vinculado a um certo modo de compreender a experiência visual da criança surda como vinculada, de um lado, a um discurso de compensação da perda auditiva pela visão e, de outro lado, a um discurso mais amplo como complemento didático de conteúdos e/ou suplementar à língua de sinais nos espaços de ensino aprendizagem de surdos – algo que, para Peluso e Lodi (2015), acaba produzindo uma ideia específica e banalizada do que se entende como a “visualidade” dos surdos. Em outras dimensões, tal noção de visualidade pode dar lugar a, no limite, operar como um pressuposto mais reduzido – algo que “pode levar a sustentar o absurdo de que tal visualidade possa e deva ser pedagogicamente construída como recurso ou ferramenta didática para possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos” (PELUSO e LODI, 2015, p. 62, tradução nossa).

Peluso e Lodi (2015) afirmam que essa visão mais limitada e reduzida da visualidade ocorre frequentemente quando, no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens surdos, a língua de sinais acaba não sendo tomada em sua especificidade, resultando num uso restrito de recursos visuais variados (como mapas, imagens, vídeos etc.). Mais precisamente, quando

a lógica curricular e as práticas pedagógicas utilizadas não levam em conta a organização discursiva, visual e espacial específica das línguas de sinais. Se reduz o uso de tais recursos a uma suposta visualidade dos surdos e com isso se crê que se está realizando um trabalho que ajudará a propiciá-la (a língua de sinais) (PELUSO e LODI, 2015, p. 63, tradução nossa).

Peluso e Lodi (2015) nos ajudam a compreender que, mais do que apenas submeter o olhar do surdo à aquisição da língua de sinais, da língua portuguesa escrita ou de conteúdos escolares, o olhar surdo, sua visualidade, precisam ser compreendidos também como “uma maneira de estar no mundo” (Ibidem, p. 63). Ou seja, não há como separarmos o olhar da criança surda das questões que perpassam as línguas e as formas de aprender dessa criança no âmbito escolar (sobretudo quando em torno de aprendizagens ligadas aos conteúdos escolares/escolarizados), mas é possível (e, diríamos, desejável) deslocarmos esse olhar para outros espaços de aprendizagem, com vistas a outras possibilidades de aprendizado que eles podem promover. É isto, pois, que buscamos e procuramos na interlocução com as pesquisas aqui descritas: problematizar as dinâmicas sobre a infância surda a partir de uma concepção da criança surda como sujeito do olhar.

Por fim, cabe ainda mencionar uma pesquisa que, apesar de não abordar nem a temática da infância surda, nem a temática do olhar, foi importantíssima para que pudéssemos ter um panorama das pesquisas que têm sido produzidas no Brasil referentes ao tema em questão. Trata-se da pesquisa *Educação de Surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)*, desenvolvida por Denise Ramos (2017). A pesquisa oferece um panorama acerca das temáticas que têm emergido em pesquisas de mestrado e doutorado produzidas entre 2010 e 2014 no campo da surdez. Ramos (Ibidem) mostra que as pesquisas que problematizam a infância surda são em número ainda tímido: no período analisado foram encontradas apenas oito (8) teses sobre o tema. Esse dado corrobora com nossas primeiras impressões, de que as pesquisas sobre infância surda ainda são um campo em emergência no país.

Importa-nos dizer também que as teses investigadas e trazidas aqui nos ajudaram no processo de elaboração do conceito de infância surda sustentado pelos três eixos mencionados (e que dizem respeito aos conceitos de olhar, enunciação e ética). Mais do que isso, as pesquisas trazidas foram nos mostrando como as crianças surdas são produzidas discursivamente, e orientaram nosso caminho para a concepção de elementos que vêm a compor, neste trabalho, o conceito de infância surda, bem como a composição das categorias que o produzem.

3. SOBRE OS MODOS DE OLHAR NA INFÂNCIA SURDA: ALGUNS ESCAPES

Se até agora vimos discutindo as recorrências encontradas nos trabalhos recuperados por nosso levantamento e as formas pelas quais, conseqüentemente, o campo tem se ocupado, em grande medida, sobre o tema do olhar da criança surda e das imagens que chegam a elas, nesta seção, nosso objetivo é percorrer algumas pesquisas também capturadas de nosso levantamento que abordam outras formas de configuração do olhar na infância surda. Ou seja, buscamos neste momento atentar para pesquisas e/ou produções textuais que nos propõem alguns “escapes” sobre esses modos mais recorrentes de efetivar o debate.

Os “escapes” a que nos referimos foram organizados separadamente por uma questão didática, mas nos apontam para práticas e modos de olhar intrinsecamente relacionados, ainda que sutilmente distintos: dizem respeito a pesquisas que tomam o olhar da criança surda como forma primeira de conhecimento de mundo e compreensão da realidade; compreendem o olhar como principal ferramenta utilizada pela criança surda para compor sentidos às coisas à sua volta, valendo-se, para tanto, de elementos diversos, como, por exemplo, a língua, o corpo, as expressões, a produção e o consumo da literatura, do teatro, da música etc.

Destacamos, de modo especial, que as pesquisas apresentadas a seguir compreendem duas linhas de abordagem com relação ao olhar da criança surda, quais sejam: a primeira linha corresponde a pesquisas com crianças surdas, ou seja, pesquisas nas quais seus sujeitos foram as próprias crianças surdas e/ou que operaram com elementos do olhar presentes na infância surda; a segunda se refere a trabalhos que, mesmo não tendo crianças surdas como seus sujeitos de pesquisa, nos indicam também, por outros caminhos, pistas de como o olhar é constituído na infância desses sujeitos.

3.1 O OLHAR DA CRIANÇA SURDA: PRINCÍPIO DE CONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO

Considerando o universo de pesquisas que destaca o modo como o olhar da criança surda é constituído desde a mais tenra idade, principalmente no convívio com familiares surdos, Karnopp (1999), em sua tese de doutorado, analisou a aquisição fonológica de crianças surdas filhas de pais surdos – e fez isso por meio de um estudo de imersão com uma criança surda, em específico. Em reunião de assessoria com a pesquisadora, Karnopp (2018) conta que, desde

muito pequena, a família dessa criança já procurava estabelecer uma relação por meio do olhar diretamente para com ela e entre ela e as coisas à sua volta. Entendemos, já de início, que o olhar, apesar de ser natural ao ser humano, tanto ouvinte quanto surdo, precisa, especialmente no caso dos surdos, ser educado, direcionado, apreendendo a ver, a experienciar os objetos, as sensações, as falas, os movimentos.

Como forma de educar o olhar da criança surda, Karnopp nos traz um exemplo: “a criança estava ali com o pai, e ele puxava o rosto dela e dizia “olha para mim”, para então começar a sinalizar com ela” (2018, s/n). Ou seja, enquanto a criança não voltasse seus olhos e sua atenção para o pai, este não começaria a sinalizar. O estabelecimento do olhar para determinado local e sua atenção para as coisas ou pessoas são, pois, aqui determinantes para a compreensão do que se passa à sua volta, do que seus pares sinalizam, das ações decorridas nos ambientes. Podemos, a partir do exemplo trazido por Lodenir Karnopp, compreender que esse contato visual é pontualmente semelhante àquele que ocorre, por exemplo, com os ouvintes quando alguém está com fones de ouvido escutando música: não adianta gritarmos; o primeiro passo para a comunicação é, também ali, o estabelecimento do contato visual.

Outros exemplos da relação entre olhar da criança surda (mas não só) e a atenção ou o momento a partir do qual tem início uma forma de comunicação, podem ser dados a partir de elementos do cotidiano surdo, seja ele de crianças ou adultos: quando o surdo está de costas, para que possamos chamar sua atenção (sobretudo sem assustá-lo), damos um leve toque em seu ombro; para chamar sua atenção ou a atenção de um grupo de surdos, acendemos e apagamos a luz ou batemos forte com o pé no chão – caso o chão seja de madeira – a fim de que eles sintam a vibração e voltem seu olhar para o local pretendido.

Falamos, portanto, de elementos que nos fazem compreender uma série ampla e complexa que sustenta o aprendizado do olhar para um sujeito surdo (algo que, em grande medida, se estabelece desde a infância), daquilo a que ele dá lugar e favorece, possibilita, mas também nega. O olhar, por vezes, menos do que servir como estratégia de elucidação (esclarecimento), também pode se trapacear, enganar.

Um bom exemplo disso, também dado a nós por Lodenir Karnopp, pode ser encontrado no livro infantil *Um Mistério a Resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (2008), de autoria de Maria Amin, Maria Lúcia de Oliveira e Ozana Vera de Carvalho. O livro retrata a história de uma menina surda, Ana, que não compreende o porquê das bocas das outras pessoas se mexerem e, em seguida, acontecer algo; já que, quando ela mexe sua boca, nada acontece. Em um dos momentos em que a menina busca desvendar o dilema, ela percebe que quando seus

pais vão até a padaria ou ao açougue, por exemplo, e mexem suas bocas, o padeiro lhes dá pão, presunto, queijo, leite, assim como o açougueiro lhes dá grandes pedaços de carne. Diferentemente, quando ela mexe sua boca, as pessoas à sua volta não lhe entendem. O livro narra as histórias diárias de Ana em diferentes contextos, e mostra que, por ela não saber que é surda, não compreende qual o problema com sua boca. Ao descobrir sua surdez e que pode se utilizar das mãos ao invés da boca que mexe para se expressar, Ana vai descobrindo um mundo antes sem significado, compreendo as coisas por meio do olhar e comunicando-se com sua família e amigos por meio da língua de sinais.

Outra produção que descreve a forma como a criança surda constitui seu olhar e que elementos do cotidiano ela vai se utilizando para isso é o livro *Surdo na América: vozes de uma cultura* (1988), de autoria de Carol Padden e Tom Humphries. O livro trata da história de um menino surdo chamado Jim. Vivendo dilemas semelhantes aos de Ana, o menino, certa vez, encontra-se sentado próximo a uma porta e percebe que, quando seus pais vão até ela e a abrem, há alguém do outro lado. Intrigado, Jim vai até a porta e repete o gesto de abrir; para sua surpresa e tristeza, não há ninguém. Por meio dessa imagem, os autores nos propõem uma questão: “como a criança, que não ouve a campainha, entende qual é o estímulo para o provável comportamento de abrir a porta e encontrar alguém aguardando lá?” (PADDEN e HUMPHRIES, 1988, p. 21). A criança surda aprende, paulatinamente, que sua forma de compreensão de mundo se dá pelo olhar: um olhar ensinado e direcionado pelos pais, pelas pessoas que a rodeiam e estimulado por uma língua que se produz visualmente.

Segala (2010), em sua pesquisa de mestrado *Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: português brasileiro escrito para a Língua Brasileira de Sinais* (2010), traz exemplos da aquisição desse olhar no interior da cultura surda e afirma que, por meio dele, a criança surda vai aprendendo a como, onde e para o quê direcionar seu olhar. Um dos exemplos trazidos pelo autor também diz respeito à “campainha luminosa” (SEGALA, 2010, p. 23): acender e apagar a luz configuram-se como formas de chamar a atenção da criança surda, ou seja, quando isso ocorre, significa que ela deve parar suas atividades, pois há alguém querendo sua atenção. Da mesma forma, utilizar a campainha luminosa é uma forma de ensinar a criança que alguém está do lado de fora da casa esperando para entrar.

Há outras situações do cotidiano da criança surda que vão se configurando potentes para a aprendizagem de mundo por meio da visão, e o trabalho de Segala (2010) percorre muitas delas para mostrar como, em seu conjunto, elas dizem da criança surda como sujeito do olhar. Segala (2010) mostra, a esse respeito, que a preferência de leitura de gibis ao invés de livros,

se relaciona com o fato de os gibis apresentarem mais imagens, bem como uma linguagem visualmente mais dinâmica. Resulta disso a proposição do autor acerca do investimento em “assistir ao teatro mudo, teatro de mímica e circo” (Ibidem, p. 23), pois esses espetáculos são mais expressivos visualmente e não dependem tanto de outras formas de acessibilidade como intérprete de Libras e legendas em português. Os teatros surdos e em mímica buscam e necessitam do olhar atento da criança para a compreensão das histórias, bem como o circo, com seus recursos extremamente coloridos e visuais, tendem a despertar a curiosidade e atenção do olhar, sem a necessidade de explicações complementares.

Essas estratégias que levam em conta a experiência visual da criança surda se mostram, de certo modo, como chaves fundamentais para a compreensão de como o próprio conhecimento desses sujeitos se constrói (MOTTA SOUZA, 2016). Ainda conforme a autora, a visão denota “um sentido que possibilita apreender informações externas de modo visual”, configurando-se como um sentido que “permite a entrada e a descoberta dos conhecimentos presentes no mundo com maior amplitude e clareza” (Ibidem, p. 116).

Se há algo que relaciona as pesquisas discutidas até aqui, nos termos do que vimos chamando de “escapes”, se refere ao modo como elas, cada uma a sua maneira, enfatizam algo fundamental a esta investigação: assume o olhar da criança surda como decisivo para um primeiro conhecimento de e do mundo (para além daqueles escolares e escolarizados).

Talvez algo que se mostrasse como uma espécie de desdobramento deste “escape” de conhecer e reconhecer-se no mundo diz respeito justamente ao ato de, aos poucos e pela visão, dar e criar sentidos ao mundo e àquilo que, também paulatinamente, as crianças surdas vão aprendendo com as imagens e com o ato mesmo de olhar. No trabalho de Fabrício Ramos (2016) isso pode ser visto quando o autor analisa como os “marcadores da cultura surda são construídos e adquirem visibilidade em duas produções do cinema *A Família Bélier* (França, 2014) e *The Hammer* (Estados Unidos, 2011)” (RAMOS, 2016, p. 3). Ao analisar esses dois filmes, o pesquisador nos dá indícios de como o olhar da criança surda, principalmente aquele que se apresenta no filme *The Hammer*, se constitui no ambiente familiar, na escola e nas interações sociais. O filme, baseado numa história real, mostra a vida de um lutador de UFC¹⁰ que nasce surdo e que não aprende a língua de sinais, pois sua família deseja que ele oralize. No decorrer do filme, percebemos como é o cotidiano de Matt, como ele interage com as pessoas ao seu

¹⁰ UFC é a sigla da *Ultimate Fighting Champion Ship*, uma organização americana de artes marciais mistas. As lutas do campeonato da organização envolvem uma mistura de estilos, como o Jiu-Jitsu, o Boxe, o Wrestling, o Muay Thay, etc.

redor e como ele encontra na luta uma forma de comunicar-se. Em suas análises, Ramos (2016) destaca a seguinte cena:

Matt está olhando pela janela, para o que acontece do lado de fora, enquanto as atividades se realizam do lado de dentro da sala. Ouve-se um sinal sonoro, as crianças começam a se levantar e formam uma fila. Neste momento, a professora vai até a cadeira de Matt, toca em seu braço e informa que está na hora do intervalo. Através da janela, Matt vê o irmão e outros meninos ouvintes em um jogo de futebol. O fato de Matt estar olhando pela janela pode indicar que as atividades dentro da sala de aula não estão sendo interessantes, não estão explorando suas capacidades. Mas também pode indicar sua percepção visual – ele está aprendendo olhando os movimentos, as cores (RAMOS, 2016, p. 64-65).

Além desta, destacamos outras passagens que o autor descreve ao longo da pesquisa e que, compreendemos, dizem sobre certa singularidade do olhar da criança surda. Uma delas mostra o avô de Matt fazendo-o, desde pequeno, olhar sua boca a fim de reproduzir verbalmente as palavras ditas por ele. Em uma cena seguinte, Matt começa a praticar *Wrestling*¹¹, ou, em português, luta livre, e passa a vencer seus colegas, pois, por meio da sua percepção visual, ele consegue antecipar os movimentos de seus oponentes, executando seus golpes de forma a vencê-los.

Mobilizado por esta cena, Fabrício Ramos (2016), que também é surdo, passa a narrar uma lembrança de sua infância: uma viagem de carro com seus pais. Ele conta que, nessas viagens, “ficava olhando a paisagem, a estrada, o caminho, admirando e observando detalhes” (RAMOS, 2016, p. 65); conta, ainda, que a família ficava conversando entre si enquanto ele olhava pela janela do carro tudo que se passava do lado de fora. Quando retornavam da viagem, ele lembrava, com detalhes, o que havia visto, conforme conta: “nomes de estabelecimentos, a forma das tendas dos alimentos, os detalhes do caminho, a mudança das paisagens, aspectos que meus pais, primos, outras pessoas que estavam na viagem não tinham observado” (Ibidem). A memória de eventos como esse lhe permite concluir que a experiência da viagem era vivida por cada um de seus familiares e por ele de formas diferentes, já que a experiência visual dele era intensa e literalmente visual, enquanto a dos familiares concentrava-se muito mais nas conversas e músicas que escutavam.

¹¹ De acordo com o Comitê Olímpico Brasileiro, o termo inglês “*wrestling*” corresponde, em português, à luta olímpica, “tanto na modalidade greco-romana como no estilo livre. “*Wrestling*” quer dizer o princípio da luta: segurar, prender imobilizar” (COB, 2000, s/n).

Ramos (2016) faz desses dois exemplos (o do filme e o da infância do autor) algo emblemático para mostrar que a construção da experiência visual das crianças surdas é uma “experiência visual [que] não diz respeito apenas à percepção sensorial das coisas através da visão, mas ao modo de aprender, de organizar o conhecimento, de produzir cultura, arte, narrativas, de interagir com outros saberes” (Ibidem, p. 78). Dessa forma, o autor compreende que a experiência do olhar da criança surda desempenha papel fundamental na construção de seus significados sobre o mundo, tal como temos aqui destacado.

A importância do estabelecimento do olhar para a criança surda trazida a partir das pesquisas acima nos remete a um segundo “escape”, no caso, à compreensão do olhar como principal ferramenta de produção de significado das coisas ao seu redor, principalmente e/ou prioritariamente, a partir de algumas estratégias ou elementos específicos e ligados à cultura: a língua e suas composições gramaticais/literárias, o corpo e suas formas de se expressar, a literatura, o teatro, a poesia, a música etc. Esses modos de compor o olhar (e o modo específico como isso se dá) singulariza o olhar da criança surda e permitem, por isso mesmo, compor outras formas de ser sujeito, de ser sujeito surdo.

Entendemos que a pesquisa de mestrado de André Ribeiro Reichert, intitulada *Mídia Televisiva sem Som* (2006), mostra de maneira clara esse tipo de “escape”, na medida em que busca compreender a recepção da mídia televisiva (sem som) por parte dos sujeitos surdos, bem como a partir da própria análise das narrativas surdas sobre as formas de recepção dessa mídia. Para tanto, Reichert pesquisou um grupo de vinte surdos com diferentes condições de domínio tanto do português escrito quanto da Libras, bem como com diferentes níveis de escolarização. No ato de assistir aos programas televisivos e também por meio das conversas tecidas durante os encontros, o pesquisador pôde compreender dados relevantes, como, por exemplo, que, quando os programas não apresentavam legenda, havia uma curiosidade maior por parte do grupo em relação às imagens. Estas, inclusive, muitas vezes eram significadas pelos surdos de forma diferente ao que, de fato, remetiam, considerando a análise de um ouvinte. Tanto seu interesse aguçado, como aquilo que lhes permitiam criar a partir das imagens sem legenda indicam o olhar como habilidade singular do surdo, voltado à captura de cores, movimentos, recortes das cenas, luzes, leituras labiais, expressões faciais e corporais que, em seu conjunto, indicam, dão pistas aos surdos sobre informações apresentadas – e, com efeito, criam uma relação própria com a imagem.

Apesar de a pesquisa não tratar especificamente da infância surda, Reichert apresenta momentos de sua própria infância e a relação entre seu olhar e a mídia televisiva. Ele admite

que se valia (e se vale até hoje) de outras formas de percepção da imagem por meio de um olhar implicado a seu corpo por inteiro, na medida em que sentia (e sente) as vibrações do som. Em uma de suas narrativas ele conta:

lembro de minha infância que diante de uma caixa de som da televisão perguntava e ainda hoje pergunto, para que serve isto? Nem adiantaria escutar o sentido concreto das palavras, porém posso sentir as ondas do som que vêm me seguindo [...]. O som nos meus ouvidos não bate como bate a água nas pedras sobre meu tímpano, mas nos meus olhos e em algum momento da minha pele (REICHERT, 2006, p. 12).

Compreendendo que seus olhos, assim como seu corpo, têm a potência necessária para perceber o mundo e construir significados sobre as coisas, o autor mostra que, para além dos sons, há outras formas de leitura do que é apresentado aos olhos surdos. Conforme explica, o olhar tanto da criança quanto do adulto surdo não acessa as mensagens sonoras da televisão, mas “sua leitura e interpretação se dá pelas imagens, pelos movimentos das cenas e pelas luzes que se modificam conforme a mensagem quer transmitir” (Ibidem, p. 16).

O autor, ao nos apresentar as formas de os surdos tentarem acessar determinadas informações presentes na mídia televisiva como as falas, músicas, assobios, gírias, entre outros, lembra de mais uma cena de sua infância, confirmando mais uma particularidade do olhar da criança surda com relação à forma de dar sentido àquilo que vê. Ele conta:

eu estava, a toda hora, perguntando a minha mãe o que estava se passando na televisão. Um dia ela resolveu “entrar em meu mundo” e desligou o som da televisão, eu até pensei que poderia estar no baixinho, mas coloquei a mão no aparelho e não havia vibração de som. Neste momento ela me disse que eu a ajudaria a entender, porque eu era melhor em leitura labial do que ela (REICHERT, 2006, p. 20).

O olhar da criança surda, neste caso, do pesquisador surdo, direcionado para os lábios dos personagens lhe permitiam a compreensão do que via. Apesar de Reichert fazer a leitura labial dos personagens, cabe dizer que essa forma de significação do olhar da criança surda não se dá da mesma forma em todas elas. Nem para o próprio pesquisador era considerada a melhor forma de acessar as informações, já que, no decorrer de seu texto, ele afirma que preferia programas de animais, pois estes não falavam, ou também desenhos animados, pois ali são as imagens que chamam a atenção, “devido ao seu ritmo, devido à dinâmica das cenas”, portanto algo “muito mais fácil de ser acessado” (Ibidem, p. 20). Apesar de serem maneiras distintas, se

desenrolam aqui diferentes formas de o olhar da criança surda também produzir significados sobre o que vê.

O que essas afirmações e depoimentos nos mostram é que o corpo da criança surda, bem como a língua de sinais dão contornos às formas de olhar e assim vão permitindo a construção de significados sobre si, sobre sua surdez e sobre o mundo. A intervenção da criança surda para um adulto a fim de que lhe explique o que está sendo dito num noticiário, num filme sem legenda etc., são modos de compreender o que está sendo dito. Da mesma forma, o corpo-olho da criança surda se volta às imagens televisivas e direciona-se também a outros elementos que compõem as informações da tela de modo mais amplo, a fim de compreender as imagens. Tais elementos podem ser os mais variados, como as mudanças de expressão nos rostos das demais pessoas que assistem ao programa, sua linguagem corporal, a dinâmica do ambiente e a leitura labial das pessoas que conversam sobre o assunto que está sendo apresentado na televisão.

Apesar da importância do olhar da criança surda para a compreensão do mundo, somente ele, isoladamente, não garante o entendimento das mensagens, porém, o que estamos tratando aqui são as formas que o olhar da criança surda vai assumindo com vistas a significar e tomar conhecimento de si e de mundo – daí o fato de as pesquisas aqui trazidas nos mostrarem uma gama variada, múltipla e complexa de elementos que compõem suas formas de olhar.

Lodenir Karnopp e Carolina Silveira (2014) nos mostram outra forma bastante singular de o olhar da criança surda ser constituído, no caso, a partir da presença da literatura surda, ou seja, da presença de diversos gêneros literários como histórias, adaptações, poemas, piadas, contos, narrativas entre outros, que objetivam, além de contar a história de lutas e conquistas do povo surdo, despertar, por meio do olhar, formas de ser surdo, de significar-se no interior da comunidade surda. A literatura surda e a literatura em língua de sinais permitem aos surdos produzir e, mais, transmitir “heranças histórico-culturais das comunidades surdas, testemunhando as práticas cotidianas e as ações da comunidade surda” (KARNOPP e SILVEIRA, 2014, p. 97). Por isso, entende-se, ocupam um papel outro nas formas de olhar, de reconhecer-se e de dar sentido ao mundo por meio das imagens.

Ao ser compreendida como objeto estético, em sua potência de colocar a linguagem em um plano de uso diferenciado, as autoras dão evidência à capacidade que a literatura surda pode assumir de expansão do universo de sentidos por meio da própria linguagem aos sujeitos surdos; excede o uso dos sinais de seus fins, muitas vezes, mais imediatos, “por exemplo, para fornecer informações” (Ibidem); vale-se da língua de sinais de formas que a ampliam não apenas em suas funções mais lineares, mas também em seus horizontes e limites. A partir de uma

linguagem de sinais poéticos, classificadores, de neologismos, o olhar do surdo compreende, por meio da literatura surda, os sinais de outra forma que não aquela mais convencional. Ou seja, o olhar surdo é levado a uma outra dimensão, a outra relação com a língua de sinais – e, conseqüentemente, àquilo que aqui buscamos privilegiar: a outra relação também com as imagens e com as formas de olhar.

Outra pesquisa que também aponta para algumas peculiaridades do olhar da criança surda, é a dissertação de Andreia Teschi Motta Souza (2016), intitulada *A Poética do Olhar: a cultura visual surda no contexto amazônico*. A pesquisa também nos traz alguns indícios de como o olhar da criança surda vai significando seu entorno e, apesar de não tratar especificamente da temática da infância surda, ela nos permite compreender elementos caros a nossa investigação. Ela afirma que o olhar surdo, e aqui compreendemos também o olhar da criança surda, “escuta o visível, suas cores, seu movimento, sua influência e agir. É o nascimento de novos saberes de um modo totalmente contrário ao da maioria. [...] De forma vagarosa vai aprendendo, interpretando e significando o silêncio das palavras” (SOUZA, 2016, p. 55-56).

O que permite à autora fazer tal afirmação não diz respeito somente à fala imediata de um dos sujeitos da pesquisa – que afirma: “eu escuto a cor dos pássaros” (Ibidem, p. 56) –, mas sim o fato de que, apesar de a criança surda não ouvir, a partir do seu olhar, bem como do corpo que sente a vibração de alguns sons, ela pode sim interpretar esses sons por meio do visual, significando a partir da sua experiência tanto o próprio som, como a imagem. Ou seja, a criança surda vai estruturando os sons a partir do olhar, vai transformando-os em imagens, cores, formatos, com vistas a compreendê-las. Na frase “eu escuto a cor dos pássaros”, portanto, a evidência do ato de escutar como “condição extremamente natural à pessoa surda, que em tudo procura escutar com o olhar. [...] Produzindo e concebendo o conhecimento por meio do olhar, transformando som em imagem” (Ibidem). Para a autora, o surdo “não pode ouvir o canto dos pássaros ou o cair das gotas de chuva no chão, mas contempla esses fenômenos, imagina seu barulho, constrói uma imagem a partir do que vê e não do que ouve, e isso também proporciona aprendizagem” (Ibidem, p. 143).

São, pois, os achados dessas pesquisas que nos apontam para os “escapes” de que falamos. Eles nos dizem menos sobre elementos amplos sobre a infância e suas formas de constituir-se como sujeitos de olhar, e mais sobre as singularidades de um modo de ser e estar no mundo, de se apropriar dele. Acreditamos que percorrer os caminhos que nos levam a compreender os tantos vetores envolvidos na relação da criança surda com a

imagem tende não apenas a favorecer a produção de conhecimento sobre a infância surda em suas singularidades, como também a contribuir com a organização de práticas pedagógicas implicadas com o ensino sobre imagens no universo da escola de surdos.

Nesse sentido, Cruz (2016) em sua dissertação, na qual busca “analisar os processos de ensino e aprendizagem experimentados por alunos surdos do ensino fundamental II, nas aulas de artes” (CRUZ, 2016, p. 10), e compreendendo as formas como a criança surda se relaciona com a arte dentro e fora da sala de aula por meio da sua experiência visual, expressa que uma música, por exemplo, “pode ser apresentada visualmente ao surdo, através do registro gráfico de seus timbres ou através de uma dança, mas também pode ser sentida pelo tato, através da vibração ou do próprio ato de dançar” (Ibidem, p. 64). Ou seja, o olhar da criança surda aliado ao seu corpo desempenham ferramentas importantes para dar sentido a estruturas, imagens, sons. A música, a dança, o ritmo, nesse caso, são percebidos a partir de si e do outro, constituindo-se como uma ação coletiva, conforme a autora, manifesta em seus gestos, influenciando nos seus movimentos, acentuando sua criatividade a fim de acolher em seu próprio corpo aquilo que percebe a partir do outro (CRUZ, 2016).

Exemplos disso podem ser vistos por meio das expressões faciais e corporais, que, além de serem componentes gramaticais da língua de sinais, assumem um papel importante na significação do olhar da criança surda. A partir da percepção corporal do outro quando este, ao relatar uma situação, expressa-se por meio de movimentos com a cabeça para frente e para trás como afirmação e movimentos para a esquerda e para a direita como negação, o inflar das bochechas para representar intensidade ou o arregalar dos olhos e das sobrancelhas como indagação, todos esses elementos despertam na criança a percepção corporal do outro e de si. Tanto ouvinte quanto surdo, as pessoas se comunicam também por expressões faciais e corporais e, mais do que aspectos gramaticais da língua de sinais, tais expressões vão compondo-se como elementos para a criança surda compreender as informações, bem como produzir suas próprias mensagens.

A última pesquisa referente ao que temos chamado de “escapes” remete à tese de doutorado de Carolina Hessel Silveira (2015), intitulada *Literatura Surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais*. Tendo por objetivo compreender quais as representações sobre os surdos e suas características culturais estão presentes em piadas que circulam na comunidade surda, podemos encontrar vestígios sobre a constituição do olhar da criança surda, principalmente ancorados na aprendizagem da cultura que lhe é transmitida por meio da língua de sinais.

A autora mostra que a maioria das piadas analisadas são antigas e persistem durante o tempo, passando de geração em geração, com o objetivo de continuarem ensinando sobre a cultura surda, a história de lutas, sofrimentos e conquistas do povo surdo, bem como ensinar, desde a mais tenra idade, as crianças surdas sobre essa cultura. As piadas, segundo a autora, são extremamente ricas nas expressões faciais e mostram os percalços pelos quais os surdos passam. Dessa forma, a criança surda, inserida num ambiente rico em estímulos visuais, vai aprendendo sobre sua cultura, sobre as histórias de outros surdos de forma lúdica, significando a si mesma e os outros ao seu redor. Dentre tantas piadas que são direcionadas para os mais velhos, vemos algumas que surgem de forma lúdica para as crianças, com objetivos pedagógicos específicos, como ensinar configurações de mão, novos sinais na alfabetização das crianças e até, posteriormente, a aprendizagem do português escrito.

Um desses exemplos trazidos na pesquisa é a história expressa em sequência de configurações de mãos que se utilizam do alfabeto manual ou dos números, bem como do nome próprio das pessoas. Utilizaremos como demonstração a história construída a partir da palavra “onça”, contada pela pesquisadora:

era uma onça pintada, andando com velocidade, parada, solta fumaça pelas ventas, grita”. No entanto, não aparece o sinal ONÇA, mas cada sinal corresponde a uma letra dessas palavras, por exemplo, com a letra O é produzido o sinal “onça”. Assim, juntando as configurações de mão, presentes em cada sinal produzido, podemos perceber a soletração ONÇA (SILVEIRA, 2015, p. 48).

A língua de sinais, em toda a sua complexidade gramatical e visual, dá sentido ao que é expresso durante a contação da piada, fazendo movimentos que, juntamente com um corpo que se constitui visualmente, permitem a contextualização de tal situação. A autora afirma que, nessas piadas e histórias contadas, “o uso da língua de sinais, da experiência visual está em destaque” (Ibidem, p. 177), e assim apresentam “vantagens relacionadas ao uso da visão, a atenção e a experiência visual” (Ibidem, p. 179) – algo que permite de forma lúdica e criativa direcionar o olhar da criança surda para a aprendizagem da língua de sinais, da cultura e vida surda, bem como até mesmo do português escrito.

Dessa forma, podemos dizer que o olhar surdo também fala, ou seja, a criança surda como sujeito de um olhar específico não apenas se vale do olhar para receber mensagens, compreender as coisas à sua volta, mas dele se utiliza para sua comunicação, por meio da língua de sinais, das suas expressões faciais e corporais e por meio de estratégias de exploração do

visual, como a piada, a poesia, dentre outras formas artísticas. De acordo com Carolina Silveira, o humor surdo “está nos gestos, nos sinais, nas expressões corporais e faciais” (Ibidem, p.36), desempenhando papel importante na comunicação entre usuários da língua, constituindo uma forma de “transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade”, mas, justamente, do corpo e do rosto em suas variações (STROBEL, 2008, p. 51).

O que Silveira (2015) apresenta sobre as piadas surdas é compartilhado por Peluso e Lodi (2015), quando discorrem sobre a visualidade e ao afirmar que ela não é algo que pode ser ensinado da mesma forma para surdos e ouvintes, já que corresponde a “uma forma de estar no mundo” (PELUSO e LODI, 2015, p. 64, tradução nossa). Nos termos que interessam a esta pesquisa, a visualidade, para os autores, não se apresenta para o surdo como algo que lhe é externo, “mas [é] constitutiva de sua subjetividade e da forma pela qual organiza a realidade” (Ibidem, p. 66).

Como buscamos mostrar com a ajuda das pesquisas aqui discutidas, a experiência do olhar da criança surda configura-se como um potente artefato de construção de mundo – de ideias, pensamentos, emoções, ações –, bem como de si mesma; como parte da constituição da criança surda como sujeito do olhar; como aquilo que marca seu corpo, que é e está atrelado a uma forma específica de linguagem; e, como tal, como algo que não lhe permite somente compreender as coisas, mas produzir significados sobre ela.

A partir das pesquisas, dos achados e dos “escapes” por elas sugeridos, compreendemos que há sim uma singularidade do olhar vivida pela criança surda: um olhar que não é estático e passivo e sim constituído em um corpo que vive e dá significados a suas experiências, sejam elas corporais, linguísticas, artísticas, etc. As formas de conceber o olhar da criança surda, a partir do conjunto de pesquisa, nos permitem pensar esse olhar como constitutivo de uma forma singular de infância surda, produzindo-se, com efeito, como marca desses sujeitos em seus modos de ver, pensar e narrar a si e o mundo à sua volta.

4. O MAR REVOLTO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: NAVEGANDO NA METODOLOGIA DE PESQUISA

Navegar, ou ainda, arriscar-se a nadar neste mar é como se entregar aos “humores endoidecidos” das crianças. [...] é preciso atravessar o mar tenebroso para estabelecer uma comunicação com as crianças, enfrentar a fúria do mar é (re)inventar outras formas de metodologias de pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais. É preciso navegar por mares nunca antes navegados, porém sem perder de vista que é preciso ancorar em um porto que seja seguro para definir critérios sérios para o trabalho de pesquisas com crianças [...]. Navegar sem naufragar é o desafio! Contextualizar a viagem faz a diferença (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 16-17).

A epígrafe acima estabelece uma correlação entre a pesquisa com crianças e um mar revolto, no qual nós, pesquisadores e pesquisadoras, nos aventuramos. Nela, os autores alertam que precisamos tomar o cuidado de nos manter no barco, em nosso porto seguro, para que não caiamos ao mar. Compreendemos que essa relação com o mar revolto faz parte da vida cotidiana de quem pesquisa com crianças – e em especial aqui, com crianças surdas. Como pesquisadoras da área da educação, precisamos a todo o momento, durante nossas pesquisas, termos claro nossos limites, sabermos o ponto de vista de onde realizamos nossa investigação, nos inquietando e indagando nossos modos de fazer (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005).

Assim como um barco, iniciando sua jornada em mares revoltos, no início da pesquisa, não sabíamos ao certo aonde chegaríamos, mesmo tendo traçado um caminho metodológico de antemão e, com ele, expectativas de desdobramentos investigativos. Para tanto, durante todo o percurso, desde o contato com os pais e professores até o convívio, nas oficinas, com as crianças surdas, nos foi preciso ter a “consciência da ilusão das certezas à busca de significados e de compreensão”, bem como “mais do que explicação factual de todas as coisas as indagações; mais do que respostas exatas, novas perguntas” (Ibidem, p. 43). Foi necessário nos inquietarmos com respostas prontas e, para isso, nos lançar ao mar revolto, buscando movimentos, mudanças de nossos pontos de vista, deslocando o lugar das certezas; acima de tudo, colocando em evidência o ato de “compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, há sempre um rosto, um corpo, um sujeito, [uma criança]” (Ibidem).

Para a construção da metodologia desta pesquisa, buscamos o desvio, as dúvidas, muito mais que as certezas fixas e inquestionáveis sobre as crianças e sua relação com as imagens. Sobre estas últimas, estabelecemos algumas premissas.

Cotidianamente somos atravessados por diversos sons, cheiros, texturas, imagens. Diversas informações nos chegam e podemos interpretá-las sinestesticamente, ou seja, por meio

de sensações simultâneas. Quando sentimos um cheiro, este pode nos remeter a um episódio de nossa infância; quando ouvimos uma música, esta pode ter uma cor, ou um sabor. E quando vemos uma imagem?

Vivemos hoje uma saturação de imagens ao nosso redor, que “produzem e veiculam, em suas formas plásticas, concepções estéticas, políticas e sociais” (SCHWENGBER, 2012, p. 265). Nossas experiências são, a todo momento, de algum modo, interpeladas pelas imagens, sejam elas do cinema, da fotografia, dos vídeos que circulam e que são consumidos por meio dos instrumentos de comunicação tão fortemente presentes em nosso cotidiano. Fazendo parte do nosso dia a dia, as imagens nos interpelam pelos mais diversos meios; nos convidam e sugerem significados assumidos socialmente como aceitos e desejáveis – isso porque, também elas, são pedagógicas, funcionam como “máquinas de ensinar” (GIROUX, 1995). Ou seja, as imagens criam realidades e produzem verdades, ensinando os sujeitos a partir de determinados regimes de verdade. Não queremos dizer com isso que não há possibilidades de criação ou de outras compreensões com relação às imagens, mas o que vemos constantemente é uma elaboração e significação da imagem que é compartilhada socialmente, como instrumentos que fazem circular normas e regras que servem de parâmetro de in/exclusão de grupos, produções e mesmo de concepções de imagem.

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, são, desde pequenas, ensinadas a olhar as imagens. No caso das crianças surdas, como já visto, as imagens lhe servem de suporte para o aprendizado de uma língua. Diversos vídeos são divulgados cotidianamente nas redes sociais, apresentando a aquisição linguística dos bebês e das crianças surdas por meio de imagens de animais, de comida etc.¹². A imagem, portanto, opera como um recurso importante para a aprendizagem da língua.

Da mesma forma, crianças ouvintes e surdas chegam na escola com um repertório de imagens, sejam elas impressas ou digitais, e são ali educadas em como olhar e se relacionar com essas e as demais imagens. Aproveitando essa facilidade, as escolas de surdos têm buscado recursos imagéticos para o ensino do conteúdo escolar às crianças surdas. As diferentes produções imagéticas intentam, de certa forma, pedagogizar o olhar surdo – algo que não se configura como uma prática recente.

¹² Exemplos de vídeos são: https://www.youtube.com/watch?v=mhVsPs_gn1w que mostra os pais surdos de uma criança também surda ensinando-a os sinais dos animais por meio de imagens; e <https://www.facebook.com/odiariodafiorella/>, uma página do Facebook na qual os pais surdos de uma menina também surda ensinam cotidianamente sinais a partir das imagens.

Para além dos aprendizados que já discutimos como presentes na relação entre escola e criança surda, entendemos que há formas específicas de, também na escola, ensinar *sobre as próprias imagens*. Ou seja, falamos aqui sobre o ensinamento acerca de quais imagens merecem o nosso olhar, a partir de parâmetros já estipulados pela nossa cultura, sobre o bom, o belo, o feio, o diferente, o estranho, marcando disparidades e demarcando territórios, gostos, o que deve e o que não deve ser digno de “tomar nosso tempo” e, claro, nossos olhares.

A presença massiva das imagens que compõem nosso cotidiano nos leva a uma tarefa importante em termos de pesquisa e nos convida a alguns questionamentos acerca de como utilizar as imagens, e em especial aqui, as imagens fílmicas com crianças surdas: como e a partir de que critérios escolhemos filmes para o trabalho com as crianças? Como produzir um momento em que as crianças surdas sejam convidadas a pensar diferentemente sobre as imagens, se cotidianamente elas são expostas a uma avalanche de imagens nos diversos ambientes? Acreditamos que essas questões são pertinentes para o presente trabalho, pois não buscamos simplesmente desenvolver uma pesquisa a partir da concepção de que as imagens têm sentido em si mesmas e que basta olhá-las para termos sua realidade compreendida. Acreditamos, antes, que “o sentido não ‘emana’ das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas” (CUNHA, 2008, p. 7).

Da relação entre a criança surda e as imagens fílmicas, não buscamos pesquisar “sobre” as crianças surdas, a partir de uma análise descritiva ou, ainda, a partir de uma ideia “que compreende a criança como simples sujeito a ser investigado, analisado e interrogado” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 9). Pesquisar “sobre” as crianças sugere, em grande medida, restringir sua possibilidade de fala e, no lugar disso, trazer a nossa fala, como adultos, sobre nossas impressões a respeito delas, bem como nossas memórias sobre o que é ser criança, em uma nostalgia rememorada no presente.

Ao contrário, nosso empreendimento foi pesquisar “com” as crianças surdas sua concepção de imagem, oportunizando momentos de curiosidade, experimentação, contato, a fim de que elas pudessem falar tanto sobre as imagens, como sobre si na relação com as imagens. Aceitar esse desafio implicou pelo menos uma tentativa de ultrapassar a “visão adultocêntrica permeada por memórias e lembranças da infância que se viveu, olhando para as crianças no presente”; da mesma forma, implicou superar a visão infantocentrista que subestima a capacidade da criança (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 281). Fazer pesquisa “com” crianças é, portanto, nos lançarmos a elas por meio de um “olhar e de uma escuta atenta e sensível em um diálogo coletivo”, ou melhor, “com uma ‘lente de aumento’, a qual nos

aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 11).

Pesquisarmos com as crianças exige olhá-las em suas singularidades, em suas especificidades e em seu protagonismo; compreendê-las, de acordo com Corsaro (2011, p. 15), em sua qualidade de “agentes sociais, ativos e criativos”. A criança, nessa perspectiva, passa não apenas a ser vista, mas também “ouvida”, ocupando uma posição de sujeito que participa da sociedade em que vive. É válido mencionar, segundo Martins Filho e Barbosa (2010, p. 12), a importância de construir estratégias metodológicas que nos “aproximem das crianças [...], elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história”.

4.1 NOSSOS ESPECTADORES: AS CRIANÇAS SURDAS

Antes de começarmos a descrever os caminhos metodológicos da pesquisa, é preciso que apresentemos o local onde a pesquisa foi realizada e os sujeitos que dela participaram. Nossa proposta inicial era fazer algumas oficinas em uma escola de surdos de Porto Alegre – cidade onde a pesquisadora faz o doutorado e local que concentra maior número de surdos do RS; e em uma escola de surdos de Pelotas, cidade onde a pesquisadora reside e com a qual já tem um relacionamento prévio por atuar nela com pesquisas anteriores. No entanto, no momento de defesa do projeto de tese, a banca sugeriu que a pesquisa se desenvolvesse apenas na cidade de Pelotas – cidade onde, naquele momento, já estávamos desenvolvendo a pesquisa como projeto-piloto. A sugestão dada pela banca justificou-se pelo fato de não se tratar de uma pesquisa qualitativa ou comparativa, pois o que a pesquisa propõe é um trabalho subjetivo, de compreensão de uma determinada realidade, em um determinado contexto.

Considerando a sugestão dada pela banca, optamos por realizar a pesquisa somente na escola de surdos de Pelotas. A opção por esta escola se justificou pelo fato de ser a única escola para surdos na cidade e de oferecer especificamente o ensino fundamental. As demais escolas que atendem alunos surdos na cidade são escolas inclusivas e/ou de ensino médio. Como pretendíamos fazer oficinas com diversas crianças surdas, as escolas inclusivas não se mostravam de todo coerentes com os objetivos aqui propostos (justamente por atenderem poucos alunos surdos em salas de aula de maioria ouvinte). Já as escolas de ensino médio

também não se adequaram à pesquisa em função de o objetivo estar voltado para crianças surdas, e não adolescentes.

A escola de Pelotas na qual realizamos o trabalho foi a Escola Especial Professor Alfredo Dub, fundada em 27 de setembro de 1949, pela professora Maria de Lourdes Furtado de Magalhães. Essa instituição é filantrópica e atua exclusivamente na educação de alunos surdos. Ela oferece, além de diversos projetos, as etapas de estimulação precoce, educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre os projetos que a escola oferece, destacamos o de culinária, ensino itinerante, informática, teatro, hora do conto e esportes e lazer. Na escola também há grupos de pais, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e seu quadro funcional conta com professores surdos e ouvintes, funcionários, psicólogas, assistentes sociais e psicopedagogas, além de voluntários que atuam nas mais diversas áreas de formação. Há um setor na escola, o Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE), que realiza a triagem e o atendimento multidisciplinar nas áreas do Serviço Social, Psicologia, Psicopedagogia para os alunos da escola e da rede regular de ensino. Seu público são crianças de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com surdez, deficiência auditiva, transtornos emocionais que estejam prejudicando a aprendizagem, deficiência intelectual e dificuldades e transtornos de aprendizagem. Na escola também há uma Diretoria Executiva e o Grupo de Apoio Bom Pastor. Em 2014 a escola passou a contar, em sua área comum, com a Associação de Surdos de Pelotas (ASP).

No final de 2017, com horário agendado para uma reunião com a direção e coordenação pedagógica do ciclo no qual desejávamos realizar a pesquisa, visitamos a escola. No dia marcado, nos encontramos com a coordenadora pedagógica e explicamos que a pesquisa era aquela vinculada ao curso de doutorado e que tinha por objetivo realizar oficinas de cinema com crianças entre oito e doze anos, a fim de compreender, por parte das crianças surdas, as diferentes formas de se relacionar e falar sobre imagens fílmicas.

Apresentada a pesquisa, a escola se colocou à disposição e nos mostrou quais as turmas que poderiam participar. Conversamos também sobre alguns outros detalhes da pesquisa, tais como: como as crianças (e seus responsáveis) manifestariam seu consentimento, os horários em que ela poderia ser desenvolvida na escola; quantas sessões a escola autorizaria; se os professores das turmas poderiam ou não estar junto nos momentos da oficina; o tempo de duração de cada oficina etc. Ficou acertado que iríamos voltar à escola em alguns dias, pois haveria uma reunião já agendada com os pais para outros informativos e já aproveitaríamos para conversar sobre as intenções das oficinas.

Na reunião com os pais e responsáveis, conversamos com cerca de vinte pessoas, a maioria mulheres, explicando a pesquisa e que as oficinas aconteceriam, primeiramente, como um projeto-piloto, pois, enquanto uma pesquisa de doutorado, necessitava dos encaminhamentos e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – algo que só se daria após a defesa do projeto de pesquisa, em agosto de 2018. Os pais se mostraram muito receptivos às oficinas e curiosos em como ela se desenvolveria. Explicamos que as oficinas se dariam às sextas-feiras à tarde, no horário das treze horas e trinta minutos e que cada sessão duraria entre uma a três horas, dependendo dos filmes assistidos e das atividades propostas.

O maior questionamento dos pais foi em relação ao retorno futuro da pesquisa à escola e às famílias. Comentaram que muitos pesquisadores aparecem na escola, fazem suas pesquisas e depois não retornam para divulgar os resultados e disponibilizar à escola uma cópia de sua pesquisa a fim de que os professores se utilizem dela para seu fazer pedagógico. Compreendemos a importância de apresentar à escola e aos pais os resultados da pesquisa não apenas como “um momento de repasse de informações, mas um espaço de reflexões, questionamentos e discussões” (KARNOPP, 2017, p. 223). Após conversa com os pais, mesmo se tratando de um projeto-piloto, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos adultos responsáveis¹³.

Destacamos aqui a importância ética para a pesquisa com crianças surdas, do TCLE assinado “também” pelos responsáveis. Dizemos “também”, pois consideramos decisiva a adoção do procedimento ético da pesquisa no que concerne ao consentimento das crianças e não somente dos seus pais ou responsáveis. Esse consentimento, como destaca Karnopp (2017, p. 214),

refere-se a um processo no qual o sujeito envolvido direta ou indiretamente na investigação recebe orientação detalhada sobre os procedimentos a serem desenvolvidos pelo pesquisador, incluindo os objetivos, os métodos, procedimentos para obtenção de dados e divulgação dos resultados. Informações sobre os benefícios previstos para os participantes ou para terceiros; os riscos ou desconfortos previstos associados à sua participação; o sigilo dos registros em que o participante estiver identificado; o uso das imagens; entre outros são aspectos pertinentes.

¹³ O referido Termo seguiu os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética da UFRGS e pela Plataforma Brasil.

Dos vinte pais que estavam na reunião, alguns não autorizaram que seus filhos participassem da pesquisa e outros afirmaram que seus filhos tinham idade inferior ou superior à idade para participação. A maior parte dos pais concordou que seus filhos participassem da pesquisa, assinando o termo e nos entregando naquele momento. Ao todo, treze pais autorizaram que seus filhos participassem das oficinas; dentre eles, cinco meninos e oito meninas. Também marcamos com a escola um dia para nos reunirmos com as crianças, 63juda63s-las e apresentar-lhes a pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa são crianças surdas em contexto escolar, com idade entre oito a doze anos e que estão no quarto e quinto anos do ensino fundamental. Nosso interesse em pesquisar “com” essas crianças em específico se deu, primeiramente, pela idade apresentada pela literatura atual, que nos afirma que a infância é um período da vida que se inicia no nascimento e vai até os onze ou doze anos de idade. Em segundo lugar, optamos, dentro da categoria “infância”, pesquisar com uma faixa etária específica, pois, uma vez que a pesquisa trabalhou com filmes – alguns deles, por exemplo, longas-metragens, em sua maioria legendados –, crianças em idade mais avançada, que já conseguissem ler, mostrava-se a opção mais acertada considerando os objetivos propostos.

Apresentamos a seguir cada uma das crianças que participou da pesquisa. Vale destacar que, ao preencherem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), as crianças optaram por manter seus nomes e sinais verdadeiros. Dessa forma, mantemos seus nomes verdadeiros na pesquisa:

- Benhur: quando começou a participar da oficina, Benhur tinha 11 anos de idade. Pelas informações que temos dos pais, ele não nasceu surdo, mas não sabemos o que ocasionou sua surdez, sendo ele o único surdo da sua família. Ele começou a frequentar a Escola Alfredo Dub com 4 anos de meio, mas, anteriormente, estudou em uma escola do município, onde, de acordo com a mãe, foi maltratado pela professora. No Alfredo Dub, ele aprendeu Libras como sua primeira língua e sabe ler e escrever em português. Hoje em dia ele frequenta o 7º ano.

- Bruna: Bruna tem atualmente tem 13 anos de idade. Quando começou a participar das oficinas tinha 10 anos e estava no 4º ano. Os pais descobriram sua surdez quando Bruna tinha um ano e meio de idade e, pelo diagnóstico, ela teve uma perda auditiva profunda em função dos vários casos de otite quando bebê, o que ocasionou a perfuração do tímpano. Ela é a filha caçula, tem um irmão mais velho e sua família é ouvinte. Ela teve a oportunidade de fazer o implante coclear pelo SUS, e estudou do 1º ao 3º ano em escola regular. Pelo relato dos pais, a escola regular tentou de tudo para que Bruna não continuasse estudando lá, apesar de Bruna

estar se desenvolvendo bem com o implante coclear e de ter uma intérprete para ela na escola. Bruna nos contou que não gostava da escola regular, pois não conseguia aprender, ninguém gostava de conversar com ela e a intérprete ensinava poucos sinais para ela. Em 2017, quando iria iniciar o 4º ano, foi transferida para a Escola Alfredo Dub e, logo em seguida, pediu para os pais para não usar mais o implante coclear, dizendo até mesmo que a cabeça doía e que iria morrer. Bruna consegue oralizar, mas diz não gostar de se utilizar desse método porque seus colegas riem dela e dizem que ela precisa conversar em sinais. Em menos de um ano na escola de surdos, Bruna aprendeu Libras de forma fluente, permitindo a aprendizagem do português escrito de forma rápida também. É uma das crianças da oficina que tem maior aquisição linguística tanto da Libras quanto do português escrito. Ela se comunica bem tanto em Libras, como em português oral e escrito.

- Érica: quando começou a participar da pesquisa, Érica tinha 10 anos de idade. Além dela, há surdos por parte da família paterna. Érica nasceu surda e desde os 4 anos de idade estuda na Escola Alfredo Dub. Ela iniciou na escola frequentando a Estimulação Precoce, já sabia o alfabeto manual em Libras e já conseguia escrever algumas palavras. Como aprendeu Libras e português escrito em concomitância, ela é fluente na língua de sinais, sabe escrever bem em português, apresentando um pouco de dificuldade apenas com a leitura. A mãe comentou que, quando pequena, Érica adorava fazer labirintos e na escola aprendeu xadrez, sabendo jogar muito bem. Outra característica de Érica é que sabe editar vídeos. Atualmente Érica está no 8º ano.

- Gabrielle: Gabrielle é implantada e tem problemas visuais, utilizando-se de óculos de grau elevado. Ela também apresenta dificuldades físicas na parte esquerda do seu corpo, principalmente em uma das pernas, e dificuldade em sua motricidade fina. Ela tinha 9 anos de idade quando começou a participar da oficina e estava no 4º ano. Gabrielle frequentou outra escola antes de ser transferida para a escola atual. Ela está em fase de aquisição da Libras e, anteriormente, tentava se comunicar por meio da fala, em função do implante coclear. Ela também está em fase de aquisição do português escrito e, conforme a professora, ela só consegue escrever se alguém soletra as letras das palavras. Atualmente Gabrielle está no 7º ano.

- Ítalo: quando começou a participar da pesquisa, Ítalo tinha 9 anos de idade. Ítalo quase não falava nas oficinas, mas interagia com os filmes, dando risadas, assustando-se, fazendo diversas expressões faciais. Ele é irmão gêmeo de uma menina, que é ouvinte. Ele tem outros dois irmãos mais novos, mas é o único surdo de sua família. Antes de estudar na escola atual, Ítalo frequentou uma escola inclusiva, mas não se adaptou. Ele sabe Libras, mas ainda está em

fase de aquisição linguística dessa língua, possuindo um nível ainda intermediário. Sabe ler e escrever algumas palavras em português. Atualmente frequenta o 7º ano.

- Lara: é irmã gêmea de Luiza. Quando começou a frequentar as oficinas de cinema, ela tinha 10 anos de idade e estava no 4º ano. Os pais afirmam que provavelmente nasceu surda, e que na família, por parte de mãe, há outro surdo. Lara frequenta a escola desde os seus 3 anos de idade, mas, anteriormente, na educação infantil, estudou na Escola de Educação Infantil Turma da Bagunça. Lara tem boa fluência em Libras e aprendeu essa língua como sua primeira língua, quando começou a estudar a escola Alfredo Dub. É a criança da pesquisa com maior fluência de leitura e escrita do português, conseguindo escrever pequenas frases com concordância verbal. Atualmente ela frequenta o 7º ano.

- Lívia: quando iniciou sua participação nas oficinas, Lívia tinha 10 anos de idade. Ela já nasceu surda e não há outros surdos em sua família. Quando tinha 2 anos de idade, ela passou a frequentar a Escola Alfredo Dub, não passando por nenhuma outra escola anteriormente. Como ela ingressou no Alfredo Dub bem nova, adquiriu a Libras como sua primeira língua na escola. Ela sabe ler pouco em português, mas tem facilidade na escrita, conseguindo escrever frases pequenas. Atualmente ela frequenta o 8º ano.

- Luiza: Luiza, que é irmã gêmea de Lara, começou a participar das oficinas quando tinha 11 anos de idade. Ao contrário da irmã, Luiza estudou anteriormente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, local onde aprendeu a oralizar e fazer leitura labial, estudando juntamente com ouvintes. Ela aprendeu o português como primeira língua, mas conhecia alguns sinais em função de sua irmã se comunicar em Libras. Em 2018 ela foi transferida para a Escola Alfredo Dub, onde desenvolveu sua fluência em Libras. Luiza sabe ler e escrever bem. Além de sua irmã, era a criança que mais conseguia ler as legendas durante os filmes e optava diversas vezes por oralizar quando falava com a pesquisadora. Quando lia a legenda, muitas vezes lia em voz alta, talvez, sem perceber que estava emitindo som. Atualmente ela está frequentando o 7º ano.

- Manuela: Manuela, além de ser surda, em função da Diabetes, está perdendo a visão. Quando começou a participar da pesquisa tinha 9 anos de idade. Ela nasceu surda e não tem nenhum outro familiar surdo. Aos 5 anos de idade, Manuela começou a frequentar a escola Alfredo Dub, e fazia estimulação precoce na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ela teve contato com a Libras assim que chegou na escola, sendo sua primeira língua. Atualmente ela está no 6º ano e ainda não consegue ler nem escrever em português.

- Pablo: quando começou a participar da pesquisa, Pablo tinha 10 anos de idade. Ele não nasceu surdo, mas aos 4 meses de idade teve meningite, o que ocasionou a surdez. Em sua família não há outros surdos e ele começou a estudar na Escola Alfredo Dub quando tinha um ano de idade. Como Pablo começou a frequentar a escola desde muito pequeno, foi lá que aprendeu a Libras, sua primeira língua. Apesar de ser fluente em Libras, apresenta dificuldades com o português escrito e não sabe ler e escrever muito bem. Atualmente, com 13 anos, está frequentando o 7º ano.

- Ryan: quando iniciamos as oficinas, Ryan tinha 9 anos de idade. Ele tem um irmão mais novo, mas ele é o único surdo da família. Ryan tem problema de visão e possui uma disfunção nos membros inferiores, tendo dificuldades para caminhar. Ele estuda na escola Alfredo Dub desde pequeno e sua primeira língua é a Libras. Está em fase de aquisição do português escrito, mas ainda não possui domínio na leitura e na escrita. Atualmente, Ryan está no 7º ano.

- Tanize: Tanize tinha 10 anos quando começou a participar das oficinas. Ela é a quinta de seis filhos, e é a única surda da família. Sua surdez se deve a um medicamento que tomou quando recém-nascida, na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e, de acordo com as professoras, ele tem Paralisia Cerebral. Desde os 2 anos de idade ela frequenta a escola Alfredo Dub e sua primeira língua é a Libras. Sabe ler e escrever pouco em português e possui dificuldade para concentrar-se. Atualmente está no 8º ano.

- Yuri: Yuri frequenta desde novo a Escola Alfredo Dub. Quando iniciamos as oficinas, ele tinha 11 anos de idade. Yuri tem um irmão mais velho que também é surdo e estuda na mesma escola. Os dois nasceram surdos e são fluentes em Libras, sua primeira língua. Yuri oraliza e faz leitura labial muito bem em função de ter realizado sessões de fonoaudiologia. Apesar de fluente em Libras e de saber ler e escrever em português, ele apresenta dificuldade na escrita. Alguns professores afirmam que ele sabe escrever muito bem, mas tem preguiça. Atualmente, Yuri está no 8º ano.

4.2 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Antes de apresentarmos a metodologia que usamos no decorrer das sessões de filmes, é preciso que problematizemos a ética em nossa pesquisa com as crianças surdas. Primeiramente, como nos orienta Pereira (2015, p. 53), entendemos ética “como uma postura de pesquisa, que não é dada de modo *a priori*, mas é parte constitutiva da questão da pesquisa”, ou seja, a ética

se constitui diferente e de modo transitório, dependendo dos modos com que fazemos pesquisa, não podendo ser universal e homogênea para todos os campos e áreas do conhecimento. Com isso, não estamos dizendo que é possível se fazer pesquisa sem obedecer a determinadas regras e normas éticas, mas compreendemos que “a temática da ética é instituinte da vida social e pressupõe a elaboração de normas de convivência – seja na complexidade da dinâmica social, seja na especificidade da relação de pesquisa” (Ibidem, p. 54).

Rita Pereira (2015), com base nas discussões de Gerd Bornheim (1989, 1992), aponta que a relação entre sujeito e norma é uma relação fecunda para as discussões sobre a ética. Nessa relação, há sempre uma tentativa de equilíbrio entre sujeito e norma para “a garantia da vida social”, embora também seja uma relação tensa que, em determinados momentos, se desequilibra “na medida em que o sujeito se pretende acima das normas e, em outros, a relação se altera porque ele fica subjugado a elas” (PEREIRA, 2015, p. 54). A norma, portanto, inserida nas discussões sobre a ética, é concebida como universal e estável, enquanto a compreensão de sujeito “sustenta-se no campo da particularidade e reivindica circunstancialidade” (Ibidem, p. 55).

Apesar de a compreensão de norma e sujeito serem vistas como frontalmente diferentes, podemos olhar essa relação com outros olhos, outras lentes a fim de “observar com atenção que tanto a norma quanto os sujeitos se afetam mutuamente nessa relação” (Ibidem), de acordo com determinados momentos da sociedade que resultam no desequilíbrio entre sujeito e norma. Nesses momentos, norma e sujeito se colocam frente a frente, a fim de avaliarem suas atribuições em relação ao outro. Como nos afirma a autora,

se, por um lado, a ênfase no polo do sujeito pode convidar a uma relativização do que seja a ética, ela também recoloca o sujeito na possível condição de autoria ou de disputa ideológica pela norma que se faz necessária. Se, por outro lado, a ênfase é posta no polo da norma, a questão da ética fica restrita a uma simples aplicabilidade, aparentemente sem conflitos, porém, externa ao sujeito (Ibidem, p. 55).

O último caso, portanto, é mais possível ocorrer quando há crises, dentre elas, a crise na ética, momento em que o sujeito “vê na própria crise um sintoma de falência e passa a reivindicar garantias sociais que supostamente não podem ser dadas por ele” (Ibidem). A norma, assim, assume lugar privilegiado enquanto “guardiã do equilíbrio social” e autonomia com relação ao sujeito, dele se desvincilhando. A autora encontra em Bornheim um questionamento que nos leva a pensar novamente na ética em pesquisas. Ou seja, a ética inserida

na relação entre o pesquisador e a norma necessita, primeiramente, da indagação “que devo fazer”, pois essa indagação implica simultaneamente o posicionamento ativo do sujeito e o reconhecimento da dimensão social da sua ação, sem os quais a própria ideia de ética se torna esgarçada” (Ibidem, p. 55).

A pergunta “que devo fazer” coloca o sujeito, nesse caso o pesquisador, no lugar social que pode ocupar na construção de uma ética de pesquisa, sendo assim responsável pela ciência que produz (Ibidem). Claro que não podemos deixar de compreender a norma como uma construção social, mas, enquanto pretensamente universalizante, ela precisa ser problematizada e repensada, a fim de que se configurem normas “específicas às diferenciadas áreas da ciência” (PEREIRA, 2015, p. 56). Dessa forma, esta pesquisa, tendo como área de atuação a educação de surdos, buscou normativas e proposições éticas de pesquisa em autores que se concentram em pesquisar com crianças e com crianças como sujeitos surdos, principalmente com crianças surdas, encontrando aporte teórico e metodológico para pensar a ética, sobretudo, a partir de autoras como Karnopp (2017), Pereira (2005; 2015), Kramer (2005; 2014) e Barbosa (2005; 2010; 2014), entre outros.

Um das questões éticas necessária à nossa discussão diz respeito à diferença linguística e cultural das crianças surdas, sujeitos da nossa pesquisa. Karnopp (2017) afirma que a literatura atual sobre pesquisas que envolvem populações consideradas “especiais” e “vulneráveis” tem indicado que “vulnerabilidade” é a incapacidade do sujeito de resguardar seus próprios interesses. As crianças e os surdos são, portanto, concebidos pelos documentos legais de pesquisa como “vulneráveis”. No entanto, mais do que isso, trata-se aqui de compreender esses grupos, de acordo com Karnopp (2017, p. 201), como aqueles que “demandam atenção especial da bioética”, pois a sua situação de vulnerabilidade “potencializa o risco e a exploração, já que envolve assimetrias de poder entre pesquisador e a população investigada”. Enquanto crianças e surdas, nossa responsabilidade ética é redobrada, necessitando das pesquisadoras cuidado e atenção em todo o processo de pesquisa.

O primeiro cuidado que Karnopp (2017, p. 211) acentua na pesquisa com surdos é “verificar qual língua é utilizada pelo grupo a ser investigado, para que o pesquisador possa adequar o protocolo de pesquisa à necessidade dessa população, a fim de que os surdos possam receber as informações em sua língua de sinais e em suas especificidades culturais”. Acrescentaria, especificamente em nossa pesquisa, o cuidado, mesmo utilizando a língua de sinais – língua que os surdos da pesquisa utilizam –, em utilizar sinais que as crianças já saibam. Isso porque, tratando-se de uma pesquisa com crianças surdas, muitas delas ainda estão em fase

de aquisição da língua de sinais e desconhecem diversos sinais. Assim como utilizamos uma fala mais acessível em pesquisas com crianças ouvintes, precisamos utilizar de sinais mais acessíveis e compreensíveis para com as crianças surdas.

Atentando para esse cuidado linguístico que nos aponta Karnopp (2017), enquanto professora de Libras no ensino superior e experiência na área de tradução e interpretação em língua de sinais, pude conversar e desenvolver a pesquisa com as crianças atenta a essa singularidade. Apesar de, anteriormente ao primeiro encontro com elas, ter desenvolvido um plano de conversa, foi no instante mesmo de interação com as crianças, no momento em que as conheci, bem como em cada um dos nossos encontros, que pude ir percebendo suas singularidades linguísticas e os modos de me comunicar com elas. Isso nos mostra que, apesar de termos um plano prévio de pesquisa, ele se institui em ato, no instante mesmo em que estamos com as crianças e em cada encontro em que vamos tendo a oportunidade de 69juda69s-las melhor.

As questões trazidas acima corroboram com o que Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 49) indicam sobre o fato de o pesquisador necessitar de contato anterior com a comunidade e cultura a ser estudada, já que, para as autoras, “existem aspectos que não se mostrarão a esse olhar imediato do pesquisador”. Com relação a esse contato, destaco que, anteriormente ao processo de pesquisa, já participava da comunidade e da escola de surdos de Pelotas, bem como participava de eventos, festividades que essa comunidade oferecia. Também estive diversas vezes na escola a fim de coletar dados para projetos de pesquisa dos quais participo. Também com relação ao cuidado do qual nos fala Karnopp (2017), de que o pesquisador tenha conhecimento da língua, pude encontrar alguma segurança para ir delineando os encaminhamentos da pesquisa, pois o fato de conhecer a língua de sinais, de trabalhar com ela em meu cotidiano, bem como de conhecer alguns dos professores e intérpretes de Libras da escola que realizei a pesquisa, me garantiu alguma segurança. Cabe destacar aqui que, apesar de conhecer a Libras, em alguns momentos durante as sessões, precisei de professores surdos e tradutores/intérpretes que convivem com as crianças e que conhecem os sinais com os quais as crianças estão mais familiarizadas, para 69juda-las na explicação ou no desenvolvimento de alguma atividade, que eu ali, como pesquisadora, não consegui sozinha.

Outra preocupação apontada por Karnopp (2017) diz respeito ao conhecimento do pesquisador sobre a legislação brasileira dos direitos das pessoas surdas – documentos já referidos neste projeto. Outros documentos importantes que precisam ser levados em conta para a pesquisa com crianças surdas são os documentos que a Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos (FENEIS) tem produzido, principalmente os documentos que discutem a escola de surdos e o ensino bilíngue, bem como alguns documentos internacionais, como os documentos produzidos pela Federação Mundial dos Surdos, que também decorrem sobre os “direitos linguísticos e educacionais de surdos, do direito ao uso da língua de sinais, de intérpretes de línguas de sinais, de educação bilíngue e recursos de acessibilidade” (KARNOPP, 2017, p. 212).

Além das formas legais de reconhecimento dos surdos, é importante que tenhamos uma leitura atualizada sobre o que se tem pesquisado com relação aos surdos e, principalmente, com relação às crianças surdas, buscando subsídios para a nossa pesquisa. Desde o início, buscamos realizar um trabalho detalhado de busca sobre o que tem sido produzido sobre a infância e a criança surda, bem como, durante o processo de desenvolvimento das oficinas, de materiais que nos subsidiassem no que diz respeito às atividades, imagens, filmes, dentre outras. As pesquisas atuais com crianças surdas, na sua maioria, têm se concentrado em desenvolver estratégias para um ensino bilíngue, ou seja, a alfabetização em língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Esse tem sido o maior investimento por parte dos pesquisadores em educação de surdos. Também há um grande interesse na investigação e estratégias de ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares, como ciências, matemática, geografia, português na modalidade escrita etc. Com relação às metodologias utilizadas nestas pesquisas, recuperadas do levantamento referido anteriormente, oito pesquisas utilizaram as tecnologias digitais para esses fins; oito pesquisas se utilizaram de elementos visuais, tais como vídeos, desenhos, tabelas, gráficos; seis pesquisas utilizaram de materiais didáticos; três pesquisas se utilizaram da literatura surda; duas pesquisas inseriram em sua metodologia jogos; duas pesquisas utilizaram de brincadeiras e faz de conta; e uma contou com a produção escrita com as crianças.

Também durante o processo de ida a campo, buscamos o que as pesquisas com crianças têm produzido de materiais, principalmente relativos à construção de metodologias de pesquisa, a fim de termos um aporte, tanto quanto possível, bem estruturado de atividades e de seleção de filmes para trabalhar com as crianças surdas. Das diversas pesquisas analisadas nos anos de 2017 a 2018 (anos em que a pesquisa se estruturou e foi a campo), os materiais metodológicos mais utilizados nas pesquisas com crianças foram os jogos, brincadeiras e brinquedos. Também temos visto estratégias de criação de poesias em sala de aula, visualização de vídeos sobre biologia, ciências, bem como filmes que abordem os conteúdos de história, de geografia, etc.

Os elementos destacados acima mereceram nosso olhar nos subsidiando durante o desenvolvimento da pesquisa.

Com relação ao Termo de Assentimento da Criança entregue às crianças surdas, havia a opção de elas assinalarem se queriam a exposição do seu nome verdadeiro ou se gostariam que usássemos um nome fictício, além das opções sobre o uso do seu sinal na pesquisa: se gostaria de usar o seu sinal verdadeiro ou um sinal fictício. A questão da exposição dos nomes próprios das crianças surdas, bem como de seus sinais e suas imagens merece atenção nesta pesquisa. E, para tanto, nos perguntamos, assim como Karnopp, se devemos expor ou não os nomes verdadeiros das crianças na pesquisa ou se, utilizando de filmagens das crianças, “a autorização dada pelos adultos, geralmente seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação?” (KARNOPP, 2017, p. 215).

Podemos nos fazer outras perguntas derivadas desta lançada acima: será que as crianças querem ser expostas dessa maneira? Poderá haver riscos com sua exposição e, se sim, quais? Entendendo que as crianças têm papel central nestas discussões, solicitamos que as crianças preenchessem os termos em casa e assinalassem as opções juntamente com seus pais e responsáveis. Dos termos assinados pelas crianças e entregues a nós, todas assinalaram que seu nome verdadeiro fosse utilizado na pesquisa, bem como o seu sinal verdadeiro.

Com relação à utilização do sinal verdadeiro ou fictício das crianças envolvidas na pesquisa, o primeiro termo que entregamos às crianças (ou seja, aquele que garantia a participação das crianças na qualidade de um projeto-piloto) não continha essa opção. Contudo, atentamos, a partir de Karnopp (2017), para a relevância dessa questão, pois pesquisamos um grupo que se identifica, principalmente, por meio do sinal – que é visual – e, portanto, muitas vezes conhece o sinal do seu colega e não o nome deste colega. Dessa forma, o segundo termo entregue às crianças (agora já nos moldes do Comitê de Ética da Universidade) teve essa adequação com relação ao seu nome próprio e ao seu sinal próprio. O sinal do surdo em Libras diz respeito ao processo de nomeação no interior da comunidade surda, ou seja, cada pessoa que participa ativamente da comunidade surda recebe um sinal em Libras que o identifica, assim como o nome próprio. Regularmente, o sinal é dado por um surdo que observa traços e características marcantes na face ou no corpo da pessoa, e a identifica com um sinal relativo a essa característica. Como a língua dos surdos é visual e não sonora, para eles faz mais sentido nomear as pessoas a partir de um sinal próprio e não por um nome escrito, que sempre precisa ser soletrado. Esse sinal próprio faz parte das características socioculturais da comunidade surda e “corresponde à forma como a pessoa se identifica e é identificada por outras pessoas” de sua

comunidade (SOUZA e GEDIEL, 2017, p. 169). Se as crianças optarem por um nome fictício em português, é preciso também que utilizem um sinal fictício em Libras, pois o sinal próprio é de fácil reconhecimento na comunidade surda que participam.

O preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos adultos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido das Crianças (TALE) ocorreu antes da banca de qualificação do projeto de tese. Fizemos essa solicitação aos pais e às crianças para iniciar o projeto-piloto das oficinas, como anunciado anteriormente. Após termos parecer favorável da banca, os termos sofreram algumas modificações a fim de serem padronizados de acordo com o que especifica e determina o Comitê de Ética da UFRGS¹⁴. Dessa forma, os novos pareceres precisaram ser novamente entregues à escola, aos pais e às crianças. Tanto o *Termo de Concordância da Instituição*, quanto a *Autorização dos Pais e/ou Responsáveis para o Uso de Imagem, Voz, Dados Digitais e Respectiva Cessão de Direitos*, quanto o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais ou Responsáveis*, o *Termo de Consentimento Livre e Informado dos Pais e/ou Responsáveis de Alunos com Deficiência*, o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido das Crianças (TALE)* e a *Autorização para o Uso de Imagem, Voz, Dados Digitais e Respectiva Cessão de Direitos das Crianças* foram aprovados pelo Comitê de Ética da UFRGS e enviados à Plataforma Brasil. Após a análise do projeto e dos documentos anteriormente mencionados, pela Plataforma Brasil, foi aprovada a continuidade da pesquisa na escola de surdos.

4.3 ROTAS E NAVEGAÇÕES DA METODOLOGIA: CRITÉRIOS UTILIZADOS NA SELEÇÃO DOS FILMES

Cada oficina teve a duração de uma a três horas, dependendo do tipo de filme que assistimos no dia, ou seja, filme de curta, média ou longa-metragem. Durante todas as oficinas, contamos com um assistente para nos dar suporte nas questões técnicas e digitais com relação aos filmes, bem como nas questões ligadas às atividades pós-filme. Em algumas sessões fizemos atividades relacionadas à temática do filme, a fim de que as crianças pudessem estabelecer outras relações com as imagens (para além do assistir e do comentar). O objetivo das oficinas foi proporcionar, em cada encontro, o contato das crianças surdas com as diferentes imagens, deixando com que elas as assistissem, interagissem entre si, e que pudessem trazer

¹⁴ Parecer substanciado do CEP na Plataforma Brasil n°. 3.585.455.

um pouco das suas experiências com as imagens. Enquanto vistas como centrais à pesquisa, quisemos ver as diversas falas e formas de falar dessas crianças sobre as imagens vistas coletivamente. Ao oferecer imagens às crianças surdas, a intenção não foi fazer perguntas, na intenção de desvelar, compreender o que é a imagem e o que ela quer dizer, mas possibilitar outras interrogações: sobre o que essas imagens lhes permitem pensar? Como elas são percebidas pelas crianças surdas a partir de elementos que as suplementam ou não – no sentido da legenda, da explicação, da tradução? O que as crianças têm a dizer sobre elas? A partir das falas das crianças, de suas interlocuções, bem como dos materiais utilizados durante as oficinas com elas, pudemos dispor de dados para as análises. A partir disso, pudemos pensar a relação produzida entre as crianças surdas e essas imagens, e os diálogos tecidos nessa relação, permeados pelo olhar das crianças, por sua experiência visual e expressos pela sua enunciação em Libras.

A seleção dos filmes contou com uma revisão filmográfica em articulação a alguns critérios que merecem ser aqui apresentados. O primeiro critério utilizado foi atentar para a classificação indicativa dos filmes, selecionando apenas aqueles com a indicação igual ou inferior a doze anos de idade. A classificação indicativa dos filmes é regulamentada pela Portaria n.º. 1.189, de 03 de agosto de 2018, do Ministério de Estado da Justiça, e demonstra, em certa medida, zelo e compromisso para com a sociedade, principalmente por parte de quem produz mídia. Mas, ao mesmo tempo em que se tem tal cuidado, compreendemos que tanto na Portaria, quanto na informação fornecida pelas mídias sobre a classificação indicativa, está também implicado ali o que se pensa sobre infância e ao que cabe (ou não) a ela.

Pensar a infância, com relação à classificação indicativa de filmes e programas televisivos é, de acordo com Pedro Sarmiento (2019), pensar em mediação. Para ele, é preciso entender o que motiva a necessidade de mediação ao que uma criança pode ou não ser exposta, de maneira que a mediação “é compreendida como oportuna no contexto de proteção ou manutenção de uma certa noção de infância” (SARMENTO, 2019, p. 25). A classificação indicativa, portanto, pode ser entendida “como um mecanismo que objetiva um tipo de infância específico, no sentido em que classifica programas como próprios ou impróprios à criança delimitando limites corretos” (Ibidem). Dessa forma, o autor compreende que a classificação se exerce como um regulador do desenvolvimento da criança, protegendo-a de conteúdos que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento e, enquanto agente protetor da infância, sugere, implicitamente uma noção de infância correta e outra não.

Apesar de o termo infância ser complexo e multiforme, há documentos legais que regulamentam as formas de proteção às crianças com relação à sua exposição a conteúdos midiáticos, e que a categorizam em termos de faixa-etária: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; o Manual de Classificação Indicativa de 2006; o Guia Prático de Classificação Indicativa de 2012; e mais recentemente, a Portaria 1.189 de 2018, do Ministério da Justiça. Pedro Sarmiento afirma que a classificação indicativa se alinha à delimitação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera que a infância começa desde o nascimento e vai até os 12 anos, e que dos 12 aos 18 anos considera-se o período de juventude, fazendo parte dessa categoria, a adolescência. Para o autor, esses períodos etários são pertinentes, pois

alinham-se com três marcações da Classificação Indicativa – o momento que o indivíduo está teoricamente apto a entrar em contato com conteúdos parcialmente inadequados (10 anos), o momento da primeira transição (entre 10 e 12 anos) e o momento que está apto a consumir qualquer tipo de conteúdo (18 anos) – sem, contudo, afastar-se demasiadamente das faixas etárias propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (SARMENTO, 2019, p. 27).

As demarcações de idade permitem, portanto, a publicização da informação sobre o público a que uma obra se destina por parte de quem produz mídia, por serem obrigados a registrar em seus programas e filmes a classificação indicativa; permitem aos pais e responsáveis o acesso a essas informações e a conseqüente escolha se seus filhos serão ou não expostos a determinados conteúdos e temas.

Considerando o que os autores apontam sobre a classificação indicativa, bem como as diretrizes dadas pela escola, optamos por filmes que estivessem na classificação indicativa de até 12 anos de idade. Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, ela sugeriu que não apresentássemos às crianças filmes de terror/suspense, ou com demasiada violência em função de algumas crianças que estavam participando da pesquisa já terem sido vítimas de violência física e/ou psicológica e/ou terem familiares envolvidos com o tráfico de drogas ou mortos por meio de arma de fogo em função desse envolvimento. Outra justificativa dada pela escola foi a de que havia crianças nesse grupo cujos pais não permitiam sua exposição a este tipo de conteúdo.

O segundo critério utilizado foi buscar filmes que dispunham de outras temporalidades, além daquelas já comumente vivenciadas pelas crianças, ou seja, filmes de curta, média e longa-

metragem. Também filmes com outras formas narrativas que não apenas as tradicionais, com início, meio e fim. Isso porque, quando questionadas, as crianças responderam não conhecer filmes curtas-metragens. Exemplo disso foi a exibição do curta-metragem *A casa de pequenos cubinhos* (2008), que tem dez minutos e sete segundos de duração. A primeira reação das crianças quando iniciou o filme foi me relatarem que ele “não tinha legenda” e que era preciso que eu a inserisse. Avisei que se tratava de um filme sem legendas, sendo composto apenas por desenhos e música. Quando o curta-metragem terminou, as crianças logo me questionaram com a pergunta: “Já terminou?! Que rápido”. Essa fala nos mostra o quanto eles não estão acostumados a se relacionar com produções de curta-metragem e que talvez essa não familiaridade com esse tipo de produção coloque esses sujeitos – e também a questão de ter ou não a legenda para o filme – numa outra relação com a própria narrativa. Isso porque a narrativa parece não ter um fim em si mesma, ou seja, há uma espécie de desconexão entre tempo e narrativa. Ou seja, como pode algo ter acabado em tão pouco tempo? Tem mais? Há, portanto, um deslocamento entre a narrativa interna da imagem (seu começo, meio e fim) e o seu tempo total; há, na imagem fílmica algo que determine seu fim, e que não se verifica necessariamente pela continuidade, mas pelo seu tempo de duração. O curta-metragem ainda é um tipo de produção visual que vem se consolidando e se difundindo, mas ainda não conquistou o *status* dado aos filmes longa-metragem; eles não têm ainda o mesmo caráter de legitimidade e difusão que os filmes maiores e comercialmente divulgados pelas grandes produtoras.

O terceiro critério que utilizamos para a escolha dos filmes tem a ver com a intenção de oferecer às crianças materiais de diversas linguagens cinematográficas, dentre elas, as que são comumente consumidas e de grande circulação nas mídias, ou de produções reconhecidas e premiadas, e aquelas que não o são, as quais as crianças talvez tenham menos acesso, na tentativa de favorecer uma ampliação de seu repertório visual. Dentre elas, filmes em língua de sinais, primeira língua dos surdos e que proporcionam a eles uma forma de ver os filmes que ainda não lhes é comum; filmes mudos, que despertam formas de linguagens corporais em substituição às legendas; filmes com legendas, que são os filmes mais assistidos pelas crianças, de forma geral, por serem de maior circulação. Vale ressaltar que nosso primeiro encontro com as crianças teve como objetivo conhecê-las, bem como conhecer um pouco do seu repertório fílmico, por meio dos filmes que anteriormente tínhamos escolhido para as sessões. No primeiro encontro, portanto, tivemos uma determinada noção do que as crianças surdas costumavam assistir e, no decorrer das oficinas, fomos readaptando e fazendo novas escolhas de filmes. Alguns dos filmes que tínhamos previamente selecionado para as oficinas foram substituídos

por outros e refizemos algumas oficinas com base nas considerações de atividades e encontros que a banca de qualificação do projeto sugeriu. No sentido de também compreender o repertório filmográfico das crianças participantes da pesquisa, realizamos uma oficina apresentando diversas capas de filmes. Essa oficina nos proporcionou um conhecimento aprofundado sobre os filmes mais assistidos pelas crianças, seus gêneros fílmicos preferidos, os meios de comunicação utilizados para acessar os filmes e suas críticas pessoais sobre os enredos.

Um quarto critério utilizado foi o de selecionar filmes que estão presentes em nosso cotidiano, pertencem ao senso comum cinematográfico, como animações, dramas, comédias e outros que, apesar de serem comuns ao nosso olhar, podem nos provocar ao mesmo tempo um certo estranhamento, em função das técnicas de criação, produção e editoração das imagens. Ou seja, gêneros de filmes a que estamos acostumados a assistir, que já fazem parte do nosso cotidiano e filmes produzidos por meio de técnicas pouco utilizadas, que dão outras formas ao enquadramento, ângulo, plano e configuração dos objetos e sujeitos das cenas.

O quinto critério foi o de nos valer de filmes sobre os quais as crianças manifestaram interesse ou conhecimento, como, por exemplo, os filmes de Charles Chaplin, ou filmes de terror/suspense. A ideia foi que as crianças pudessem, em algumas oficinas, trazer filmes que gostam, que já assistiram, que tinham em casa para que pudéssemos assistir em grupo, justamente nesse movimento de compartilhar uma imagem já conhecida com o outro. O objetivo, como os critérios descritos acima, foi dispor de uma variabilidade tanto quanto possível de diferentes formas de composição da imagem, como, por exemplo: tempo, linguagem, textura, desenho, escrita, entre outras coisas.

4.4 APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS

A proposta da oficina foi, nos primeiros encontros, de iniciar com uma conversa com as crianças, a fim de ir criando uma relação de confiança, de diálogo, conhecendo-as melhor e mostrando o filme que iríamos assistir. Em todos os encontros, antes de iniciarmos as conversas e os filmes, perguntamos para as crianças se poderíamos ligar a câmera para filmá-las. Aos poucos, eles foram criando liberdade para me ajudar a montar os tripés, ligar as câmeras, fazer caretas, conversar com a câmera, posicioná-las e apertar o “REC”. Apesar de o convite ser geral, havia sempre alguns alunos que se levantavam de imediato para manusear a câmera; outros, mais tímidos, ou sem tanto interesse nos equipamentos, ficavam sentados conversando sobre diversos assuntos. Passávamos, então, a assistir os filmes e, posteriormente, realizávamos

algumas atividades ligadas principalmente a diálogos livres em relação aos filmes, atividades gráfico-plásticas e algumas atividades ligadas à escrita.

Para a primeira oficina, que seria o primeiro contato com as crianças da pesquisa, a escola separou uma sala para conversarmos com elas. Esse encontro ocorreu em uma das salas de aula das crianças, juntamente com as professoras regentes da turma. A sala era pequena e as classes das crianças estavam dispostas em semicírculo, disposição comumente usada em escolas de surdos com a finalidade de que todas as crianças possam ver umas às outras e a professora. Havia muito material visual na sala como forma de aprendizagem, deixando a sala bem colorida. Na sala havia também a mesa da professora, um quadro branco e dois armários, estes com diversos jogos e atividades. Deixamos as duas câmeras que pretendíamos utilizar para a coleta de dados em cima de uma mesa desligadas e esperamos as crianças chegarem para iniciarmos a conversa. Comecei me apresentando por meio do meu nome próprio e do meu sinal. Pedi, então, que cada criança se apresentasse e mostrasse também o seu sinal. Foi-me solicitado que, ao mesmo tempo em que eu estivesse sinalizando, também pudesse oralizar em voz alta, pois havia dois alunos na sala com implante coclear, os quais estão em fase de aquisição da Libras, mas conseguem oralizar e fazer a leitura labial juntamente com os recursos sonoros do implante. Nesse dia, estavam presentes 8 das 13 crianças que tiveram o consentimento e o termo assinados pelos pais e/ou responsáveis. Duas crianças, que até então não tinham o termo assinado, participaram desse encontro, com a justificativa de que os pais ficaram sabendo posteriormente à reunião sobre a pesquisa e se interessaram, pedindo que seus filhos participassem. No entanto, esses dois alunos participaram de apenas dois encontros – um dos meninos tem implante coclear e está em fase de aquisição da Libras e após o segundo dia de encontro solicitou sua saída justificando que não conseguia assistir aos filmes; o outro, um menino autista, não teve o consentimento dos pais para participar da pesquisa.

Após a apresentação de cada criança, expliquei que estudo em uma universidade em Porto Alegre e que estava ali para propor a elas oficinas de cinema. No momento em que falei das oficinas, alguns deles logo levantaram a mão e disseram que seus pais haviam comentado que uma professora iria até a escola para assistir filmes com eles. Perguntei se eles gostavam de ver filmes e todos responderam positivamente. Dito isso, perguntei quem gostaria de participar das oficinas e que, para tanto, precisariam assinar alguns documentos para comprovação de que estavam de acordo com as oficinas.

Falei também sobre a utilização da filmagem, ou seja, que durante as oficinas iríamos solicitar aos alunos a concessão para ligar duas câmeras a fim de filmá-los. A escolha por

utilizar duas filmadoras se deu em função de a comunicação das crianças surdas ser em Libras. Ao utilizar as duas câmeras, temos a gravação dos sinais das crianças de ângulos diferentes, ou seja, ao falar, as crianças se movimentam, interrompem umas às outras, mudam de lugar – e, com as duas câmeras, podemos ver as sinalizações das crianças, de ângulos diferentes, ora em uma, ora em outra câmera. Nesse caso, a filmagem, bem como a utilização de duas câmeras, foi necessária para a coleta de dados, na medida em que foi possível apreender os movimentos, expressões corporais e faciais e dizeres que, no momento em que estávamos com diversas crianças, talvez não tivesse sido possível capturar somente pela visão.

Compreendemos a importância do registro fílmico para a pesquisa, sabendo que, conforme Karnopp (2007; 2017), as pesquisas com narrativas surdas que buscam registrar, filmar e, posteriormente, divulgar seus resultados encontram algumas dificuldades: “de tradução ou talvez o desconhecimento da língua de sinais e das situações cotidianas dos narradores, do significado de suas lutas, de sua língua, dos costumes, da experiência visual e das situações bilíngues” (2017, p. 220). Como ouvintes, não compreendemos, de fato, essas características tão peculiares a esses sujeitos e precisamos encontrar formas, como o registro por vídeo, para “registrar as histórias que traduzem a modalidade visual que os surdos utilizam para narrar suas histórias de vida, piadas, mitos, lendas, sem perder o movimento que as mãos produzem, as expressões corporais e faciais” (Ibidem). Assim, o registro feito com a filmagem buscou capturar suas falas, suas expressões, seus sentimentos antes, durante e depois de assistirem aos filmes. Da mesma forma, como as crianças sinalizam, muitas vezes ao mesmo tempo, o registro fílmico possibilitou a análise de cada sinalização separadamente, por meio de programas que auxiliam na edição de vídeos, e atentando especificamente para cada sinalização, para cada criança da pesquisa.

A filmagem em vídeo é, atualmente, conforme Martins Filho e Barbosa (2010, p. 23), um recurso comumente utilizado em pesquisas que envolvem crianças, “contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição”. A filmagem foi de extrema importância para a pesquisa, pois é o modo mais confiável para obter as enunciações das crianças, antes, durante e depois do filme, dando-nos dados “os mais próximos ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (Ibidem).

Após ter apresentado a pesquisa e, com ela, a possibilidade de eles serem filmados durante as oficinas, todos mostraram-se solícitos em participar. Li com eles o termo de assentimento, de forma sinalizada e oralizada, pois, como já dito, compreendemos que a ética em pesquisa com crianças surdas pressupõe que elas também sejam vistas enquanto atores sociais, com suas próprias opiniões e vontades. Dessa forma, compreendemos que, mesmo os pais ou responsáveis tendo autorizado a participação dessas crianças na pesquisa, cabia perguntar a elas se também estavam de acordo com sua participação. Um fazer ético na pesquisa é também ter um consentimento espontâneo e legítimo por parte da criança (KARNOPP, 2017). Apesar de os pais ou responsáveis terem a tutela das crianças surdas, e já terem consentido com sua participação na pesquisa, coube às próprias crianças serem informadas de todo o processo da pesquisa, ou seja, “ter a compreensão clara acerca da mesma e a oportunidade de decidir livremente sobre sua participação” (KARNOPP, 2017, p. 214).

Com a leitura do termo, fui explicando como a pesquisa de desenrolaria, o que faríamos em cada encontro, quando seriam os encontros, que utilizaríamos as câmeras para filmar os encontros, mas que eles seriam sempre consultados antes, que eles poderiam aceitar ou não terem os seus nomes divulgados ou que poderiam escolher um nome fictício para si, e que poderiam pedir para sair da pesquisa a qualquer momento. Todas essas explicações em língua de sinais levam em conta o que Karnopp (2017, p. 214) destaca como sendo importante para que a criança entenda sua participação na pesquisa, ou seja, a “tradução linguística e cultural, confiança, respeito, diálogo, paciência e persistência na relação pesquisador-sujeito”.

Pedi que eles levassem o termo para casa a fim de mostrar a seus pais e conversar com eles e que, posteriormente, trouxessem para a aula assinado e entregassem para a professora. Isso demonstra outro aspecto ético considerado por Karnopp (2017): o respeito à autonomia do participante. Ou seja, levar para casa o consentimento tenderia ajudar a criança a tirar suas dúvidas com quem tem mais intimidade, ou seja, sua família, bem como com outras pessoas que a rodeiam, como professores, coordenador, etc. Dessa forma, a criança teria o conhecimento, tanto quanto possível, mais adequado sobre a pesquisa e sobre sua função ali, compreendendo-se como parte de uma decisão.

Explicado o termo, mostrei às crianças quais seriam as câmeras que utilizaríamos para filmar os encontros. Uma das câmeras é uma filmadora semiprofissional, da marca Nikon, e a outra é uma câmera de celular. As duas possuem tripé para estabilizar as imagens gravadas. Entreguei as duas câmeras às crianças a fim de que elas as manuseassem e fossem interagindo com os equipamentos desde aquele momento. A possibilidade de oferecer às crianças o contato

com a câmera já vinha tomando as discussões em nossas reuniões de orientação, em função de discutirmos sobre a importância de que as crianças possam explorar o material de registro, ou seja, a máquina fotográfica ou a filmadora, a fim de que se sintam, tanto quanto possível, cômodas com o equipamento. As crianças se detiveram mais na câmera do celular, justamente por ser um equipamento mais familiar a elas. Após manusearem a máquina fotográfica e o celular, fizeram-me perguntas sobre as funções dos botões e se poderiam mexer neles e cada criança – algumas sozinhas, outras com a ajuda dos colegas – foram manuseando as câmeras.

Para as oficinas, além das filmagens, consideramos importante fazer um registro escrito, num diário de campo, ou seja, após o encerramento de cada uma das sessões fílmicas, registramos em um diário de campo tudo o que foi proposto e feito no encontro, bem como as impressões da pesquisadora e algumas falas que compreendemos que a câmera não conseguiria capturar. Esse registro nos ajudou nas análises, pois, no momento em que passamos a analisar as filmagens, não lembrávamos de alguns episódios ou não conseguíamos identificar algumas falas que estavam registradas no diário de campo.

Após todas as crianças terem a oportunidade de mexer nas câmeras, filmar, tirar fotos e tirar dúvidas sobre o seu manuseio, elas devolveram as máquinas e combinamos que eu faria algumas perguntas, dentre elas: se possuem televisão ou computador em casa; qual o lugar que eles têm mais acesso a filmes – se em casa, na escola, no cinema, etc.; se têm filmes em casa, seja em DVD, pendrive ou se salvos no computador; qual o aparelho que mais utilizavam para ver filmes; e quais eram seus filmes preferidos. Para a primeira e segunda perguntas, todos disseram que têm televisão e/ou computador em casa e que assistem a muitos filmes. Três alunos, os mais extrovertidos da sala, comentaram que têm filmes guardados no computador e, Yuri e Tanize dizem que também têm DVD em casa. Bruna, Lara e Lívia dizem que não têm DVD em casa, mas que assistem filmes na televisão e no computador. Perguntei também se eles têm o hábito de ir ao cinema. Quando fiz o sinal de “cinema”, as crianças ficaram me olhando, como se não compreendessem o sinal que eu tinha feito. Precisei, então, contextualizar o sinal. Perguntei se eles já foram no *shopping* da cidade, e que lá tem um lugar para ver filmes, com umas poltronas bem aconchegantes e com uma tela enorme. Um lugar onde tem pipoca e refrigerante para vender. No instante em que contextualizei o local, quase toda a turma respondeu já ter ido ao cinema. Bruna e Lívia comentaram comigo que o cinema é um lugar muito legal, pois a tela é enorme. Anteriormente ao encontro com a turma, a coordenadora pedagógica havia contado que há um mês as crianças tinham sido levadas ao cinema pela escola

para ver um filme de animação. Ela contou que, para muitas daquelas crianças, era a primeira vez no cinema, e que havia sido uma experiência incrível para elas.

Depois de conhecer um pouco sobre o contato delas com filmes na televisão, no cinema ou no computador, passei a questioná-las sobre quais filmes elas mais gostam de assistir, para conhecer um pouco seu repertório. De início, um pouco tímidas, as crianças sinalizaram títulos, principalmente de desenhos animados, como: “*Tom e Jerry e O Rei Leão*” (YURI), e “*Pica-Pau*” (LIVIA). Alguns minutos depois, outras crianças foram comentando seus filmes preferidos, dentre eles, *Malévola* (2014), *Kick-Ass* (2010), *Eduard mãos de tesoura* (1990). Percebendo que as crianças ainda estavam um pouco tímidas, mudei a estratégia e apresentei a elas, por meio do computador, as capas dos filmes que até então tinha programado para assistir com elas nas oficinas posteriores. Tal estratégia possibilitou perceber qual a bagagem fílmica das crianças como subsídio às futuras escolhas para as oficinas. A lista de filmes contava com curtas, médias e longas-metragens, com temporalidades, texturas e recursos visuais diferenciados, além de atividades pós filme, com fins de compreender a relação das crianças com as imagens vistas, como já referido. Os filmes selecionados eram: *La luna* (2011); *Viagem à lua* (1902); *Cidade colorida* (2014); *A casa de pequenos cubinhos* (2008); *Alma* (2009); *Mary e Max – uma amizade diferente* (2009); *O fim do recreio* (2012); *Cinema paradiso* (1988); *El empleo* (2008); *O artista* (2011) e *Coraline* (2009)¹⁵. Fui mostrando a capa dos filmes e escrevendo por datilologia¹⁶ o nome de cada um deles. Alguns dos filmes as crianças reconheciam de imediato e diziam já ter assistido, outros, no entanto, eram desconhecidos.

Por fim, perguntei-lhes qual gênero fílmico mais gostavam de assistir e se teriam algum filme que gostariam que eu acrescentasse à lista para assistirmos nas oficinas de cinema. Érica respondeu rapidamente que gostava muito de filmes de comédia. Ao questionar se as crianças gostavam de filmes de comédia, todas responderam que sim. Perguntei, então, se elas gostavam de filmes de suspense ou terror, e apenas Gabrielle responde que não gostava. No instante em que perguntei sobre esse gênero específico – o de terror/suspense –, Bruna levantou a mão e disse gostar muito do filme *Annabelle* (2014). Observando a reação das crianças frente a esse

¹⁵ Com o decorrer das oficinas e a partir das orientações da banca de defesa de projeto de tese, a seleção de filmes foi sendo revista e rearticulada. Ao final assistimos com as crianças os seguintes filmes: *A bela e a fera* (2017); *A casa de pequenos cubinhos* (2008); *Alma* (2009); *Cidade colorida* (2014); *Coraline* (2009); *Mary e Max – uma amizade diferente* (2009); *Min e as Mãozinhas* (2018); *O fim do recreio* (2012); *Vida de cachorro* (1918). A sinopse desses filmes encontra-se nos anexos do trabalho.

¹⁶ A datilologia ou alfabeto manual não pode ser considerada/o como a língua de sinais. De acordo com Gesser (2009, p. 28), ela/e é utilizada/o “para soletrar manualmente as palavras [...], é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas”.

gênero, perguntei quais os filmes que elas mais gostavam de ver, e me deparei com uma lista sinalizada por elas, como: *Jason (filme Sexta-feira 13) (2009)*, *Chucky – Brinquedo assassino (1988)*, *It – A coisa (2017)*, *O grito (2004)*, *A Órfã (2009)*, *O chamado (2002)* e *Freddy versus Jason (2003)*.

Quando lhes questionei sobre outros filmes que gostariam de ver e que não fossem do gênero suspense/terror, todas as crianças responderam que gostariam de ver os filmes do *Chaplin*. Os filmes do *Chaplin* são os filmes mais vistos pela comunidade surda, pois são filmes mudos, que desenvolvem um enredo consistente a partir de gestos, expressões e ações dos atores, sendo visualmente mais atrativos aos surdos. Há grande aceitabilidade por parte da comunidade surda, bem como da escola em assistir a esse formato de filme. Assim como os filmes de terror/suspense e os filmes mudos, os filmes de animação também foram assinalados pelas crianças como os mais vistos. Já os curtas-metragens e filmes brasileiros são categorias quase não vistas pelas crianças da pesquisa. Após as indicações de cada criança sobre os filmes que gostavam de assistir, expliquei que, para algumas oficinas, eu escolheria os filmes e, para outras, elas poderiam escolher.

No segundo encontro estiveram presentes dez crianças. Nesse dia, a coordenadora pedagógica nos disponibilizou uma segunda sala de aula um pouco maior do que a primeira que utilizamos no encontro anterior. A sala tinha a mesma disposição que a primeira, com classes em semicírculo e mesa da professora. Na sala também havia um armário com materiais e um quadro branco no qual o filme foi projetado. A escola nos emprestou o aparelho de *Datashow* para as sessões de filmes. Cada câmera foi instalada em um canto da sala, de frente para as crianças. Apresentei-me novamente e perguntei se lembravam de mim. Todas as crianças disseram que sim e se apresentaram novamente a fim de que eu memorizasse seus nomes e sinais. Quando perguntei se as crianças sabiam qual filme assistiriam naquele dia, rapidamente elas responderam que era o filme do Chaplin – e, de fato, era esse o filme. Nesse dia, a professora regente de uma das turmas, que também era surda, ficou conosco na sala assistindo ao filme. Antes que o filme começasse, Yuri pediu que eu fechasse a porta, pois com a porta aberta as crianças se desconcentravam toda a vez que alguém passava no corredor. Durante o filme, as crianças deram risadas e conversaram sobre as cenas umas com as outras. Elas olhavam umas para as outras quando algo engraçado acontecia e davam risada juntas, sinalizando em alguns momentos a palavra “engraçado”. Num determinado momento do filme, a professora ficou em pé e pediu que eu pausasse o vídeo, pois ela precisava explicar algumas

cenas, bem como os “intertítulos narrativos¹⁷” que apareceram no decorrer do filme. A professora se deslocou até a frente da turma e passou a explicar o que estava acontecendo no decorrer do filme, seu enredo. Quando terminou sua explicação, me autorizou a continuar com o filme.

Quando o filme terminou, perguntei se elas já tinham visto aquele filme especificamente e a turma toda disse que não, que só tinham visto o filme da “fábrica” (se referindo a *Tempos Modernos*). Com a intenção de que as crianças falassem mais sobre sua relação com as imagens, sentei-me com elas e começamos a conversar. As crianças fizeram comentários sobre as cenas que mais gostaram, sobre as cenas em que ficaram nervosas e resolvi fazer algumas perguntas sobre o filme, sobre as particularidades das imagens, tais como: se o filme era atual ou mais antigo; se esse filme era igual aos outros filmes que as crianças viam hoje em dia na televisão; se os filmes que as crianças costumam assistir na televisão são coloridos; porque o filme do Chaplin não teria cor, sendo todo em preto e branco. Após essa conversa, perguntei qual filme eles gostariam de assistir no próximo encontro e, rapidamente, Bruna diz que gostaria de ver *Brinquedo Assassino*. Ao final, fizemos um lanche, conversamos sobre outros assuntos, desligamos a câmera, arrumamos a sala e nos despedimos.

O terceiro encontro ocorreu com apenas cinco crianças que estavam presentes, pois estávamos nos aproximando das férias escolares. A oficina aconteceu na mesma sala do encontro anterior, com a mesma disposição de mesas e de cadeiras. Perguntei se as crianças lembravam do filme que assistimos anteriormente e algumas delas responderam que sim. Para a segunda oficina, programamos de assistir ao média-metragem *O fim do recreio* (2012). As crianças não conheciam o filme e logo no início ficaram impressionadas de o filme ter o intérprete de Libras. Durante todo o filme as crianças estavam muito concentradas, pois, como o filme era na língua delas, elas não queriam perder nenhuma cena. Nesse dia, a professora regente de turma decidiu ficar na sala conosco e, a todo o momento, as crianças olhavam para ela quando iam rir de alguma cena ou fazer algum comentário sobre o filme com o colega do lado. Apesar de ficarem concentradas no filme, as crianças faziam diversos comentários para si mesmas e para os colegas, muitas vezes associando o que estavam vendo a sua realidade na escola. Quando o filme terminou, sentei-me com as crianças e fiz algumas perguntas sobre o filme e sobre a realidade das próprias crianças na escola. Elas me contaram o que mais gostavam

¹⁷ Os intertítulos narrativos fazem parte da composição dos “cinco tipos de ligação tipográficas com o material filmado” e são utilizados para acrescentar ao filme “informações que apenas na sequência de imagens teria dificuldade de comunicar” (TIETZMANN, 2007, p. 5).

na escola, como a escola funcionava, falaram sobre as disciplinas, sobre o recreio, sobre as refeições, comentaram sobre o que gostavam de fazer no recreio, como jogar futebol, brincar na pracinha.

A quarta oficina ocorreu no início do ano letivo de 2018. Para essa sessão, a escola disponibilizou outra sala, a sala de reunião dos professores. A sala tem um formato diferente, com uma mesa grande no centro e algumas cadeiras ao redor da mesa e em volta da sala, perto das paredes, formando um semicírculo. As janelas possuem cortinas com *blackout* permitindo que a sala fique mais escura e favorecendo uma melhor visibilidade na hora de assistir aos filmes. As cadeiras também são diferentes, estofadas, permitindo maior conforto durante o período em que as crianças ficaram sentadas assistindo ao filme. A localização da sala também é diferente, pois a sala anterior ficava junto com as demais salas de aula da escola, onde havia um fluxo intenso de pessoas circulando. Já a sala de reuniões fica em outro prédio, onde o fluxo de pessoas é menor. A sala é grande, permitindo com que as crianças escolhessem os lugares onde queriam se sentar. As câmeras ficaram posicionadas uma em cada lado da sala, de frente para as crianças e o *datashow* foi colocado em cima da mesa projetando a imagem na parede.

Nesse dia, além das crianças que participam da pesquisa, a professora regente pediu que outros dois alunos participassem. Considerando a idade destes alunos e de eles e seus responsáveis não terem assinado os termos para participarem da pesquisa, não utilizaremos seus nomes e falas nas análises dos dados. Além desses dois meninos, neste dia estavam presentes outras dez crianças que participavam da pesquisa. Relembramos os filmes que já havíamos visto e expliquei que o filme dessa oficina teria um formato diferente dos outros; o filme em questão era o curta-metragem *A casa de pequenos cubinhos (2008)*. Logo no início do curta-metragem, Yuri me chamou e disse: “*o filme do Chaplin estava mais nítido, esse filme é estranho, meio embaçado*” (Yuri). Expliquei que era uma característica do filme, que sua estética era diferente. Em seguida, os colegas começaram a me chamar e avisar que o vídeo não tinha legenda, que eu precisava colocar a legenda ou explicar o que estava sendo dito. Expliquei que o filme era composto apenas por imagens e música, que não havia falas. Percebemos, então, que as crianças passaram a prestar mais atenção ao curta-metragem, quase não conversando entre si e não tirando os olhos do vídeo.

Quando o filme terminou, Yuri logo questionou, como já mencionado: “*já terminou? Não tem mais filme? Que rápido!*” (YURI). As crianças comentaram que não conheciam o filme. Sentei-me com eles e conversamos sobre o filme. Depois da conversa, propus uma atividade que consistia em eu tirar alguns objetos de um saco – anteriormente havia separado

alguns objetos que tinha em casa, alguns dos quais aparecem no curta-metragem e outros aleatórios –, e eles escreveriam em um papel algo sobre o objeto, como, por exemplo, se tinham aquele objeto em casa ou que contassem alguma história relacionada ao objeto, como, por exemplo, o dia em que o compraram, onde os pais guardam, se eles podiam usar, para que servia, etc. Ao tirar o primeiro objeto do saco, logo reparei que as crianças escreveram apenas o nome do objeto, sem escrever algo a mais. Questionadas, a maioria respondeu que não sabia escrever. Propus, então, que me contassem em Libras algo sobre os objetos. Apesar de a atividade ter sido adaptada para a Libras, as crianças, ao verem os objetos, só faziam o sinal referente a ele, sem dar continuidade a uma história envolvendo-o. Como estratégia, quando lhes mostrei um porta-retratos, contei sobre algumas das minhas fotografias de casamento, onde eu as guardava e que elas estavam na sala da minha casa, em um álbum. Precisei também fazer-lhes algumas perguntas a fim de que me contassem algo. Aos poucos, a turma foi contando pequenas histórias de suas vidas, relatando fatos vividos e passamos a conversar sobre esses fatos, principalmente, se os objetos mostrados estivessem mais presentes em seu cotidiano. A partir desse momento, as crianças se permitiram experimentar seus corpos e fazê-los contar suas histórias, utilizando-se de sua expressividade facial e corporal para contar episódios vividos ou que gostariam de vivenciar. Finalizei a oficina com elas, comemos um lanche e nos despedimos.

Na quinta oficina participaram nove crianças e assistimos ao filme *Mary e Max – uma amizade diferente* (2009). O local onde realizamos a oficina foi novamente na sala de reuniões. Neste dia decidimos levar pipoca para as crianças comerem enquanto viam o filme. Logo de início, percebemos que as crianças estavam concentradas em comer a pipoca, competindo para ver quem comia mais copinhos (servimos as pipocas em copos plásticos), e não estavam prestando atenção no filme. Quando a pipoca terminou, a crianças passaram a olhar o filme, mas logo se dispersaram e começaram a conversar entre si. No decorrer do filme, que tem duração de uma hora e trinta e quatro minutos, apenas Érica, Gabrielle, Tanize e Pablo permaneceram atentos, quase sem desviar seu olhar da tela. As demais crianças olharam por um tempo o filme, mas logo perderam a atenção, optando por conversar sobre outros assuntos com os colegas. Em alguns momentos, as crianças que estavam assistindo ao filme faziam comentários para si mesmas e para os colegas sobre algumas cenas e até discutiam sobre assuntos ali trazidos. Como aquele havia sido o primeiro filme de longa-metragem que assistimos com as crianças, em determinado momento, Lívia me chamou e disse: “*esse filme é demorado né?! Não termina. Demora um tempão, horas e horas*” (LIVIA).

Apesar de, nos primeiros encontros com a turma, as crianças manifestarem desejo em ver principalmente filmes legendados, ao assistirmos ao filme *Mary e Max – uma amizade diferente* (2009), grande parte das crianças não leu as legendas, mostrando ali uma outra forma de “atenção”. Quatro crianças permaneceram atentas ao filme, buscando fazer a leitura da legenda e, em alguns poucos momentos, precisavam me perguntar sobre o que estava acontecendo no filme, com o propósito de eu confirmar que e se elas estavam, de fato, “compreendendo” o que viam. Nota-se que, como o filme é legendado e possui uma estética diferenciada, mais rápida, as crianças que possuem um nível linguístico do português escrito mais avançado, conseguiram ficar mais tempo vendo o filme. Além disso, esses alunos ajudavam os colegas explicando algumas cenas e tirando as suas dúvidas, além de questionarem a pesquisadora quando não compreendiam parte da legenda.

Terminado o filme fizemos um intervalo e, quando as crianças retornaram para a sala, propomos que elas escrevessem, da mesma forma como no filme, uma carta para quem quisessem. Para esta atividade, solicitei a ajuda da professora da disciplina de letramento da escola a fim de que ela explicasse com maior clareza a atividade para a turma e ajudasse no processo de escrita das crianças. Ao explicar para a professora a atividade, ela disse que seria quase impossível realizá-la, pois a maioria das crianças não conseguiria escrever, estando elas ainda em fase inicial de aquisição do português escrito.

Nesse momento, Bruna me chamou e avisou que quatro colegas que estavam participando do encontro foram embora, pois a escola os havia liberado mais cedo e seus pais já tinham vindo lhes buscar. A professora que estava comigo na turma disse que, sozinhos, Pablo e Gabrielle não conseguiriam escrever a carta, então propomos para a turma que, se quiserem, poderiam desenhar também. Bruna e Lara optaram por escrever a carta e Manuela, Pablo e Gabrielle optaram por desenhar. Quando todos terminaram suas cartas, pedi que colocassem seus nomes de um lado do envelope e do outro escrevessem o nome da pessoa para quem gostariam de enviar a carta. A maioria deles disse que gostaria de enviar às suas mães, apenas Lara quis enviar para uma amiga. Terminando as atividades as crianças foram se despedindo e indo embora.

Depois dessa sessão, a investigação foi avaliada pela banca de qualificação do projeto de tese. Foi um momento decisivo para repensarmos e reestruturarmos as oficinas de filmes. Compreendemos, juntamente com as professoras da banca, que no momento em que as crianças estão assistindo aos filmes, principalmente os longa-metragem, elas muitas vezes ignoram o filme e começam a conversar entre si. Pensando nisso, podemos dizer que, de certa forma, eles

estão perdendo o filme, mas, ao mesmo tempo, podem estar conversando sobre o filme, tirando dúvidas com os colegas, trazendo suas impressões. O que os difere, neste contexto, dos ouvintes é que estes conseguem tirar o foco de visão da tela para conversar ou pegar algo, pois ainda possuem o canal auditivo para acompanhar o filme, mas, para os surdos, a visão é um canal consecutivo e simultâneo, fazendo com que a informação se perca quando quebram o contato com a tela. Essa quebra de contato pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles: a necessidade do contato com o colega para conversar sobre o filme, os ruídos visuais externos, o desinteresse pelo filme.

A partir dessas considerações, na sessão seguinte, conversamos com as crianças propondo uma mudança na dinâmica das oficinas: a partir daquele encontro as crianças tinham a liberdade de, a qualquer momento, pausar o filme para fazer comentários, conversar sobre o filme ou tirar dúvidas. Também ficou acordado que, se as crianças quisessem, poderiam voltar uma parte do filme que não entenderam. Apesar desse acordo, em nenhuma das sessões seguintes as crianças quiseram parar ou voltar o filme; elas simplesmente tiravam seu olhar do filme e conversavam entre si ou perguntavam para a pesquisadora algo que não estavam entendendo.

Esses comportamentos parecem apontar para uma determinada forma de ver filmes pelas crianças surdas, que não lhes permite pausar ou voltar o filme, principalmente porque a maioria dos longas-metragens que elas assistem em casa serem vistos na televisão, em canais abertos. Já na escola, em outros momentos que estivemos observando as turmas de alunos, a partir de outros projetos de pesquisa, a professora regente é que tem a autoridade para pausar o filme e explicar para as crianças o que se passa, e não as próprias crianças. Ou seja, as crianças assistem filmes e, de tempos em tempos, a professora pausa o vídeo para trazer uma explicação. Isso ocorreu também no nosso segundo encontro com a turma, quando assistimos o filme *Vida de cachorro (1918)*. Em determinado momento do filme, como mencionamos, a professora regente solicitou que pausássemos o filme, pois ela precisava explicar do que tratava aquela cena e o que estava escrito na legenda. Logo após sua explicação, ela permitiu que continuássemos com o filme. Esse comportamento das professoras aponta para uma certa verticalização do poder exercido no ambiente escolar, em que somente as professoras podem interromper os filmes. A verticalidade exercida se relaciona diretamente com a postura das crianças da pesquisa em nunca pausarem o vídeo, mesmo depois de termos conversado com elas e permitido que o fizessem.

Outra sugestão das professoras que compuseram a banca do projeto de tese foi a de retirar de algumas sessões de filmes as atividades direcionadas. Essa sugestão ocorreu pelo fato de, nas sessões que já tínhamos feito, as atividades se resumirem a desenhos e explicações das crianças sobre seus desenhos. A banca, portanto, sugeriu que mudássemos o formato de cada encontro, não explicando previamente o filme e, não focando em atividades específicas pós filme. Isso porque o objetivo da pesquisa é entender como as crianças surdas se relacionam com as imagens dos filmes e, nesse sentido, não se fazia necessário ver o que elas dizem após o filme por meio de atividades dirigidas, forçando a falarem ou escreverem/desenharem algo. A ideia, então, foi observar o que ocorria em ato, no momento mesmo em que as crianças estavam assistindo ao filme, como elas se relacionam com as imagens e entre si, quais os diálogos ali estabelecidos, o que elas dizem espontaneamente, suas reações, expressões, como também, o que diziam ao final do filme, como expressão agora livre de questionamentos direcionados.

As quatro produções já assistidas nos encontros anteriores nos permitiram compreender, primeiramente, que apesar de propormos atividades posteriores ao filme, a fim de que ali talvez as crianças nos dessem indícios, “dados” para as futuras análises, foi no momento mesmo de ver o filme que alguns elementos da interação entre a criança surda e as imagens fílmicas se mostraram a nós como possíveis de serem analisados. Compreendemos que, enquanto projeto-piloto, as oficinas nos mostraram que a riqueza do trabalho com as imagens e com as crianças surdas não está, especificamente, nas atividades propostas a elas, mas no oferecimento dos materiais em suas múltiplas formas de se compor como imagem. Os quatro encontros remetem ao fato de que termos variado a linguagem imagética foi o que permitiu com que analisássemos as relações das crianças com a imagem de modo mais efetivo.

Ter passado pela banca de qualificação nos ajudou também a pensar e formular outras estratégias para nossas oficinas. A sexta oficina foi direcionada a partir de uma atividade que as próprias professoras da banca sugeriram: trazer capas de filmes e conhecer de maneira mais aprofundada o repertório filmográfico das crianças, bem como suas interpretações sobre os filmes, seus gostos com relação aos gêneros e quais os meios de comunicação mais utilizados para verem os filmes e em quais ambientes. Nesse encontro, estavam presentes oito crianças e foram apresentadas trinta e sete capas de filmes¹⁸ de diferentes gêneros, anos, e de diferentes

¹⁸ Os trinta e sete títulos são: *A Bela e a Fera* (2017); *007* (2015); *Power Ranger* (2017); *Star Wars* (2015); *Madagascar* (2005); *Titanic* (1997); *As Branquelas* (2004); *Velozes e Furiosos* (2001); *Piratas do Caribe* (2003); *King Kong* (2005); *Missão Impossível* (1996); *Lagoa Azul* (1980); *A Liga da Justiça* (2017); *Pânico* (1996); *Os Minions* (2015); *Carros* (2006); *Procurando Nemo* (2003); *Crepúsculo* (2008); *Avatar* (2009); *Divertidamente*

meios de comunicação. Enquanto mostrávamos as capas dos filmes, deixamos que as crianças fossem falando se já tinham assistido a eles, onde e, se quisessem, poderiam contar um resumo do filme para os colegas.

Dessa atividade, pudemos perceber que as crianças possuíam um significativo repertório principalmente de filmes já veiculados na televisão aberta e um menor repertório de filmes que estão disponíveis em plataformas online como Netflix e Amazon Vídeo, ou em canais pagos como Telecine, HBO, Fox, etc. Da mesma maneira, percebemos que as crianças não têm o costume de ir ao cinema para assistir filmes. Outro dado dessa oficina se refere à questão da interpretação do filme pelas crianças. Ao narrarem o resumo de alguns filmes, as crianças não conseguiam explicar o enredo ou faziam uma interpretação diferente daquela que o filme tinha como proposta. Isso pode ocorrer pelo fato de as crianças precisarem recorrer à legenda para compreender o filme ou, simplesmente, interpretar os filmes apenas pelas imagens. Como a maioria dessas crianças está iniciando sua aquisição linguística do português escrito, ainda se torna um trabalho árduo recorrer às legendas durante todo filme.

Ao terminarmos as atividades sobre as capas dos filmes, propomos que elas assistissem a um desenho; um desenho totalmente em Libras, recém lançado na plataforma Youtube: *Min e as mãozinhas* (2018), o primeiro desenho animado totalmente em Libras do Brasil. Assistimos ao desenho, com as crianças interagindo com as imagens durante todo o tempo de duração e, após, conversamos um pouco sobre a produção. Quando terminamos nossa conversa, perguntei qual filme as crianças gostariam de ver no próximo encontro. Bruna pediu o filme *A bela e a fera* (2017) e, logo em seguida, Benhur e Luiza também demonstraram querer ver esse filme. Apenas Lívia disse que gostaria de ver o filme *Rio*. As crianças ajudaram a organizar a sala e nos despedimos.

Como no encontro anterior as crianças manifestaram a vontade de ver o filme *A bela e a fera* (2017), foi a ele que assistimos no sétimo encontro. Nesse dia, estavam presentes sete crianças participantes da pesquisa. Instalamos em grupo as câmeras e o *datashow*. Ao ser informada que todas as crianças já estavam na sala, servimos pipoca para elas e começamos a ver o filme. Com menos de trinta minutos de filme, os pais de Lara e Luiza chegaram para ajudá-las, justificando que precisariam sair mais cedo naquele dia. As crianças, no início do filme,

(2015); *Jurassic Park* (1993); *Tubarão* (1975); *Os Caça-fantasmas* (1984); *De Volta para o Futuro* (1985); *Homem-Aranha* (2002); *A Culpa é das Estrelas* (2014); *It- a coisa* (2017); *Shrek* (2001); *MIB – Homens de Preto* (1997); *A Era do Gelo* (2002); *Esqueceram de Mim* (1990); *Rio* (2011); *Vovozona* (2000); *Annabelle* (2014); *O Touro Ferdinando* (2017); *Curtindo a Vida Adoidado* (1986); *Transformers* (2007).

ficam focadas na pipoca, competindo novamente para ver quem consegue comer mais copinhos plásticos de pipoca. Nesse dia, como era um filme que as próprias crianças haviam escolhido, as crianças ficaram bem concentradas, fazendo poucos comentários entre si. Transcorrida um pouco mais de uma hora de filme, uma das professoras entra na sala e avisa que, especificamente naquele dia, as crianças precisariam sair mais cedo em função do ônibus, que logo passaria em frente da escola para pegá-las. Combinamos, então, que na próxima oficina daríamos continuidade ao filme.

No dia da oitava oficina, nove crianças participaram, mas apenas quatro delas estiveram na oficina anterior quando começamos a assistir ao filme *A bela e a fera* (2017). Ao chegarem na sala, algumas crianças já me perguntaram qual filme assistiríamos naquele dia. Expliquei que, na semana anterior, tínhamos começado a ver *A bela e a fera* (2017), e que hoje terminaríamos de assisti-lo. Apesar de sabermos que algumas das crianças não estavam presentes na semana anterior, optamos por dar continuidade ao mesmo filme. Novamente, por estarem assistindo um material com legenda, as crianças foram capturadas pelo filme, por vezes conversando consigo mesmas, e por vezes com os colegas a respeito das cenas, das falas dos personagens e dos figurinos utilizados. Seus comentários se concentraram especificamente nas legendas, na tentativa de compreender o que se estava lendo, como também na estética dos personagens, em detalhes de suas vestimentas e características peculiares de cada um deles, além de, em alguns momentos, conversarem sobre sentimentos, e do porquê o príncipe ter sido transformado em fera. Ao terminarmos de assistir ao filme, as crianças demoram-se um pouco sentadas e paradas olhando para a tela, como se estivessem tão concentradas e envolvidas com o filme que precisavam de um momento para voltar para local da sala, para a sua “realidade”. Ao nos despedirmos, Bruna perguntou se já sabíamos qual seria o filme do próximo encontro, pois gostaria de assistir *Annabelle*. Respondi que precisava conversar com a escola e com os pais para termos ou não seu consentimento com relação a este tipo de filme.

Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, como relatado anteriormente, ela sugeriu que não apresentássemos às crianças filmes de terror/suspense, ou com demasiada violência. Respeitando a orientação da escola, optamos por outro filme que, apesar de ser uma animação, é considerado um filme de fantasia/suspense: *Coraline* (2009). Este é um filme em *stop-motion* que, apesar de ter uma classificação indicativa livre, é tida por diversos críticos de cinema como um filme de suspense e um tanto assustador. O filme foi baseado no livro *Coraline e o mundo secreto* (2002), de Neil Gaiman, e o gênero do livro é terror.

Para a oficina nove, então, optamos pelo filme descrito acima. Nesse dia, a coordenadora pedagógica nos colocou em outra sala, pois a sala de reuniões estaria sendo usada pelos professores. A sala que nos dispuseram era o laboratório de informática, e não era tão grande como a que estávamos anteriormente. Lá havia em torno de oito computadores, um ao lado do outro, dispostos em duas fileiras. Havia uma mesa grande, específica para o professor, um quadro branco e algumas cadeiras. Logo que as crianças entraram na sala, algumas delas já correram e sentaram-se em frente aos computadores. Precisei avisá-las que naquele dia, apesar de estarmos na sala de informática, não utilizaríamos os computadores, e pedi que as crianças se sentassem nas cadeiras que estavam dispostas em semicírculo, no espaço ao lado dos computadores. As crianças me ajudaram a organizar as cadeiras, o computador, o *datashow* e as câmeras nos dois cantos da sala, uma de cada lado. Ao verem o início do filme, algumas crianças relataram que já haviam assistido e que gostavam do filme. Quase todas as crianças ficaram concentradas do início ao fim do filme, por vezes fazendo comentários com os colegas sobre o 91juda91s dos personagens, suas características físicas, sobre o que estava escrito na legenda, sobre algo com o que não concordavam e, em alguns momentos de maior tensão, manifestaram expressões faciais mais acentuadas, levando alguns sustos com os personagens e suas ações. Esse foi um dos filmes em que as crianças mais interagiram entre si, necessitando do seu colega para conversar sobre o filme, para discordar de algumas cenas, para pegar na mão nos momentos de suspense. Ao terminarmos de assistir ao filme, as crianças ainda conversavam umas com as outras sobre as cenas, sobre suas dúvidas ou sobre a sensação de irrealdade que algumas cenas trouxeram.

Na décima oficina, optamos por fazer uma atividade um pouco diferente: dividimos o grupo, que, neste dia, era composto de oito crianças, em dois grupos de quatro. A proposta da oficina era que cada grupo, em salas diferentes, assistisse a um curta-metragem e, posteriormente, contasse a história para o outro grupo. O primeiro grupo foi conduzido para a sala de reuniões e assistiu no computador da pesquisadora ao curta-metragem *Cidade Colorida* (2014); o segundo grupo foi conduzido para a biblioteca – pelo assistente que me acompanhava durante as oficinas – local onde havia uma televisão grande para que pudesse assistir ao filme *Alma* (2009). Em cada uma das salas havia uma filmadora para o registro. As crianças começaram a assistir os vídeos ao mesmo tempo e, encerrado o curta-metragem, as crianças que estavam na biblioteca se deslocaram para a sala de reuniões. Primeiramente, o grupo que assistiu ao filme *Cidade Colorida* (2014) contou a sua versão e depois foi passada a palavra para o grupo que assistiu ao curta *Alma* (2009).

Propomos, então, que os grupos trocassem de lugar, assistindo ao vídeo que ainda não tinham visto, mas que conheciam apenas pelo que seus colegas contaram. O grupo que estava na sala de reuniões foi então para a biblioteca e o grupo da biblioteca permaneceu na sala de reuniões. Finalizada a contação dos vídeos por parte das crianças, passamos a conversar sobre os elementos dos dois curtas-metragens a fim de observar as similitudes e diferenças em cada um deles. Quando terminamos a oficina, comunicamos à turma que nossa próxima oficina seria a última e que traria algumas comidas e bebidas para festejarmos.

No último dia de oficina estavam presentes doze crianças. Optamos, neste dia, por fazer uma das atividades sugeridas pela banca do projeto, de assistir novamente algum filme, a fim de perceber se a relação entre as crianças que já tinham assistido uma primeira vez àquele filme se daria da mesma forma, se assumiriam algum papel de contadores da história para os colegas que não viram, se lembrariam do filme. Para nosso último encontro, escolhemos o média-metragem *O fim do recreio* (2012), filme assistido em uma das primeiras oficinas que fizemos, mas que contou com apenas quatro crianças. Quando todas as crianças haviam chegado na sala de reuniões, expliquei que aquele seria nosso último encontro, mas que futuramente voltaria à escola, pois nossa intenção, juntamente com a direção, era a de continuar este projeto como um projeto de pesquisa ou extensão. Explicamos também que naquele dia assistiríamos a um filme, faríamos uma atividade e, posteriormente, teríamos uma festinha de despedida. Bruna pede para que no próximo ano eu voltasse na escola para continuar com as oficinas de cinema e, vendo sua vontade em continuar participando, pergunto para a turma se eles gostariam de continuar com os encontros, obtendo cem por cento de resposta afirmativa. Como já sabia que no ano de 2019 eu estaria fora do Brasil realizando uma parte do doutorado, expliquei para as crianças que, no próximo ano, eu não conseguiria continuar com o projeto, mas que em 2020 eu voltaria a escola para conversar novamente com elas e que quem ainda tivesse interesse em participar seria bem-vindo. Infelizmente, com a situação da pandemia pelo novo Corona vírus, esse ano não foi possível programarmos os encontros com as crianças.

Voltando à última oficina, neste dia a professora regente da turma estava na sala e, quando as crianças conversavam umas com as outras durante o filme, ela rapidamente exigia que ficassem quietas e continuassem assistindo. Já no início do filme, as crianças que não haviam assistido anteriormente ficaram perplexas por ele ser narrado em Libras. Bruna e Érica, sentadas uma ao lado da outra, e mais à frente da professora regente, interagiram durante todo o filme, fazendo comentários, relacionando o filme a sua realidade na escola, tirando dúvidas entre si. Logo que o filme iniciou, Bruna avisou que conhecia aquela produção. Além de Bruna

e Érica, Lara e Manuela também interagiam durante o filme. Como Manuela tem baixa visão, a todo momento ela pergunta para a colega o que estava acontecendo no filme e Lara, gentilmente, vai contando de maneira lenta e resumida, o enredo do filme. Ao terminarmos de assistir ao média-metragem, conversamos um pouco, as crianças tiraram dúvidas sobre o filme, conversaram umas com as outras fazendo seus comentários e trazendo suas percepções sobre a produção.

No momento seguinte, propus para as crianças que, assim como no filme, em que o menino pega a câmera e sai filmando a escola, o recreio, as brincadeiras, enfim, aquilo que ele gosta na escola, que elas também filmassem sua própria escola, mostrando seus espaços, os professores, o que costumam fazer ali. Para as filmagens tinha dois aparelhos: o celular e a máquina fotográfica/filmadora. Expliquei, então, que cada criança dispunha de um tempo para fazer as filmagens que quisessem e, logo em seguida, passaria o equipamento para seu colega para ele também poder filmar. Antes de as crianças saírem com as câmeras, ensinei a como mexer em cada uma delas, como, por exemplo, a dar o *play* e o *pause*, a como dar *zoom*, a como direcionar a câmera para filmar, como virar a câmera para si, para se filmar etc.

Lara começou filmando com uma das câmeras e as demais crianças foram atrás dela para ver sua filmagem. Aos poucos, os colegas foram trocando as câmeras e se adaptando com elas. Vendo as filmagens, percebemos que o tempo todo as mãos das crianças ficam em frente à câmera e o foco foi perdido com facilidade, além de a imagem, em diversos momentos, estar tremida, nos indicando que as crianças ainda estavam se acostumando com a maneira de gravar. Apesar disso, as crianças conseguiram filmar diferentes espaços da escola, como a recepção, as salas de aula com alunos e professores, os corredores, o refeitório, o pátio da escola, o campo de futebol. Na gravação pelo celular percebemos que, durante a troca entre as crianças, de quem está gravando para quem vai gravar, não houve pausa no vídeo. Isso nos indicou que as crianças não sabiam como encerrar a sua filmagem, passando de mão em mão a mesma gravação corrida. Algumas crianças, mais tímidas, não quiseram ser filmadas; já outras crianças aparecem dando “oi” ou sorrindo ou fazendo caretas. Em algumas cenas foi possível ver as crianças filmando seus colegas, por vezes aparecendo somente a testa de alguém ou o pescoço e, por vezes, as próprias mãos das crianças, em função da disputa pela câmera. Consideramos que a falta de experiência com a câmera fez com que algumas crianças filmassem rapidamente alguns lugares da escola sem estabilizar a imagem, não havendo nela nitidez. A professora regente da turma ficou perto das crianças o tempo todo e, de tempos em tempos, tirou a câmera de uma das crianças para dar a outra a fim de que todas elas tivessem oportunidade de filmar.

O pátio foi o espaço da escola onde as crianças permaneceram por mais tempo. Bruna pediu para ser filmada, dava “oi” para a câmera e logo em seguida dizia seu nome e fazia seu sinal. Logo, ela percebeu que as duas câmeras a estavam filmando e, portanto, dava “oi” e apresentava-se novamente. Em seguida, dizia que ia apresentar a escola. A câmera continuou filmando e apareceu na tela a professora regente retirando a câmera das mãos de uma das crianças e entregando-a a outra. Ao ser filmado, Pablo fez alguns sinais aleatórios para a câmera e Bruna pediu para segurar agora a máquina para gravar Érica.

Érica iniciou o vídeo fazendo o seu sinal e seu nome e dizendo em que série estava. Ela levou a cinegrafista até uma turma só de crianças pequenas. Ela apresentou as crianças e a professora da turma e, depois, pediu que Bruna filmasse os colegas dos 4º e 5º anos. Ao encerrar sua apresentação para a câmera, Érica deu um salto para a frente fazendo o sinal de “eu te amo”, até a sua mão encostar na câmera e Bruna desligar. Gostando de exporem-se para a câmera, Bruna e Érica decidiram fazer um vídeo juntas. Antes disso, tentaram tirar uma *94juda94s* com a câmera e, quando se deram conta, estavam filmando a si mesmas. Elas pediam para Tanize gravá-las e, sem saber se Tanize começou a gravar de fato, Bruna saiu de cena e foi para trás da câmera para se certificar de que a colega estava mesmo filmando. Quando Bruna voltou para frente da câmera, ela e Érica começam um diálogo, dando “oi”, dizendo seus nomes e sinais, dizendo em qual ano estão. Érica passou a entrevistar Bruna. Ao terminarem o vídeo, as duas pediram que Tanize as filmasse novamente e começaram a brincar de “Adoleta”, brincadeira que viram anteriormente no filme. Os demais colegas começaram a voltar para a sala de reuniões, mas passaram por outras salas de aula pedindo que os professores e os alunos se apresentassem. As crianças foram, assim, retornando para a sala de reuniões e, como encerramento das oficinas, fizemos uma pequena celebração. Conversamos durante a festa sobre assuntos que não estavam relacionados à oficina, tiramos fotos, entreguei uma lembrancinha para as crianças e para as coordenadoras pedagógicas da escola, nos despedimos e fomos embora.

Em linhas gerais, trouxemos acima questões importantes com relação à metodologia de pesquisa com crianças, além do material que coletamos por meio do diário de campo e das filmagens que fizemos no decorrer das oficinas. Trouxemos, detalhadamente, o que propomos e assistimos com as crianças em cada uma das oficinas, bem como algumas das percepções que fomos tendo durante os encontros no que dizem respeito à relação das crianças com as imagens – foco central das análises a partir de agora. Cabe destacarmos que durante toda a pesquisa, ou melhor, em cada encontro com as crianças, íamos desenvolvendo e aprofundando uma relação

de confiança. Junto às atividades e conversas durante as oficinas, isso também fez com que as crianças fossem nos oferecendo materiais relevantes à pesquisa, de forma voluntária. Em cada conversa, em cada filme visto, em cada atividade proposta, as crianças iam falando mais sobre si, sobre sua vida, sua família, sua relação com filmes.

Entendemos que as relações estabelecidas entre as crianças e as imagens dos filmes nos permitiram compreender concepções e modos de a criança dialogar, ver e pensar sobre si e sobre a própria imagem. Pela multiplicidade de produções imagéticas possibilitadas pelos diversos meios de comunicação e espaços sociais, as crianças têm a possibilidade de dialogar com a imagem, explorar suas formas, contextos, texturas, cores, enfim, seus elementos e produzir suas concepções sobre elas. Isso permite dizer que “os significados das imagens são móveis, parciais, e seus dizeres são produzidos em determinados contextos [...] assim, há uma mobilidade e variedade nos modos como são constituídos, interpretados e negociados os significados das imagens” (CUNHA, 2010, p.111). Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, foi importante perceber como as crianças surdas se apropriam das imagens, quais suas concepções sobre elas e como as expressam.

Nossa intenção, portanto, como pesquisadoras, foi colocar em evidência nosso diálogo com as crianças e entre elas, por meio das suas sinalizações, como uma das estratégias metodológicas que acreditamos ser das mais importantes para a pesquisa. O diálogo também se configura enquanto um modo de o adulto chegar até a criança, estabelecer relações de confiança com ela e compreendê-la, “deixando-se surpreender pela sua singularidade”, à medida que a criança pode também reconhecer no adulto “outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea” (SALGADO, PEREIRA e SOUZA, 2005, p. 16). Nesta pesquisa, foi isso que nos possibilitou “qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de 95jud-las como referentes empíricos” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 13), tomando suas falas a partir delas mesmas, dando às crianças a autonomia também durante o processo, sem a necessidade de estarem, a todo tempo, sendo conduzidas por propostas previamente pensadas por nós, adultos.

A autonomia de que falamos vai ao encontro também com outra intenção da pesquisa no decorrer das oficinas, que foi a de nos desprender de qualquer teor de subestimação da criança surda, estando atentos para as diferentes formas de sua manifestação sobre a imagem. Isso significa, conforme nos afirmam Martins Filho e Barbosa,

ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas. Sem dúvida, tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda (2010, p. 17).

Enquanto culturalmente concebidas e ensinadas a ser subordinadas aos adultos, buscamos, durante todo o processo, criar nas crianças confiança em nossas relações, a fim de que pudessem sentir-se seguras de falar, tanto quanto possível, sem que pensassem que o que falam precisaria estar de acordo com o que os adultos querem/quisessem ouvir. Da mesma forma, não pretendíamos contar as histórias das crianças, nem sobre elas, mas quisemos ver a própria história “contada do ponto de vista de cada um de seus atores” (PEREIRA, 2015, p. 58).

Buscamos desconstruir certas condições de subordinação, favorecendo a criação de espaços nos quais emergissem aquilo que as crianças pensavam ou sentiam enquanto experienciavam o seu olhar para com as imagens. Para isso, precisamos, durante toda a pesquisa, estar em constante questionamento de nossos fazeres nos momentos das oficinas, nas formas como dissemos, como propomos as atividades, sem “promover ou reforçar o desejo das crianças em responder aos questionamentos da forma ‘correta’” ou que nós julgávamos correta (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 282).

De forma contrária, buscamos que a criança, por meio de uma forma de linguagem específica, a Libras, pudesse, como sujeito de enunciação, falar sobre as imagens, trazendo os ditos que a constituem, que a produzem no interior de certos discursos sobre a imagem e sobre suas formas de olhar a imagem. Ao mesmo tempo, nossa pretensão foi a de que, no momento mesmo de enunciação, a criança trouxesse sua “assinatura”, ou seja, suas peculiaridades e singularidades, sua forma particular de ser sujeito de olhar.

5. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DO OLHAR

Olho do mesmo modo que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença (LABORIT, 2000, p. 205).

Dentre tantas possibilidades de denominar o que é a surdez (patologia, deficiência, perda, ganho, diferença), a autora e atriz surda Emmanuelle Laborit a compreende por meio das formas de perceber o mundo ao seu redor, ou seja, por meio da experiência visual. Em seu livro *O Grito da Gaivota*, a autora narra aspectos de sua infância: suas dúvidas, suas dificuldades de se comunicar, seus gritos a fim de tentar articular a fala, bem como a aprendizagem da língua de sinais, as rotinas escolares, as sensações diversas frente, sobretudo, às compreensões de fatos ocorridos cotidianamente. Todas essas experiências são ali descritas na medida em que perpassadas pela visão – muitas delas, incompreendidas pela forçosa tarefa de tentar ouvir e oralizar; outras tantas, no entanto, compreendidas a partir do momento que descobre que suas mãos podem ser utilizadas para falar (por meio da língua de sinais) e seus olhos podem ser postos a “ouvir” e, com isso, instaurar sentidos sobre o mundo à sua volta.

Emmanuelle, até os sete anos de idade, buscava oralizar por meio de tratamentos de fala e a ouvir por meio de aparelhos auditivos. Nas palavras da autora: “[a primeira parte da infância] um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme, montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços vazios” (LABORIT, 2000, p. 12). Para ela, isso decorria pela falta de experiências significativas da visão, ou seja, na tentativa de parecer-se com os ouvintes, a busca por compreender o mundo pela audição sobressaía-se às tentativas de ver e de compreender o que via. Olhar para as coisas, para os acontecimentos significava para Laborit olhar para um presente, sem entender o passado e o futuro:

Ali tudo era visual, [quanto às experiências] vivia-as eu todas como uma situação única, a do agora. Ao tentar juntar o *puzzle* da minha primeira infância para escrever, só encontrei farrapos de imagens. As outras percepções estão num caos inacessível à recordação. Ignoro sinceramente como consegui desembaraçar-me durante aquele período que vivi mergulhada entre a ausência de linguagem, a solidão e o muro do silêncio (LABORIT, 2000, p. 12).

Os depoimentos da autora e atriz surda Laborit nos permitem compreender que a constituição da experiência visual para uma criança surda não é algo simples, muito menos algo adquirido naturalmente desde o momento em que a criança nasce, mas vai além disso. O olhar, como a autora coloca, é natural ao ser humano, tanto ouvinte quanto surdo, mas aprender a ver, a experienciar por meio da visão os objetos, as sensações, as falas, os movimentos etc., é algo que precisa ser constituído, também na e para a criança surda – talvez até de modo mais aguçado, já que, diferentemente da criança ouvinte, que possui tanto o canal visual quanto o canal auditivo para perceber e dar significado às coisas e situações à sua volta, a criança surda necessita, prioritariamente, do canal visual.

Creemos que o entendimento acerca desse “canal visual” merece ser desenvolvido justamente para que possamos compreender, de modo mais amplo, a própria noção de infância surda – já que o investimento na discussão sobre o olhar da criança surda é aqui envolvido pelas formas com que ela percebe o mundo por meio, também, de uma linguagem visual nela investida. São muitos os trabalhos que expressam a importância da experiência visual (LEBEDEFF, 2010; VIEIRA e ARAÚJO, 2012; SILVA e SILVA, 2015), principalmente quando a relacionam à aquisição linguística da criança surda. No entanto, conforme Nogueira,

a visibilidade do surdo (afigurado por meio das expressões “experiência visual”, “capacidade visual”, “sujeito visual”, “sensibilidade para percepção visual”) parece ser tomada como um truísmo e, por esse motivo, tal conceito não chega a ser, de fato, definido e/ou problematizado pelos autores (2015, p. 17).

Na esteira de Nogueira, Fonte (2010, p. 25) afirma que a experiência visual dos surdos, suas formas de olhar, “não tem sido objeto de análise no que se refere à sua importância nos projetos de educação”, pois os surdos ainda continuam sendo vistos e compreendidos como “sujeitos auditivamente limitados, como sujeitos deficientes auditivos”. Parte disso, então, a necessidade de debatermos o que se tem produzido sobre a experiência visual surda, a fim de propormos novas formas de conceber a infância surda a partir desse recorte.

Assim, como forma de debater os três eixos que serviram de base a esta pesquisa, buscamos, neste capítulo, desenvolver o primeiro deles, qual seja, aquele que nos permite compreender a criança surda como *sujeito do olhar*. Trata-se de uma discussão que aqui estará todo tempo relacionada tanto com os debates sobre o tema que já vêm sendo realizados por autoras e autores da área da educação de surdos, como com as discussões mais amplas sobre as

relações entre as imagens e a constituição do olhar. Nesse percurso, ainda, buscamos nos valer das incursões que o campo dos Estudos da Infância vem mostrando sobre a própria noção de infância a fim de, neste trabalho, propormos formas singulares do olhar da criança surda.

Como já referido, partimos do pressuposto de que a criança surda apreende as coisas ao seu redor de diversas formas, mas principalmente pelo estabelecimento do seu olhar em relação a essas coisas. Por meio de suas percepções visuais, as crianças vão percebendo, por exemplo, as pessoas à sua volta, os sentimentos expressos nos rostos, as conversas orais e gestuais, a dinâmica dos objetos. O olhar, para a criança surda, não é algo natural, mas, antes, precisa ser também ensinado, orientado a se deter em algo, concentrar-se no que vê a fim de compreender e significar o que foi visto. Por certo, essas percepções instituídas pelo olhar, juntamente na relação estabelecida com uma linguagem corporal, vão possibilitando à criança experimentar as línguas – sejam elas de sinais ou orais –, as relações interpessoais, a participação em determinados grupos, e mesmo a sua constituição enquanto sujeito social e cultural. Em suma, por meio das suas experiências com o olhar, a criança surda compreende sobre si e também sobre sua infância como uma condição na qual ela se vê inscrita. Mas, no que compreende esse olhar? O que envolve assumir a criança surda como *sujeito do olhar*? Ou, o que a singulariza como *sujeito de olhar*?

O olhar da criança surda é constituído por pesquisadores da área da surdez, tais como Strobel (2008) e Lopes e Veiga-Neto (2006), como um “artefato”, um “marcador cultural” surdo, que, por sua vez, constituem formas de *ser surdo*. A expressão *ser surdo* é assumida por Lopes e Veiga-Neto como uma forma de

estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentido de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de ser surdo, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (2006, p. 82, grifos no original).

Recentemente, Lopes e Witches (2018, p. 2) atualizaram tal discussão, retomando as formas de *ser surdo* e desdobrando-as, conforme os autores, em “outro viés argumentativo não explorado pelos autores (Lopes e Veiga-Neto)”. Tomando o conceito de *forma de vida* desenvolvido por Wittgenstein (1996), os autores objetivaram “problematizar a constituição de alguns marcadores culturais que compõem a experiência de ser surdo de maneiras distintas e

até mesmo impensadas” (LOPES e WITCHS, 2018, p. 2). A *forma de vida* surda, analisada por meio dos marcadores, é apresentada pelos autores a partir de uma “experiência que é vivida, sentida, produzida, mas não necessariamente traduzida pela identidade e pelos modos específicos de ser surdo” (Ibidem, p. 3). Nos aliamos a essas discussões a fim de tecer argumentos que nos permitam outras formas de compreender o olhar da criança surda, sem necessariamente delimitá-la identitariamente. Não objetivamos, com isso, negar a identidade surda – até porque isso seria impossível –, mas entendemos que “as subjetividades estão para a experiência de ser do sujeito com surdez” (Ibidem, p. 4), ou seja, a surdez é vista como “condição de vida que determina algo de surdo em tudo o que expressa uma subjetividade marcada por ela (a surdez) como uma condição primordial de distinção” (Ibidem, p. 3).

Ser surdo, ou melhor, a *forma de vida* surda, nesse contexto, envolve, portanto, uma série de “marcadores” – dentre eles a luta, o pertencimento a uma comunidade surda, o olhar, a língua de sinais – que fazem parte de uma cultura, a cultura surda. Conforme apontam Lopes e Witchs (2018, p. 8), a palavra olhar “não possui sentido em si mesma. No entanto, se a tomarmos dentro de um contexto cultural surdo, ela pode ganhar sentidos específicos e distintos de outros”. Ou seja, no interior de uma comunidade e de uma determinada cultura – a cultura surda – “para o sujeito que vive a surdez como um diferenciador determinante de uma constituição cultural, o significado da palavra ‘olhar’ é completamente outro do que para aqueles cuja palavra é impensada ou usada apenas para representar uma ação de um sentido” (Ibidem, p. 8). Esse olhar, portanto, conforme, Lopes e Veiga-Neto (2006), compreende uma marca outra do surdo, a qual permite a construção de uma alteridade surda. Essa marca é apreendida principalmente no interior das relações culturais estabelecidas entre os pares surdos – e a criança surda, uma vez que participante desse meio cultural, tem a possibilidade de constituir seu olhar nesses espaços.

O olhar tem sido pensado como constitutivo da criança surda, estando geralmente relacionado à língua e à cultura na qual a criança está inserida. Müller e Karnopp (2015, p. 8) compreendem a criança surda na medida em que atravessada pelas formas de ver, afirmando que é por meio do olhar “que se processa a percepção e a interação do sujeito surdo no mundo, tendo em vista a produção e acesso a fatos, sensações, imagens e conhecimentos, sobretudo no uso da língua de sinais, da escrita ou de outro processo comunicativo que se efetiva através da visão”.

Se há algo em comum nas discussões sobre a infância e as dinâmicas visuais é a inseparabilidade entre a experiência visual e a cultura. Nesse sentido, Formozo (2013, p. 12)

afirma que o surdo é um “sujeito que interpreta o mundo por meio da experiência visual e como participante de uma comunidade cultural”. Do mesmo modo, Karin Strobel (2008, p. 44) compreende que, para os surdos, o olhar é um importante “artefato cultural”; tal artefato permite com que eles “[percebam] o mundo de maneira diferente, a qual provoca reflexões sobre suas subjetividades”. As discussões da autora apontam o olhar como “marca primordial dos surdos”, sendo o meio pelo qual eles “mediam sua experiência no mundo, negociando e construindo significados” (FORMOZO, 2013, p. 15).

No caso da criança surda, pode-se dizer que, desde pequena, por exemplo, uma discussão entre duas pessoas – por meio dos movimentos da boca e expressões faciais e corporais – até uma bomba estourando ou uma batida de carro, vão aos poucos sendo percebidas por meio da alteração dos sujeitos em sua volta e das alterações ocorridas no ambiente. Essas percepções não são algo inato da criança surda, mas o olhar, como propõe Taveira (2014), é constituído como parte de um conjunto de eventos que vão se estabelecendo na relação da criança com a cultura na qual participa, das relações estabelecidas com os outros por meio da língua e, ainda, por meio de práticas que irão ajudá-la na construção de uma certa experiência do olhar, para que haja uma exploração do seu campo visual (OLIVEIRA, 2009).

Ainda em relação à cultura, Taveira afirma que há um tipo de aprendizagem específica a ser aprendida no interior da própria cultura surda:

crianças e adolescentes surdos que não frequentam a comunidade surda podem, muitas vezes, desconhecer como direcionar o olhar. A experiência visual é desenvolvida no encontro com a comunidade surda que a utiliza junto a sua arte, seus artefatos tecnológicos e a prática de sua sociabilidade (TAVEIRA, 2014, p. 146-147).

Como colocado por Taveira (2014), por mais que, para muitos, o olhar possa ser tomado como natural, aprender a ver, a experienciar por meio da visão os objetos, as sensações, as falas, os movimentos etc., é algo que precisa ser constituído na criança surda, inclusive, de modo particular, entre seus pares. Ou seja, o que Taveira aponta como crucial é a constituição do olhar na medida em que relacionado ao encontro do sujeito com seu grupo: a comunidade surda.

De modo mais amplo, podemos entender que a comunidade surda está decisivamente inscrita numa cultura própria: a cultura surda. Se assumimos, como Strobel (2008) e Lopes e Veiga-Neto (2006), que a cultura surda diz respeito a um conjunto de práticas potencialmente capazes de serem produzidas por um grupo de sujeitos que vivem e sentem suas experiências

(inclusive visuais) de forma semelhante, podemos, com efeito, entender que a experiência do olhar é algo paulatinamente constituído pela criança surda na medida em que inscrita nesse meio cultural.

Ao mesmo tempo, também consideramos, nesta pesquisa, as diferentes dimensões culturais nas quais a criança surda está inserida – sobretudo quando tomamos as discussões que o campo da Sociologia da Infância vem oferecendo acerca da constituição do sujeito infantil a partir de vieses ativos e produtivos, ou seja, entendendo-o como ator social, produto e produtor de sua cultura. Atrelado a esse pressuposto, Barbosa afirma que

As crianças [...] se constituem sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas experiências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos sociais nas quais convivem (BARBOSA, 2009, p. 24).

É, pois, por meio de suas relações sociais e culturais – sobretudo daquelas que a inscrevem e a marcam como sujeito, a um só tempo, de uma cultura surda e de uma cultura infantil –, que a criança surda vai constituindo-se como sujeito do olhar. Esses novos vieses dados à criança surda sustentam, pode-se dizer, um novo olhar sobre ela, na qualidade de sujeito, mas também, de algum modo, de participante de suas concepções de mundo. Nesse sentido, a criança surda é concebida em sua potencialidade: uma potencialidade que permite com que ela possa ser tomada como agente na vida social, ou seja, não apenas como sujeito que reproduz, mas, igualmente, que tensiona, que resiste às verdades que a cercam a partir de um ponto de vista singular, no caso, a partir de significados que ultrapassam aqueles “das representações médicas que demarcam a falta de audição – *frisam a surdez como a presença do olhar*” (LOPES, 2007, p. 52, grifos nossos). O olhar do qual nos fala Maura Lopes (2007) “não toma o sentido de visão ou de ação do olhar”, mas toma forma no fazer-se surdo e expressar-se como tal, por meio da “expressão de uma posição de sujeito que se vê e se narra dentro de uma experiência vivida em um grupo particular” (Ibidem).

Esse grupo do qual nos fala a autora, a comunidade surda, é o lugar onde a criança tem a possibilidade de relacionar-se tanto com seus pares (outras crianças), como com adultos, ou seja, com o *outro* surdo. Esse *outro* surdo vive também as experiências visuais e está igualmente inserido nessa cultura e língua. No contexto escolar, por exemplo, Formozo (2013, p. 13) compreende o outro para a criança surda como o surdo adulto, sugerindo que esse encontro,

bem como “a utilização de uma língua em comum enriquecem o processo pedagógico ao mesmo tempo que colabora para a construção das identidades dos alunos”. A autora aponta para a importância de “as crianças surdas compartilharem uma língua entre si e com o professor surdo” (Ibidem). Semelhante pressuposto é apontado por Martins (2010, p. 49) quando afirma que, na qualidade de professor surdo e “por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas”, ele atua como o outro que pode ajudá-la a compreender e a inscrever-se singularmente no mundo. Assim, no contexto em questão, a relação com o outro é estabelecida entre criança-criança surdas, criança-adulto surdos, criança-professor surdos, permitindo-se produzir modos de ser surdo, como também modos singulares de ser criança surda.

Como se pode perceber, a discussão proposta aqui visa mostrar algumas dimensões particulares acerca do entendimento mais amplo da relação entre infância e cultura (cultura surda, cultura infantil), nesse caso, por meio da relação entre a criança surda e o outro. Como afirmam Müller e Karnopp,

A negociação sobre a surdez, o ser surdo e sua cultura dá-se no interior das relações de poder e de resistência, inclusive na vivência com outros surdos, ou seja, um movimento permanente de suspeita sobre si e sobre as relações que os próprios surdos vivenciam, um movimento de abertura feito dentro da própria invenção ‘ser surdo’ que rompem com fronteiras discursivas, espaciais e temporais (2015, p. 3).

O adulto, como esse outro na relação com a criança, desempenha funções importantes nos processos de interação, experiencição e compreensão de si e de mundo da criança surda. Ele ocupa um papel de referência para a criança, pois, vendo um adulto surdo, a criança surda passa a pensar sobre si e entender-se como sujeito potencialmente capaz de desenvolver-se, adentrar os diferentes espaços, utilizando-se de outros meios de interação e socialização. De acordo com Martins Filho (2005), o adulto é um importante possibilitador de experiências à criança surda, pois

ante as necessidades, interesses, desejos, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. [...] para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva sua condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto (MARTINS FILHO, 2005, p. 168).

Se destacamos a importância do contato entre criança surda e adulto surdo, é porque compreendemos que é também por meio dessa relação que a criança constrói referenciais para si. Na relação com o outro desenvolve-se também a língua de sinais “pelo contato da criança com adultos surdos usuários desta língua”, pois é a partir desses contatos que as “particularidades e materialidades da língua de sinais e os aspectos culturais a ela associados” são percebidos e aprendidos (LACERDA e LODI, 2007, p. 1).

O contato da criança surda com seus pares, ou seja, com outras crianças surdas favorece, igualmente, a constituição de relações por meio da língua de sinais e da experiência do olhar, oportunizando a constituição de significados de forma mútua e cooperativa. Isso permite à criança surda se ver como pertencente a um grupo, dando-lhe “segurança e uma forte dose de sentimento de sentir-se gente entre pares” (SAWAIA, 1995, p. 23). A partir do encontro da criança surda com seus pares, novas experiências vão produzindo um sentimento de “pertencimento a um determinado grupo, a uma comunidade” (SANTOS e MOLON, 2014, p. 306).

Desse contato, a criança surda passa a *narrar-se* de outras formas, pois nessa relação, sentidos outros são produzidos por meio de uma língua compartilhada entre pares. No estabelecimento dessas relações por meio do olhar e significadas por meio da língua de sinais, a criança surda troca e constrói informações, sentidos, valores, experiências. Da mesma forma, com seus pares, a criança surda vai aprendendo a se colocar no mundo, a interagir, instaurar regras, brincar, estabelecendo, nesses contatos, formas de se posicionar enquanto sujeito, por meio das experiências que vai adquirindo e significando por meio do olhar.

Se podemos dizer que a relação com o outro emerge como fundamental no ato de a criança constituir-se como sujeito do olhar, entendemos que a aprendizagem da língua de sinais mostra-se igualmente decisiva nesse processo. Mais precisamente, conforme já afirmamos anteriormente, não há como separar a dinâmica que produz um sujeito do olhar àquela relativa à aquisição linguística da criança. Assim, uma das pretensões deste trabalho é justamente de compreender inseparavelmente olhar e linguagem, colocando-os no mesmo nível no que diz respeito à constituição subjetiva infantil. Portanto, não se trata aqui de relações que se tecem de modo “complementar”, consecutivo ou acessório, mas, de fato, de uma relação mutuamente constitutiva entre essas duas dimensões.

Compreendido como um artefato, o olhar surdo também fala, ou seja, a criança surda como sujeito do olhar se utiliza desse olhar não apenas para receber mensagens, compreender as coisas à sua volta, mas dele se utiliza para sua comunicação, por meio da língua de sinais.

Como é sabido, a língua de sinais é totalmente visual; sua sinalização é recebida “pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de viso espaciais ou espaço-visuais” (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 31). Ela é produzida por meio de movimentos com as mãos, com o corpo e com as expressões faciais bem como sua elaboração se dá à frente do corpo, num espaço chamado espaço de sinalização.

Um dos elementos constituidores da língua de sinais (e que faz parte das regras gramaticais dessa língua), estando intrinsecamente relacionado à experiência visual, é a chamada expressão facial e corporal. Quando atrelada à língua de sinais, as expressões desempenham papel importante na comunicação entre usuários da língua, constituindo uma forma de “transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade”, mas, justamente, do corpo e do rosto em suas variações (STROBEL, 2008, p. 51). As expressões, assim, funcionam como marcas de reforço a certas ideias – assim como a entonação de voz para os ouvintes. Na língua de sinais, a atenção às expressões faciais e corporais feitas simultaneamente à língua de sinais compõe o significado de certos sinais ao contexto da frase.

Denise Ramos (2017, p. 62) argumenta que “é por meio da língua de sinais, língua de modalidade visual e espacial, que a criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitivo, emocional e socialmente”. Como vem sendo apontado por muitos autores, seu aprendizado é imprescindível, preferencialmente, nos primeiros anos de vida. Carvalho (2011, p. 19) indica que “a exposição à Libras possibilitaria a aquisição da linguagem pela criança surda nos estreitos limites desse período e ativaria sua competência linguística”.

Se, de um lado, assume-se como importante que a língua de sinais deva ser a primeira língua a ser aprendida pela criança surda – assegurando, a partir disso, uma educação bilíngue pautada no ensino dessa língua como primeira e a língua escrita do país como segunda –, Peluso e Lodi (2015) mostram que, sobretudo na escola, isso ocorre de forma paradoxal, já que há uma subordinação das línguas de sinais em relação às línguas orais. Ou seja, por mais que se considere o papel decisivo do aprendizado da língua de sinais, a maioria dos sistemas educacionais não leva em conta sua materialidade visual e espacial. Com efeito, se promove uma perspectiva do olhar da criança surda a partir de uma lógica ouvinte.

Assim, se, numa primeira análise, pode-se pensar que esta forma de ensino está reconhecendo as especificidades da língua de sinais, de modo mais atento, percebemos a presença de uma lógica ainda assentada numa perspectiva de déficit. Para Peluso e Lodi (2015, p. 64, tradução nossa), “a visualidade não é algo que se pode ensinar, é uma maneira de estar no mundo, que está fundamentalmente determinada pela língua e pelo discurso”.

Para os autores, e como algo fundamental na discussão aqui proposta, a relação que a criança surda estabelece com a visão possui um sentido muito particular quando passamos a entender que a língua de sinais é conceituada, compreendida por meio do canal visual e que essa visualidade confere particularidades somente a quem possui essa experiência linguística e discursiva, ou seja, os surdos. Tomando esses elementos como referência,

A concepção de que os surdos organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, pode-se considerar que a visualidade não lhes é externa, mas constitutiva de sua subjetividade e da forma pela qual organizam a realidade (PELUSO e LODI, 2015, p. 66, tradução nossa).

A questão do olhar trazida por Peluso e Lodi – no caso, de que ele é parte constitutiva da subjetividade surda – também é sustentada por Caldas (2012) quando a autora afirma que os surdos percebem e aprendem com os olhos,

As coisas que vemos são captadas através de nossos olhos como as propagandas, manchetes, notícias, cinema, gestos, movimentos, lugares e tudo o mais que está além de um simples olhar [...]. Um surdo sinaliza para outro surdo e o seu ser se manifesta, ele o faz no uso de sua linguagem visual, as mãos manifestam o ser surdo. [...] É através desta língua [a língua de sinais] que nós, surdos, imaginamos, pensamos, expressamos nossas ideias e criamos significados com os quais, entre outras linguagens, farão com que possamos interagir com os adultos, com as crianças e com o mundo (CALDAS, 2012, p. 142).

O que a autora nos mostra, então, é a inseparabilidade entre olhar e língua – e, ou extensão, entre olhar e *corpo*. Para Skliar (2001), essa noção é complexificada justamente a partir do entendimento de que o olhar *diz respeito a um corpo* – e, nessa condição, compreende uma forma de também impor-se em relação ao mundo. Do mesmo modo, para Rodrigo Marques (2007), os olhos não estão imersos numa concepção de ausência do corpo, a experiência visual surda não demonstra um corpo anatomicamente diferente, mas, “como uma pessoa com funcionalidades sensoriais e perceptivas que lhe constituem uma interpretação e interação com o mundo específicas, que quando inseridas no mundo se transformam” (MARQUES, 2007, p. 29) e conseqüentemente, transformam o mundo ao seu redor.

Dentre as diversas dimensões nas quais a experiência visual e o corpo surdo se dividem, o autor assinala, por exemplo, os reflexos rápidos dos movimentos, as características gramaticais da língua de sinais, dentre elas, “o movimento da cabeça, a mão que faz o sinal, e

a direção do olhar que define a pessoa” (Ibidem, p. 77). Por meio de seu olhar e da compreensão do seu corpo como lugar que carrega uma experiência, a criança surda tem a possibilidade de dar sentido a situações que vivencia, podendo daí compor significados, compreender o que a rodeia. Por exemplo, a partir do momento que a criança surda entende que o seu corpo é fonte de potência visual, suas percepções vão lhe possibilitando identificar uma pessoa que está passando por trás pela sua sombra, ou pelo reflexo do vidro e até mesmo pela identificação do direcionamento do olhar de outra pessoa.

Além disso, sua percepção corporal, bem como a percepção corporal do outro por meio do olhar que a criança surda produz sobre o outro, permitem com que ela compreenda expressividades faciais quando há o detalhamento de algo. A expressividade facial nas informações frasais desenvolve-se gramaticalmente por meio de movimentos com a cabeça; a acentuação das sobrancelhas para cima como indagação; a abertura exagerada ou o cerrar dos olhos para intensificar algum sinal; ou os lábios imitando alguns movimentos como um motor, uma batida, um eletrodoméstico. Enfim, todos esses elementos aqui descritos podem configurar-se como aspectos gramaticais da língua de sinais, mas, mais do que isso, eles só fazem sentido se o corpo da criança surda estiver educado para tal execução. Portanto, “não é só a língua que nos faz pertencer ao mundo, é nosso corpo presente nele, indubitavelmente, ocupando lugar no espaço, modificando este espaço” (MARQUES, 2007, p. 83) e tomando seu lugar ali.

Outra dimensão daquilo que compõe o olhar, e cuja compreensão depende do corpo da criança surda, são os “ruídos visuais”¹⁹ que afetam sua concentração visual – como um ventilador de teto, uma lâmpada piscando, o movimento de pessoas ao redor etc. Quando o surdo está em um grande grupo de ouvintes, ele pode perceber barulhos e ruídos por meio da percepção visual que tem dos objetos, das pessoas, das conversas entre as pessoas à sua volta e suas respectivas risadas, choros, expressões faciais e corporais. Essa percepção em relação ao ambiente, aos objetos e às pessoas é compreendida como ruído visual, “pois o surdo pode não saber o que está sendo falado, mas percebe visualmente a movimentação através da visão” (GESSER, 2009, p. 48).

¹⁹ Gesser (2009, p. 48) diz que “barulho é a ausência do silêncio; é um ruído ou som acústico perceptível aos ouvidos”, mas também que, para os surdos, o barulho ou ruído adquire novos significados, ou seja, quando há um grande grupo de surdos conversando em sinais, todos ao mesmo tempo, isso pode favorecer, para alguns deles, certa sensação de barulho.

Esses ruídos visuais ocorrem, segundo Gesser (2009, p. 48), porque “os sons extrapolam sua característica físico-acústica” e adquirem outros significados em outras formas que não somente a auditiva. Ou seja, tanto o corpo tátil percebe os sons quanto os olhos detectam marcas, movimentos que se comportam para os surdos como sonoros. Dentre eles, os movimentos dos galhos de uma árvore ao vento que se debatem com força constantemente, os movimentos das ondas do mar com sua altura e força, bem como os movimentos feitos pelas mãos de quem sinaliza: devagar e suavemente, promovendo uma sensação de calma, lentidão, tranquilidade, como se o som ali fosse leve e sereno; ou movimentos fortes, bruscos e rápidos promovendo uma sensação sonora alta e estrondosa.

Na articulação de tantos elementos, seu olhar jamais é fixo: a ele cabe associar eventos que se realizam ao mesmo tempo, produzindo, disso, algum entendimento. No entanto, não são somente essas as partes que configuram o olhar, tal como definido por Rodrigo Marques (2007), pois, segundo o autor, mesmo com a percepção rápida dos elementos descritos acima, ainda há que se levar em conta o ângulo que os olhos alcançam e, a partir deste ângulo, o limite dado pelos movimentos da cabeça e do tronco, assim, explorando a experiência visual em sua complexidade. Ou seja, o olhar, segundo Rodrigo Marques (2007), é parte de uma totalidade, de uma completude do corpo surdo, e este corpo é um corpo presente no mundo, que com ele se comunica constantemente, a partir de uma experiência que não cessa, mas que é configurada de diversas formas, dependendo de como a criança surda empreenderá seu olhar.

Desde pequena, a criança surda é ensinada a ver os objetos de determinadas formas, a tentar entender o que as pessoas articulam com a boca, a se comunicar e ler, por meio da escrita ou das imagens. Alguns pesquisadores trazem em seus textos possibilidades de a criança surda aprender a ler imagens e, posteriormente, o português escrito por meio do que vem sendo chamado de “letramento visual” (CAMPELLO, 2008; LEBEDEFF, 2010). Outros autores, como Vieira e Araújo (2012), Silva e Silva (2015), vão mostrando formas de o surdo se relacionar com as imagens das mais diversas fontes, sejam elas de tirinhas, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas.

Em suma, ao trazermos esse conjunto de discussões mais amplas que ligam a criança surda às formas pelas quais seu olhar é aprendido e mediado pelas culturas nas quais se insere, pelas relações com o outro e, ainda, pelo seu corpo, buscamos mostrar como vai sendo tecida uma complexa trama discursiva que fixa verdades sobre o próprio olhar surdo. Trata-se de uma trama que se faz atrelada a relações de poder e, como tal, produzindo saberes e os sujeitos de que fala (FOUCAULT, 2015).

Portanto, educar o olhar surdo vem consistindo em ensinar como a criança deve olhar, o que ela deve olhar, como deve se relacionar com as imagens que vê e para que fins. No entanto, assim como o olhar da criança surda é educado, constituindo-a como sujeito do olhar de determinado tipo, gostaríamos aqui de promover essa discussão na medida em que as dinâmicas do olhar não estejam imediatamente comprometidas com a aprendizagem de algo outro (língua de sinais, conteúdos etc.), mas sim naquilo que ela tem de experiência singular. Ou seja, algo que pode ser resumido pelas seguintes questões: como as crianças surdas compõem sentidos a partir das imagens que assistem? Como a experiência de assistir a certas imagens as convocam diferentemente ao pensamento, ao diálogo, à narração de si mesmas e do mundo?

Para podermos formular essas questões, há um sentido sobre o próprio ato de olhar e também sobre a noção mesma de imagem que gostaríamos de indicar. Particularmente, importamos destacar que assumimos uma perspectiva a partir da qual as imagens não apenas nos educam (no sentido de que nos ensinam ou conformam), mas podem produzir em nós possibilidades de pensarmos diferentemente; o ato de olhar aqui pode, também ele, estar investido de certas formas de resistência, sobretudo, aos modos hegemônicos de como nos relacionamos com as imagens.

Mas, de que forma propomos olhar diferentemente para as imagens? Didi-Huberman nos convida a pensar sobre essa ideia a partir do seu livro *O que Vemos, o que nos Olha* (1998). O autor afirma que, quando olhamos as imagens, opera-se uma cisão, que se desdobra no sentido de que, ao olharmos para as imagens, diz o autor, elas também “nos olham”. O que significa isso? As imagens “nos olham”, pois, como afirmam Schuch e Fischer (2015, p. 65) em relação a esse pressuposto de Didi-Huberman, “toda imagem [...] traz em si o potencial de desdobrar-se em outras várias, e colocarmo-nos em sua presença implica sermos também olhados por tudo aquilo que ela traz em si, ou que esconde em vários vazios”. Trata-se de uma relação complexa, já que, nesta perspectiva, não se supõe que as imagens estejam prontas, dadas, apenas à espera do nosso olhar. Ao contrário, elas estão diante de nós para que, no gesto de serem olhadas, também nos capturarem, nos façam tensionar o que cremos, exijam nossa participação, “nos olhem” e, talvez, poderíamos por assim dizer, nos convoquem a olhá-las.

Será que todas as imagens que vemos “nos olham” de volta? Será que as imagens cinematográficas vistas pelas crianças surdas também “as veem”, no sentido de as convocarem de algum modo, de exigirem sua participação? Também em relação à proposição de Didi-Huberman (1998), Marcello, ao fazer semelhantes perguntas, afirma que

aquilo que efetivamente nos olha – ou melhor, aquilo que tem a potência de nos olhar com mais intensidade, portanto, de nos mobilizar mais violentamente – talvez seja aquilo que menos “volume” detenha, e conseqüentemente, para nosso desespero ou satisfação, mais “vazios” possua (2008c, p.17).

Os volumes e vazios de que nos fala Marcello (2008c) dizem respeito àquelas imagens cujos sentidos não estão completamente preenchidos, completos, mas que estão ainda por se fazer. Neste vazio sugerido pelas imagens que nos olham, sempre há algo que nos escapa, algo que se perde e que não conseguimos abarcar por completo. Esses vazios, essas incompletudes potencializadas pelo ato de ver da criança surda inserem-se nas discussões de que, ao olhar uma imagem, por mais que se tente, dessas imagens não se consegue dizer tudo. Há sempre algo que não cabe ali, que escapa e conseqüentemente, ao olhá-la, algo nos escapa também. E talvez esses vazios que as imagens nos colocam podem configurar-se como aqueles “que mais nos convocam, que mais nos colocam dentro daquelas imagens e cenas, que nos tiram de nossa posição estável, para ocupar o lugar incerto e desconhecido do outro” (HILGERT e FISCHER, 2016, p. 1240).

Por que importa trazer esta discussão para esta pesquisa? Porque entendemos justamente que compreender a criança como sujeito do olhar implica percorrer percursos que, além de considerarem a dimensão do ato de ver como ligado à aprendizagem de uma língua (Libras), de conteúdos, consideram como uma experiência singular capaz de colocar em questão modos específicos de produzir sentidos sobre o mundo. Significa inscrevê-la no espaço mesmo de constituição de um sujeito que, ao olhar para as imagens, também é “visto” por elas e, com isso, a possibilidade de, nessa relação, operar rupturas com os moldes tradicionais e hegemônicos de ser sujeito da experiência visual, bem como de se relacionar com as imagens.

Nesse sentido, a criança surda compreendida como sujeito do olhar a partir das conceituações trazidas sobre a relação do olhar com as imagens, se distancia das concepções de compensação a respeito do olhar surdo, como se este fosse tão mais acessível ou mais “estimulado” em função da sua falta de audição. Como visto, diversas são as formas de educar o olhar da criança surda e a tentativa nesta pesquisa é a de, na relação com outros trabalhos do campo, pensar esse olhar como constitutivo da infância surda, produzindo-se como uma marca desses sujeitos em seus modos de ver, pensar e narrar o mundo à sua volta.

6. O OLHAR-CORPO, OLHAR-CRIAÇÃO: A CRIANÇA SURDA E SUA RELAÇÃO COM A IMAGEM

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas.
Jean-Jacques Rousseau

Iniciamos este texto nos aliando ao que Rousseau, na citação acima, afirma sobre a infância e a criança, compreendendo-a não a partir de comportamentos baseados no que os adultos lhe ensinam e designam, mas sabendo que, apesar de a criança compartilhar o nosso mundo – o mundo adulto –, ela vê, sente e pensa a partir de suas concepções que lhes são próprias (o que não quer dizer exclusivas). Dito de outro modo, apesar de adultos e crianças coabitarem no mesmo mundo, a criança “vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um ‘mundo da criança’: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo” (MACHADO, 2010, p. 117). A partir de contextos considerados potentes, abertos à experimentação, livres para a exploração da sensibilidade, da expressividade e da criatividade, às crianças vai sendo permitida a construção de seus modos de ser e de estar no mundo, a partir de si e de suas relações com o outro.

Nesta pesquisa, buscamos propor esses contextos por meio das oficinas de cinema com as crianças surdas, buscando ali, naqueles encontros entre a própria criança e as imagens fílmicas, relações para uma compreensão do ser criança surda do olhar, da enunciação e da ética. Nesse momento, trazemos para a análise algumas situações vivenciadas nesses encontros que nos levam a compreender a infância e a criança surda enquanto sujeito do olhar. Para tanto, destacamos algumas dimensões observadas que nos dizem sobre o olhar da criança surda e sobre como ela se relaciona com a imagem: a primeira dimensão se refere ao olhar da criança que toma o corpo como sua extensão, ou seja, olhar para as crianças surdas implica o corpo, o seu corpo; a segunda se refere ao olhar da criança surda e ao modo como ele compreende uma relação entre entendimento e criação, no sentido de que assistir um filme contempla uma outra concepção sobre o ato mesmo de “entender” um filme – e que se aproximam muito mais às formas pelas quais, na relação com as imagens, as crianças entendem o que veem exatamente na medida em que criam sentidos para aquilo que não está de fato, imediatamente posto, dado pelo filme.

6.1 CRIANÇA, OLHAR E CORPO

Com relação à primeira característica, destacamos, como referenciado anteriormente, que o corpo surdo, como seu ponto de vista sobre o mundo, é também um dos objetos desse mundo (MARQUES, 2008). Conforme o autor, o que lhe confere a possibilidade de construir suas experiências como surdo é a sua “observação do corpo” (Ibidem, p. 65), sendo este “o veículo de comunicação com o mundo” (Ibidem, p. 30). Nesse caso, a experiência visual do surdo é uma – e talvez a mais significativa – parte, dentre tantas partes possíveis, do corpo surdo.

Considerando o corpo como uma espécie de extensão do olhar, ao longo das oficinas foi possível perceber que as crianças surdas, em diversos momentos, não apenas olhavam para as imagens fílmicas. Não falamos, portanto, de ação-reação, estímulo-resposta entre imagem e criança, mas, sim de um olhar que era ali tecido como algo mais amplo, que excede o ato de ver tal como, num primeiro momento, poderíamos supor. Tratava-se, antes, de “uma experiência criativa que se dá no corpo perceptivo, que percebe os sentidos de acordo com sua própria referência de mundo” (CASTILHO, 2015, p. 63) e, com isso, transforma o olhar em um *corpo que olha*. Ou seja, o olhar das crianças surdas para as imagens durante as sessões implicava uma ação exercida pelo próprio corpo das crianças. Olhar-performar.

Afirmamos, assim, que as formas de olhar da criança surda colocam evidência elementos tais como aqueles discutidos por Machado (2010) acerca do próprio conceito de “criança *performer*”. Segunda a autora, nessa condição,

é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável: polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. (MACHADO, 2010, p. 59).

Como parte de uma teorização ligada ao campo do teatro, Machado (2010) indica que o conceito parte dos pressupostos de uma estética pós-dramática na medida em que ela corresponde à “relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramaturgico pronto, fechado, com começo, meio e fim” (Ibidem, 2010, p. 118). Ao contrário, se apresenta certa “*bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*: não há lógica formal, diversas lógicas convivem” (Ibidem, grifos do ordinal). Para Machado, é, pois, essa estética

pós-dramática que é possível ver nas ações das crianças e nas suas formas de ser. Em cada tempo e espaço, “a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana”, aproximando aquilo que configura a cena teatral, da vida, da sua vida (Ibidem).

Obviamente que aqui, na pesquisa, falamos deste corpo como maneira primeira de colocar em suspensão uma relação com a imagem que se supunha dada somente pelo olhar, mas que se ativa enquanto performance, não no sentido de representar a cena vista – até mesmo porque, conforme Machado, o ponto de vista da criança é não-representacional. Ao contrário, segundo a autora, o corpo é presença, é personalidade no sentido de uma presentificação (MACHADO, 2015). Assim, ato performático ou performativo, para Machado (2010, p. 2-3), “constituem toda e qualquer ação da criança que se mostre repleta de expressividade: seja um grito, um pulo, um dizer, um desenho, um bocejo...”.

Observamos essas configurações performativas da criança surda enquanto corpo plástico, maleável e imaginativo, por exemplo, no encontro em que assistimos ao filme *A bela e a fera* (2017). No decorrer do filme, ao ver os personagens que, anteriormente, eram o bule, a xícara, o castiçal etc. voltando, por meio da reversão de um feitiço, a se tornar seres humanos, as crianças da oficina decidem tornar-se, elas mesmas e naquele momento, os próprios objetos. Ou seja, muito mais do que apenas representar os objetos, descrevê-los realizando o sinal correspondente e explicando suas características como sua cor, tamanho etc., as crianças queriam, ali, sentir-se como os objetos; elas queriam, naquele momento, sentir, entender como seria se comportar, agir e configurar-se esteticamente por meio dos objetos narrados nos filmes. Mais do que mera “representação” dos objetos, seu olhar para a imagem foi revertido em ação, investindo seus corpos em uma outra transformação. A teatralidade e dramaticidade das crianças surdas em seu ato de ver envolveram-nas de tal modo que seu corpo aderiu àquilo que era ali imediatamente visto, e assim permitiram acionar outra forma de ver, performática: “a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers*” (2010, p. 122). O que observamos foi a adesão do olhar e do corpo das crianças ao outro imagem, não fazendo sentido como forma de “representar o mundo’ – nem as coisas, nem a si – porque não havia ali distanciamento, espaço para ‘ver-se de fora’” (MACHADO, 2015, p. 63).

Apesar de afirmamos que a criança surda não representa, mas vive em seu corpo as experiências que têm com as imagens, isso não dispensa a criança de uma prática fantasiosa nas suas ações. Ao contrário, e de acordo com a autora, podemos falar de um certo “‘onirismo’ da

vida infantil: um lugar entre fantasia e realidade, vivido cotidiana e ordinariamente na infância, uma experiência ‘híbrida’, própria das crianças” (Idem, 2011, p. 19).

Outro momento que trazemos para essa discussão da performance ocorreu em uma oficina na qual, primeiramente, assistimos a um filme de média-metragem e, após algumas discussões, as crianças teriam à sua disposição duas filmadoras para sair pela escola e produzir imagens. O filme escolhido para o encontro foi *O fim do recreio* (2012), que conta a história de um menino, Felipe, que todo dia acorda, se arruma, toma seu café e vai para a escola. No entanto, no dia em questão, ao tomar seu café, Felipe vê uma notícia na televisão que o deixará abalado pelo restante do dia: um deputado federal quer votar um projeto de lei para acabar com o recreio nas escolas, justificando que esse momento em que as crianças estão brincando seria mais bem aproveitado se elas estivessem na sala de aula estudando e aprendendo novos conteúdos. Ao ver essa matéria, o garoto parte para a escola muito triste e desmotivado, a ponto de, na hora do recreio, não querer participar de nenhuma brincadeira. Com a insistência do amigo, Felipe decide participar da brincadeira de “esconde-esconde” e, ao procurar um lugar para se refugiar, ele entra na sala de almoxarifado da escola. Lá, descobre um universo de possibilidades, desde materiais de colagem, jogos, caixas de estalinho, até uma caixa com uma filmadora. Felipe toma a câmera, aprende a manuseá-la e passa a utilizá-la para filmar o mundo que se constrói entre as crianças e por meio delas durante o período do recreio. Ele filma as brincadeiras de ciranda, de adoleta, de bafo, o pula elástico, os jogos de futebol, as rodinhas de dança, de capoeira, a amarelinha e ainda registra as falas e protestos das crianças contra o projeto de lei proposto pelo deputado. O vídeo feito por Felipe e seus colegas de escola viraliza nas redes sociais, em decorrência da postagem feita pela diretora da escola em uma plataforma *online* e, de certa forma, mobiliza os demais políticos que votam contra a extinção do recreio, fazendo com que tudo volte ao normal na vida das crianças e em sua dinâmica escolar.

Após assistirem ao filme e conversarmos sobre ele, propus que as crianças tomassem as duas câmeras que disponibilizei e saíssem pela escola com o propósito de filmar o espaço, as pessoas, os objetos, enfim, aquilo que gostariam de trazer para a filmagem. Ao chegarem no pátio da escola, Bruna e Érica pediram para uma colega filmá-las e protagonizaram ali algumas cenas. Dentre elas, uma entrevista. As duas meninas se apresentam sinalizando seu sinal e nome, seguido da idade e ano escolar de cada uma. Érica, então, passa a entrevistar Bruna: “você acha a escola boa?” (ÉRICA). Bruna responde: “boa, a melhor escola. Ela é grande, a gente aprende aqui, estuda, é legal. Tem muitas coisas diferentes” (BRUNA). Érica continua fazendo sua entrevista: “e quais brincadeiras você gosta de brincar aqui?” (ÉRICA). Bruna

responde: “*aqui tem muito lugar para brincar. Tem aquele lugar que é muito legal*” (BRUNA) – apontando para o pátio aberto. Érica chama a cinegrafista para ir até lá conhecer o pátio da escola, um espaço aberto, com uma parte de grama e pneus para as crianças brincarem e uma pracinha. Bruna continua: “*aqui é muito legal; tem também a quadra de futebol*” (BRUNA). As duas terminam a entrevista dando adeus para a câmera e, logo em seguida, um novo vídeo é iniciado com duas meninas brincando de “adoleta” e, ao olharem para a câmera, Érica afirma: “*estamos brincando*” (ÉRICA).

O olhar das meninas para o filme permitiu, de certa forma, um convite ao ato para dar significado ao que viram. Aqui, destacamos mais uma vez, que diferentemente do que poderíamos supor com essa passagem, a criança não é de nenhum modo representacional (MACHADO, 2010). Apesar de as duas meninas terem visto o filme sobre o fim do recreio, ao darem sentido ao filme de modo performático, utilizam-se de seu próprio corpo e de suas experiências para reinventar aquele momento, à sua própria maneira. Ou seja, a criança, compreendida como performer, mesmo valendo-se de elementos trazidos do filme, mesmo ao estar ali encenando, brincando de um faz de conta, investe numa experiência infantil própria, “viva e relacional”.

Apesar de trazermos exemplos entendidos como “positivos” sobre o olhar da criança surda para os filmes, também precisamos levar em consideração a ação desse olho-corpo quando algo não lhe agrada de forma imediata. Dizemos isso, pois, em determinadas sessões, quando se sentiam cansadas do filme, quando não queriam assisti-lo ou queriam conversar sobre outros assuntos com seus colegas, as crianças fechavam os olhos – literal e metaforicamente – para as imagens. Machado (2010) afirma que a criança nem sempre estará de acordo com aquilo que passa diante de seus olhos e, ao não gostar do que vê – no caso de nossa pesquisa, do filme –, “pode-se sair da sala de cinema, fechar os olhos, conversar com quem está do lado ou enfrentar aquilo até o último momento, enfim [...]”. No entanto, há algo fundamental aí, trazido pela autora: “o ato performativo da criança, [ele mesmo], não é passível de ser desligado” (2010, p. 130). Assim, o movimento de fechar os olhos, virar o rosto e não mais encarar a tela, por exemplo, podem, nessa perspectiva, “revelar uma didascália”, ou melhor, espécie de indicações que apontam a margem de criação de uma teatralidade própria da criança, forma pela qual ela apreende o mundo e recria a partir do que vive e, aqui, especialmente, do que vê.

Outro ponto que merece nossa atenção quanto à dimensão de performatividade da criança surda no que tange as suas formas de olhar, refere-se ao seu próprio corpo surdo como uma extensão do olhar em relação ao som – e aqui, portanto, outra singularidade quanto ao ato

de olhar da criança surda. Mesmo que a criança não escute, por meio do seu corpo ela acessa as informações sonoras contidas nos filmes, principalmente quando se trata de sons graves e mais intensos, por meio da vibração do som. Trazemos como exemplo um momento vivenciado durante o filme *A bela e a fera* (2017): quando assistimos ao filme, estávamos na sala de reuniões, local que dispõe de uma mesa grande e oval para as reuniões de professores. As crianças, nesta sala, costumavam sentar-se em volta da mesa e debruçar-se sobre ela para assistir aos filmes. Na mesma mesa, colocava o projetor, o *notebook* e as caixas de som. Nos momentos em que os efeitos sonoros eram mais fortes – como nas cenas de suspense, por exemplo –, ou quando havia algum musical durante o filme, as crianças colocavam suas mãos em cima da mesa, ou se deitavam com a cabeça sobre ela, a fim de melhor sentir as vibrações que o som produzia na própria mesa. Num desses momentos, Ryan, ao olhar a cena da Bela e da Fera dançando e sentir a vibração do som, repentinamente se arrumou no espaço de sua cadeira, abraçou sua dançarina imaginária e começou a dançar com ela, embalando seu próprio corpo e o de seu par imaginário de acordo com as vibrações que sentia. É a que isso que se refere, pois, o ato de ver-performar da criança surda.

Em outro momento do mesmo filme, ao sentir a vibração de uma das músicas cantadas e dançadas pelos atores do filme, Bruna comenta com a colega: “*que música bonita*” (BRUNA), e mantém-se, durante um tempo, com a mão fixa em cima da mesa e com seus olhos fixos na cena, mexendo seu corpo, de um lado para o outro, criando ali, sua própria cena performática. O que podemos dizer aqui, nos termos de nossa tentativa de caracterizar a singularidade do olhar da criança surda, é que mão, corpo e olhos compõem, em seu conjunto, o ato de olhar da criança surda. Fazem-se, no exemplo de Bruna, inseparáveis e constitutivos de sua forma de fruir a imagem. Ao som, assim, é atribuído outro significado para além da escuta: ele ganha significado pelo sensível, pelo corpo que sente sua vibração, pelas ondas sonoras que percorrem o corpo da criança surda. Encontramos nesse ato de olhar de Bruna, algo semelhante ao que Rodrigo Marques, pesquisador surdo, afirma sentir com as vibrações de instrumentos musicais:

Posso sentir os instrumentos musicais através da vibração, e esta em si não se apresenta como algo fixo num ritmo único contínuo, pelo contrário, ela é uma variante que não consigo definir com exatidão porque ela se apresenta como vibrações finas que vão alterando para mais fortes, outros momentos amenas e também alternam os ritmos cuja continuidade provoca um prazer ao corpo, uma espécie de relaxamento e, ao mesmo tempo, permite que meu corpo possa acompanhar esta sequência musical (MARQUES, 2008, p. 107).

A experiência corporal produzida por meio das vibrações do som permite ao surdo experimentar com seu corpo algo que, até algum tempo atrás, não era considerado nem mesmo parte da cultura surda: a música, o som, a dança. No entanto, já faz algumas décadas, isso vem sendo alterado e hoje em dia, por exemplo, há diversos bailarinos e dançarinos surdos reconhecidos pela comunidade surda brasileira como, por exemplo, Maycon Calasancio, que possui um grupo de dança contemporânea totalmente em Libras, no Distrito Federal; Claudio Mourão, que durante algum tempo dançou profissionalmente; Cláudio Magalhães, professor de dança de salão, etc.

Como parte do corpo surdo, conforme Rodrigo Marques (2008), a dimensão tátil é tanto fonte receptora quanto produtora de sons. Segundo o autor, o corpo como receptor tátil pode “sentir o motor do carro em funcionamento, sua constância que o diferencia do seu estado de repouso. Igualmente este mesmo tátil que me diz o ‘ligado/desligado’ do motor também me acusa de uma ‘irregularidade quando sua vibração ‘altera’ por uma descarga avariada. (MARQUES, R., 2008, p. 67).

Mais do que isso, e agora assumindo a relação entre o tátil e o visual, quando um surdo sente o vibrar da música, muitas vezes, ele passa a inserir em seus movimentos as diferenciações dos sons, “como a continuidade de uma música lenta, que denota um tom com leves, altos e baixos movimentos contínuos, ou numa música ritmada cujos passos acompanham perfeitamente as batidas dos movimentos” (Ibidem). Dizendo de outro modo, o barulho e o som para o surdo são constituídos visualmente, também por meio das expressões faciais, que, por sua vez, transmitem, por exemplo, a “impressão para o movimento dos lábios e das bochechas simulando o barulho do som” (CAMPELLO, 2008, p. 111).

O som também encontra presença significativa no olhar-corpo da criança surda especificamente nas cenas de suspense. O som nos filmes de suspense, como marca do gênero fílmico, nos desafia a compreender como a criança surda reage, por exemplo, às cenas de susto, já que privadas do som. Percebemos, com as sessões, que as crianças permaneceram mais concentradas nesses filmes, quase sem conversas paralelas e, quando conversavam com o colega, era para se certificar de que haviam entendido alguma cena ou para fazer comentários sobre a estética do filme. Seu olhar estava atento a cada cena, a cada expressão dos personagens, a cada fala e a cada movimento da câmera. Questionadas, as crianças responderam que, nesse gênero fílmico, elas vão articulando marcadores que as permitem reconhecer que a hora do susto vai se aproximando a partir da mudança de expressão facial e corporal dos personagens, pela intensidade, demora ou aproximação lenta que a câmera dá a uma determinada cena, ou

para um determinado local ou pela aproximação da câmera para um determinado espaço ou personagem. Um desses episódios ocorreu durante o filme *Coraline* (2009). Quando a mãe da menina, já sem a aparência doce e tranquila de antes, prepara uma refeição para a menina e lhe oferece como presente os botões para lhe costurar nos olhos, Pablo se ajeita na cadeira – como se estivesse preparando seu corpo para o momento do susto –, e avisa Ítalo: “*ela quer colocar os botões nos olhos dela, olha!*” (PABLO). Logo em seguida, ao detectarem que a mãe, que antes tinha um semblante amável, começa aos poucos a se transformar em um monstro, a linguagem corporal das crianças demonstra que elas estavam ali se preparando para um momento de ápice de terror: elas se encolhiam nas cadeiras, sua coluna se encurvava para trás e elas abaixavam um pouco suas cabeças, olhando as cenas com um olhar um pouco apertado, apreensivo. Ao descrever esses momentos das sessões com as crianças surdas, buscamos mostrar que elas percebem e vivenciam as cenas de suspense, as cenas de medo, mesmo sem um elemento marcante desse gênero fílmico: o som. Seus corpos e, mais, seu olhar-corpo dá sentido às cenas a partir de outros indícios, ao mesmo tempo em que, performáticos, seus corpos respondem também à relação estabelecida entre o olhar e a imagem (encolhem-se, curvam-se, abaixam-se, verificam com o outro aquilo que, de fato, veem).

Apesar de compreenderem as cenas de suspense a partir de outros indícios, não podemos deixar de citar aqui um certo *delay* que ocorre na percepção paulatina do suspense se comparado aos ouvintes. Não cabe aqui fazer comparações entre ouvintes e surdos, mas talvez isso se dê em função de vários elementos: a criança necessitar buscar outros recursos para entender se tratar de uma cena de suspense, sua própria experiência com o gênero (algo, portanto, que não se refere imediatamente à surdez). No entanto, apesar de precisarem se valer de outras pistas e haver um certo *delay*, podemos afirmar que a relação entre o olhar da criança e a imagem não foi inviabilizada nesse tipo de material. Pelo contrário, pôde-se dizer que houve uma intensificação do olhar e da presença do corpo das crianças durante o filme, principalmente uma manifestação corporal expressiva e bastante reativa nos momentos em que o medo se apresentava em forma de imagem.

Em outra cena de *Coraline* (2009), Bruna, ao ver a menina dizendo para a mãe má que iria dormir, incorpora para si a cena e, por meio de expressões faciais de medo, afirma em Libras: “*eu vou dormir*” (BRUNA). Talvez se possa dizer que essa incorporação do seu corpo e da língua, essa espécie de performance, portanto, baseada em uma determinada cena, envolva uma tentativa de *entendimento* do que se passa no filme e de dar sentido a ele. Ainda que venhamos, mais adiante, aprofundar as discussões sobre a ideia de “entender” as imagens por

meio do olhar, podemos afirmar que as sessões com as crianças surdas nos mostram que, como criança performer, ela também pode ser caracterizada no momento em que faz da própria língua de sinais a extensão de seus olhos. Ou seja, em determinados momentos dos filmes, ao olhar as cenas, as crianças sinalizavam as falas dos personagens, bem como faziam as expressões que essas falas demandavam, a partir de uma contextualização sua daquilo que viam. Com isso, o que queremos pontuar é que, mais do que simplesmente reproduzir a fala ou gestos dos personagens sinalizando o que diziam ou faziam, as crianças criavam para si uma realidade a partir do seu corpo, da sua sinalização e das suas expressões – e isso, entendemos, compõe sua forma mesma de olhar.

Outro exemplo disso pode ser visto em filmes em que não havia legenda: também ali as crianças buscavam com o seu corpo dar um sentido à cena, ao conflito, ao enunciado presentes nas imagens. Durante o curta-metragem *A casa de pequenos cubinhos* (2008), por exemplo, Yuri, ao olhar determinada cena do filme – aquela em que o protagonista compra uma roupa de mergulho, se veste e mergulha para o fundo do oceano encontrando, a cada profundidade alcançada, suas antigas casas construídas, e assim rememora as experiências que ali viveu –, coloca seu olho-corpo em cena, sinalizando: “*ele abre a porta da sua casa e mergulha para o fundo do mar*” (YURI). Yuri poderia ter somente sinalizado a frase, mas, mais do que isso, inseriu seu corpo naquele ato inseparável do olhar, tornando presente, para si, aquilo que estava construindo como sentido dado às imagens, fazendo do seu corpo o próprio corpo do personagem e vivendo aquela dimensão de mergulhar e de colocar-se cada vez mais “fundo” (do mar ou, quiçá, para o menino, das próprias imagens).

Outro momento em que as crianças colocam seu corpo em performance foi durante uma das oficinas em que separamos a turma em dois grupos. Cada grupo assistiu a um curta-metragem e depois deveriam contar para o outro grupo a história que haviam visto. Com os dois grupos, tanto durante quanto depois de assistirem o filme, os corpos das crianças se faziam múltiplos em sua relação com as imagens: durante o curta-metragem, as crianças, atentas às cenas conversavam com a tela, buscando produzir em seu próprio corpo, aquilo que viam, ou mesmo criar as respostas que os curtas-metragens não deixavam explícitas. Após o filme, ao tentar contar a história, víamos nas crianças aquilo que frequentemente encontramos nas contações de histórias em Libras e que são características presentes no cotidiano da língua de sinais: os referentes do espaço, os classificadores, os antropomorfismos – ou seja, “a incorporação pelo narrador, da forma e movimento de objetos, pessoas ou animais que compõem a narrativa” (CASTRO, 2012, p. 56) etc.

Ao sinalizar o enredo do curta-metragem *Alma (2009)*, Benhur insere seus referentes na cena enunciativa, colocando a menina de um lado e a loja com a boneca de outro. Na maioria das vezes, quando ia se referir a alguma delas, apontava para o espaço onde havia colocado cada uma das duas personagens da trama (a boneca e a menina) ou inseria seu corpo (de um lado, para performar a menina ou, do outro, para performar a boneca).

Sobre isso, uma breve consideração acerca dos modos narrativos na língua de sinais, já que se mostram como fundamentais para a construção de nosso argumento aqui: o uso de referentes no espaço de sinalização serve para demarcar a localização de cada elemento no espaço, “sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 130) e são eles que “conduzem toda a cadeia referencial” (REIS e BIDARRA, 2019, p. 213-214). Depois de serem inseridos no espaço, “os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 130). No entanto, quando os referentes não estão presentes, “são estabelecidos pontos abstratos no espaço” (Ibidem, p. 131).

Quando Benhur incorpora na fala seu próprio corpo para representar seres animados, como a menina, e inanimados, como a boneca, ele faz uso da incorporação e do antropomorfismo, dois processos linguísticos comumente usados pelos surdos nas narrativas em línguas de sinais. Sobre esses processos, e de acordo com Anjos-Coimbra (2018, p. 121), o antropomorfismo “explora a habilidade de usar o corpo e seus membros ao expressar aparência, sentimentos e comportamentos dos referentes envolvidos na história, atribuindo-lhes traços humanos”; já a incorporação, “é uma característica que a língua de sinais apresenta de assimilação de elementos que compõem a narrativa. Isso pode acontecer na forma ou no movimento de pessoas e animais que aparecem na contação” (SILVA, 2017, p. 803). Castro esclarece a incorporação com o exemplo de um carro: “a postura corporal, expressões faciais (especialmente formato da boca e abertura dos olhos) podem ‘desenhar’ uma imagem discursiva que traz para o narrador as características físicas do automóvel que está sendo descrito ou que está participando de uma parte da história” (CASTRO, 2012, p. 56). Em uma incorporação, o narrador se coloca no lugar, incorpora o objeto, pessoa ou animal, e com o seu corpo busca criar a imagem correspondente a esse referente. Apesar de haver uma forma de isso ser feito, a incorporação é feita de maneira singular por cada pessoa, levando em consideração seu nível linguístico, sua expressividade, seu engajamento para performar e produzir sentido ao que está sendo expresso.

O ator e pesquisador Nelson Pimenta de Castro nos indica alguns exemplos de uma contação de história em Libras, a partir do que o narrador compreende ser adequado para expressar e se fazer entender:

Em língua de sinais, se dá pelas expressões faciais e movimentos do corpo associados a sinais classificadores, gestos e, principalmente, do olhar do narrador e do jogo de papéis, ou seja, movimento do corpo em que o narrador se coloca não só na posição de personagem como também assumindo a postura corporal deste. Por exemplo, na fábula “A lebre e a tartaruga”, uma tartaruga ao lado, e uma lebre à sua esquerda. Neste caso, o narrador faz o olhar da tartaruga para cima à esquerda, e faz o olhar da lebre para baixo, a sua direita (CASTRO, 2012, p. 74).

Se trazemos esses elementos ligados à construção dos modos de narrar em Libras, é porque as posturas corporais da criança narradora podem ser percebidas no momento mesmo em que contam os filmes a que assistiram. Assim, como referido, o uso do espaço ganha diferentes formas: por exemplo, quando Benhur organiza, de um lado, a menina e, do outro, a boneca; nos apontamentos que as crianças fazem para se referir novamente aos personagens; ou mesmo as expressões faciais e corporais utilizadas na incorporação dos personagens – em seu conjunto, tudo isso pode ser compreendido como formas de utilização do corpo da criança surda como extensão do olhar.

De fato, a própria língua de sinais pode ser considerada, ela mesma, performativa. No entanto, há uma diferença entre a língua ser performativa e o sujeito que, ao utilizá-la, ser performer. O corpo surdo, ao narrar uma história pode apenas contá-la em língua de sinais ou, valendo-se dos recursos que essa língua permite de modo mais amplo, recriar essa mesma narrativa a partir da história que viu, transformando o texto em imagens e as cenas em novas histórias, e assim produzindo novos sentidos. A narrativa em Libras, portanto, “passa pela teatralidade, pelo uso do corpo que interfere nas construções dos personagens”, e sua performance pode se assemelhar com a pintura, “como quadros em uma tela, desenhando palavras e emoções” (SILVA, 2017, p. 801).

Durante a oficina na qual apresentamos diversas capas de filmes para as crianças, apesar de uma certa abertura dada a elas de contar ou não o enredo dos filmes, todas quiseram participar e contar o que haviam “entendido” dos filmes. A cada capa de filme mostrada, as crianças surdas encontravam formas diferentes de contar o que lembravam, valendo-se, por exemplo, da incorporação e do antropomorfismo para tanto. Ao ver a capa do filme *Madagascar*, Lara conta:

Na história tem uma mulher, uma senhora [neste momento, ela incorpora a senhorinha do filme a partir de uma envergadura das costas, do tremer da mão e seu corpo mostra que a senhora segura uma bolsinha, tal qual o filme], e ela bate no leão [para contar isso, ela, ainda como a senhorinha da história, gira sua bolsa e acerta o leão, imaginado no espaço à frente ao seu corpo. Por último, ela faz o sinal do leão] (LARA).

Ao ver a capa do filme *Crepúsculo*, Bruna pede para contar o enredo e começa:

É a história de uma humana [e insere a humana de um lado, para referenciá-la mais tarde] que se apaixona por um vampiro [insere também o vampiro, no outro lado de sua cena enunciativa]. Eles namoram, mas ele vai embora e tem um menino que vira lobo [ao inserir um terceiro referente na história, Bruna o coloca no lado onde o vampiro estava localizado anteriormente] e começa a namorar com ela (BRUNA).

Se trazemos esses dois exemplos é porque nossa intenção é mostrar a atuação performática das crianças surdas no processo de contação de suas histórias, sobretudo no ato de criar sinais outros, para além do previsto e do previsível para descrever determinada cena, objeto ou ação. Os dois exemplos trazidos acima nos mostram que, estruturalmente, a forma de narrar o visto da criança surda ocorre de modos distintos, e cada criança traz para sua narrativa elementos da própria língua tal como ela se organiza e estrutura. Uma vez que não há um sinal ou uma forma convencional de realizar a incorporação de determinado objeto ou pessoa, por exemplo, cada sujeito faz uso dos elementos que dispõe durante seu ato de narrar. A introdução dos corpos e dos recursos corporais atrelados aos sinais de que a criança vai se utilizando durante a contação nos permitem dizer que, do seu jeito, ela vai explorando sua performatividade. Há, portanto, “um investimento em diferentes recursos da língua que funcionam perfeitamente na composição do novo texto, em Libras” (SILVA, 2017, p. 803). Nos termos de nossa pesquisa, isso significa que dizer do olhar é, muitas vezes, necessária e inseparavelmente, dizer da linguagem e da construção da linguagem da criança surda.

Diante dessas formas de colocar seu próprio corpo para produzir significados sobre a imagem, a criança surda assume certo *status* enquanto ativa, participante e atuante no espaço em que vive, estando esse corpo “de tal modo interligado ao mundo que permite evidenciar inúmeras possibilidades de vê-lo, interpretá-lo e buscar respostas a nós mesmos” (MARQUES, 2008, p. 75-76). É também por meio da utilização do seu corpo e de suas potencialidades que a criança surda significará as coisas à sua volta, dentre elas, a imagem. Essas maneiras de o olhar

se relacionar com as imagens – nesse caso, por meio do corpo –, nos dão alguns indicativos de como as crianças surdas vivem, experimentam e se relacionam com os filmes, bem como nos mostram como são, como compreendem seu corpo e como se utilizam dele num tempo e espaço específicos, a partir daquilo que já faz parte de si, como sua língua, como cultura, como visão de mundo, trazendo e elaborando outros sentidos para si.

Gostaríamos de trazer ainda para a discussão outro elemento sobre a forma como cada criança experiencia a relação entre olhar e imagem, bem como a vinculação disso com seu corpo e a língua de sinais. Entendemos que, e operando aqui com nossos interesses de pesquisa, para a criança surda também há diversas formas de olhar – e o modo como ela atua com o corpo participa da construção deste olhar (de sua ampliação, por exemplo). Rodrigo Marques (2008, p. 66), pesquisador surdo, afirma algo nesta direção: “eu dependo do ângulo de alcance dos meus olhos, para depois, por esse ângulo, estabelecer o limite através do movimento de minha cabeça, e também do meu tronco, explorando, de certa forma, a ‘experiência visual’”. O que Marques (Ibidem) nos indica é que, apesar de ser surdo, sua experiência visual não depende somente do seu globo ocular, mas também do “movimento que executa, da flexibilidade e da disponibilidade” do seu olhar e do seu corpo, literalmente (Ibidem, p. 78). Da mesma forma, há os elementos externos que, conforme o autor, “também promovem interferência no campo de visão e ‘altera’ a experiência visual, porque o corpo é veículo do ser no mundo” (Ibidem, p. 66-67). Destacamos, então, mais uma vez: olhar, para a criança surda, é, em grande medida, olhar-corpo.

Os exemplos trazidos no decorrer do texto parecem indicar que, apesar de a criança surda que utiliza a língua de sinais já compor, de algum modo, determinada performance para se expressar em sua língua, afirmamos aqui que ela se utiliza dessa performance para além disso, ou seja, principalmente na relação que estabelece entre corpo-olhar e imagem.

Voltando ao tema da criança performer, Machado indica que

a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir [...]. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância (MACHADO, 2010, p. 123).

Esses pressupostos nos ajudam a delinear novas maneiras de caracterizar o que se considera uma infância e, especificamente aqui, uma infância surda nos termos de sua relação

com a imagem. Entendemos, portanto, que tais pressupostos permitem pensar a criança surda para além de uma criança como meramente efeito de uma língua e cultura, mas também como, em alguma medida, sujeito criador de suas próprias formas de olhar. Com isso, não estamos dizendo que a criança aprende por si só, ou seja, que ela é autora e fundadora de sua aprendizagem e experiências. Num sentido inverso, compreendemos que a criança surda aprende a partir da sua inserção em uma cultura, em dado espaço e tempo e utiliza de seu corpo – e de seus modos de olhar – *criativamente* para esses fins.

A partir dos momentos vividos com as crianças nas oficinas e na articulação com as perguntas sobre como a criança surda olha para as imagens de maneira inseparável de corpo, destacamos que o corpo “não é uma máquina de existir, não é um transporte para o cérebro chegar à sala de aula, não é algo puramente físico” (CASTILHO, 2015, p. 55). Ao contrário, o corpo da criança, e aqui da criança surda, “é o Lugar de Ser Eu, e para que eu possa habitá-lo integralmente, preciso entendê-lo, conhecê-lo e principalmente, vivê-lo em suas possibilidades” (Ibidem). É, portanto, aquilo que emerge como singular da criança, de seu corpo a partir do olhar que entendemos aqui como parte da performance, do ato performático. Seu olhar para as imagens, a expressividade por meio do corpo, as sensações e dizeres intensos, carregados de sentido, compõem linguagem e expressam um tipo de protagonismo vivido pela criança surda frente ao cinema.

Para concluirmos, entendemos que os atos performativos ou as experiências performativas, mesmo aquelas mais singelas, íntimas, singulares ocorrem nas “relações, brotando das situações coletivas e compartilhadas, portanto são também [...] intersubjetivas (MACHADO, 2015, p. 57). Ou seja, a criança surda enquanto performer, durante as oficinas, não se manifestou de forma insular, mas nas relações: relações com os colegas, com as professoras, com a pesquisadora, com o tempo e espaço da sala transformada em cinema e, sobretudo, com as imagens.

6.2 OLHAR, ENTENDER, CRIAR: A CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIO IMAGÉTICO DA CRIANÇA SURDA

Se há um pressuposto central a esta pesquisa sobre o próprio conceito de imagem é aquele que indica que os sentidos não emanam unilateralmente da imagem em si mesma, como materialidade. Isso vale, por certo, para várias formas de as imagens se apresentarem a nós: por meio de uma obra de arte, uma propaganda televisiva, uma fotografia e, claro, um filme. Ao

contrário, é da *relação* que estabelecemos com ela e com/como ela se apresenta que se criam possibilidades de construção de significados.

Talvez uma das formas mais radicais relativas à nossa participação ativa e efetiva, como sujeitos do olhar, sobre aquilo que vemos e aos sentidos que damos às imagens esteja implicado no conceito de montagem, a partir do cinema. Eisenstein, em seu livro *O Sentido do Filme* (2002), ao falar sobre a montagem, explica: “dois pedaços de filme de qualquer tipo, colocados juntos, inevitavelmente criam um novo conceito, uma nova qualidade, que surge da justaposição” (2002, p. 14). Apesar de não ser uma estratégia exclusiva do cinema, o autor indica que quando nos deparamos com a justaposição de dois fatos, duas situações, dois objetos, o fenômeno da montagem acontece (EISENSTEIN, 2002). Mais do que isso, em nosso cotidiano estamos acostumados a fazer, “quase que automaticamente, uma síntese dedutiva definida e óbvia quando quaisquer objetos isolados são colocados à nossa frente lado a lado” (Ibidem).

Assim, e no que diz respeito aos modos de narrar e dar sentido às imagens, o objetivo e a função da montagem podem ser descritos como

o papel que toda obra de arte se impõe, a *necessidade de exposição coerente e orgânica do tema, do material, da trama, da ação*, do movimento interno da sequência cinematográfica e de sua ação dramática como um todo. Sem falar no aspecto emocional da história, ou mesmo de sua lógica e continuidade” (EISENSTEIN, 2002, p. 13-14, grifos nossos).

Em seu sentido tradicional, a montagem, dessa forma, contribui para “apresentar não apenas uma narrativa logicamente coesa, mas uma narrativa que contenha o máximo de emoção e de vigor estimulante” (EISENSTEIN, 2002, p. 14).

Para os argumentos que pretendemos aqui discutir acerca dos sentidos dados às imagens e aqueles criados a partir delas, gostaríamos de trazer aqui um exemplo: um experimento chamado “efeito Kuleshov”, técnica de montagem utilizada pelo diretor russo Lev Kuleshov. Em seu experimento, usado entre os anos 1910 e 1920, o espectador podia vivenciar uma mudança de percepção de algo, de uma imagem, justamente quando duas imagens eram justapostas. Ou seja, a partir de uma imagem, inseria-se uma outra imagem logo no corte seguinte, com o objetivo de mostrar a possibilidade de criação de novos sentidos. O exemplo mais tradicional de Kuleshov é aquele em que aparece a cena de um prato de sopa, logo em seguida, corta-se para a imagem do ator russo Ivan Mozzhujin; depois, passa-se um pouco e é

mostrada a imagem de uma menina em um caixão, seguida novamente da imagem de Ivan; e, depois, a imagem de uma mulher deitada em um sofá e, por último, novamente a imagem do rosto de Ivan. Vejamos:



Figura 3: Imagem do "Efeito Kuleshov"

Como se pode observar, a imagem do ator é sempre a mesma, ou seja, sua expressão permanece igual nos três planos. No entanto, sobre cada imagem sobreposta à do ator, pôde-se construir um sentido diferente: a primeira, por exemplo, de um homem com fome; a segunda, de um homem triste; e a terceira de um homem com desejo. Esse exemplo nos mostra que a composição de imagens, a montagem, nos permite produzir sentidos, dos mais diversos. Durante a exibição de um filme, provavelmente não se percebe isso de forma literal e imediata, pois somos nós mesmos que fazemos esse trabalho no ato de assistir ao filme. Assim, o que queremos mostrar ao trazer o experimento de Kuleshov é que, a partir da composição dos planos, vamos também construindo nosso repertório imagético, construindo sentidos no diálogo com as imagens, também elas *em relação*.

Claro que, nesse processo, outras variáveis entram em jogo: imagem, sujeito e cultura compõem-se inseparavelmente para a produção de sentidos. Mais precisamente, e ainda partindo de situações extraídas das teorias mais clássicas do cinema sobre montagem, Eisenstein nos dá o exemplo da imagem de um túmulo e, ao lado, uma mulher de luto chorando – na qualidade de uma imagem “isolada”. Num primeiro momento, conforme Eisenstein, a imagem pode nos sugerir que se trata de uma viúva. Para mostrar como os sentidos vão sendo

construídos, o cineasta se vale de uma fábula de Ambrose Bierca, intitulada *A viúva inconsolável*, para melhor explicar seu exemplo:

Uma mulher de luto chorava sobre o túmulo. “Acalme-se, minha senhora”, disse um estranho compassivo. “A misericórdia divina é infinita. Em algum lugar há um outro homem, além de seu marido, com quem ainda poderá ser feliz”. “Havia”, ela soluçou – “havia, mas este é o seu túmulo” (BIERCE apud EISENSTEIN, 2002, p. 14).

É a partir dos sentidos mais recorrentes e circulantes em nossa sociedade, diz Eisenstein, que a ideia de uma viúva que chora por seu marido no túmulo se fortalece. No entanto, e ironicamente, em seu contexto mais amplo, na imagem, o homem por quem a mulher chora é, na verdade, seu amante. O exemplo de Eisenstein nos mostra que temos uma certa tendência em unir duas ou mais partes, objetos, situações, imagens, com o objetivo (literal ou não) de constituir uma unidade de sentido. O exemplo dado aqui nos ajuda a pensar em como as crianças surdas olham para as cenas, os cortes e as montagens dos filmes, fazendo, muitas vezes, conforme o autor “uma inferência precisa a partir da justaposição de dois pedaços colados de filmes” (Ibidem, p. 16). Dito de outra forma, as crianças surdas constroem seu entendimento sobre os filmes a partir da junção das cenas, mesmo que, por vezes, esse entendimento não esteja totalmente relacionado a um sentido mais recorrente, principalmente aquele construído por grande parte dos ouvintes. Com isso, não estamos afirmando que a montagem em um filme, por si só, é responsável pelo entendimento desse filme, por parte das crianças; mas configura-se como uma parte importante deste processo e compreendê-la nos permite dar continuidade às discussões de como as crianças surdas produzem sentidos para as imagens que assistem.

Durante as oficinas, fomos observando as composições de sentido que as crianças iam tecendo sobre os filmes, cenas e imagens vistas considerando o aspecto da montagem. A necessidade de criar significados para as cenas e buscar, à sua maneira, “entender” os filmes, foi se configurando de diferentes formas pelo olhar das crianças – algo que íamos percebido por meio de suas falas e suas expressões faciais e corporais. Nas oficinas, e já durante o nosso primeiro encontro, foi possível recuperar algumas pistas sobre como essa “junção” de imagens para criar o que as crianças entendem sobre o filme ia sendo construída. Ao dar início ao primeiro encontro, então, foi mostrada às crianças uma fotografia do filme que seria exibido: uma das cenas de *Vida de cachorro (1918)*, de Charles Chaplin:



Figura 4: Imagem de Chaplin com o seu cachorro, retirada do filme *Vida de Cachorro* (1918).

Ao ver essa foto, Yuri manifestou que já havia assistido ao filme e ainda explicou:

Tem uma cena nesse filme que o Chaplin faz [Yuri utiliza os classificadores para mostrar a tão conhecida fábrica, onde os funcionários trabalham em escala, um ao lado do outro apertando parafusos]. Os homens batem e tem uma esteira. O Chaplin anda na esteira. É muito engraçado (Yuri).

Yuri refere-se à cena do filme *Tempos Modernos*, também protagonizado por Chaplin. Mas, seu olhar, ao se deparar com a imagem acima, resgatou a imagem da fábrica para criar seu entendimento de qual filme se tratava. No entanto, apesar de ser o mesmo ator, a imagem se refere a outro filme. Talvez, se mostrássemos uma cena de Chaplin no filme *Vida de cachorro* (1918) juntamente com a imagem acima, as crianças diriam se tratar de outro filme que não *Tempos Modernos*. Vale lembrar que, apesar de conhecerem *Tempo Modernos*, quando fomos assistir a *Vida de cachorro* (1918), todas as crianças afirmaram nunca o ter visto antes. Claro que a fala imediata de Yuri tem a ver com o seu repertório fílmico, principalmente por sabermos que ele, assim como as demais crianças, só conheciam o filme *Tempos Modernos*. No entanto, isso nos indica também que o olhar da criança surda na relação com a imagem é constituído por meio de montagens: ao unir mentalmente e por semelhança a foto de Chaplin com a imagem do ator apertando parafusos em uma cena no interior da fábrica de *Tempos Modernos*, Yuri, de certa forma, dinamizou, em ato, aquilo que Eisenstein fala sobre a montagem: “não importa se

eles [os fragmentos] não são relacionados entre si – e até frequentemente a coisa se dá por causa disso mesmo –, quando justapostos [...] engendram ‘uma terceira coisa’” (Ibidem, p. 17) – e, diríamos mais: uma terceira coisa que só existe como ato de criação para além do filme em si.

Outra situação que trazemos para a discussão se refere também ao filme de Chaplin, *Vida de cachorro* (1918). Durante o filme, a professora da turma – que neste dia especificamente estava na sala conosco –, pediu licença para mim, pausou o filme e foi até a frente da sala explicar o que já havia acontecido até aquele momento na história. Esse fato ocorreu, primeiramente, aos 18’ de filme (o filme tem duração de 35’11’’). Ao perceber, mas já após contar partes do filme e receber um *feedback* das crianças, que elas estavam, de fato, “entendendo” o filme, a professora sentou-se novamente.

Em outra oficina, estávamos assistindo ao curta-metragem chamado *Alma* (2009). Quando realizei o sinal de “alma” e soletrei a palavra, Érica pediu para que eu repetisse a palavra soletrada. Soletrei novamente para que ela memorizasse a palavra, mas a professora da turma, que estava presente novamente nesse dia, interferiu em nossa conversa e explicitou, agora para todas as crianças:

Vocês entenderam? Vou explicar: A-L-M-A é quando a pessoa morre e o coração para de bater. Eu morro e a minha alma sai de mim; olha o meu corpo e diz: ‘o meu corpo está lá, morto, mas eu estou me vendo, continuo vivo’. Aí a alma se despede do corpo e sobe para o céu” (PROFESSORA REGENTE). Érica, que já tinha entendido o que significava a palavra “alma” diz: “eu já sabia, eu estava pedindo para meus colegas explicarem o vídeo Alma, mas obrigada (ÉRICA).

A frequente preocupação com as crianças, se elas estão entendendo os filmes pôde ser percebida em diversos momentos, tanto nas oficinas, quanto em outros momentos em que estive na escola para realizar outras pesquisas. Um desses episódios ocorreu antes mesmo de eu iniciar a pesquisa de doutorado, no caso, quando participei de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo analisar de que modo a circulação e o consumo de artefatos culturais dos surdos vêm se constituindo nos espaços de formação de professores e na educação básica (GIPES, 2015). A professora assistia em um computador, juntamente com três crianças, a um vídeo da plataforma Youtube. O vídeo em questão se intitula *Homem* e tem a duração de 3’36’’. Como o vídeo é produzido por um americano, existem letreiros durante a exibição com frases e palavras em inglês. O filme não apresenta legendas, apenas uma música de fundo que inicia lenta e calma e vai se tornando mais intensa, com batidas fortes e ritmadas, conforme as atitudes

do protagonista. De tempos em tempos, a professora pausava o vídeo e explicava o que havia acontecido naquela cena, a fim de que as crianças “entendessem” a proposta e objetivo do vídeo.

A busca pela explicação por parte dos adultos em relação às crianças e, talvez mais especialmente, dos adultos em relação às crianças surdas, entendemos, pressupõe uma noção de educabilidade do olhar, com vistas à constituição de um olhar, de certa forma, normalizador nos modos como as crianças devem olhar as imagens. Essa educabilidade do olhar pode ser pensada como “efeito das relações de poder exercidas em distintas instituições sociais”, neste caso, na escola (WITCHES e LOPES, 2015, p. 38). Sobre isso, Fantin (2006) sugere que, justamente num lugar de conflitos sobre o exercício de poder no plano simbólico e/ou prático (como a escola), “nosso gosto seria um mecanismo regulado no universo em que vivemos e se exprimiria através dos pontos de vista dos posicionamentos críticos, no confronto entre os imperativos sociais e as inclinações pessoais” (2006, p. 128). Ou seja, as relações que as crianças surdas estabelecem com as imagens fílmicas e as interpretações e sentidos ali criados para entender o que olham, no espaço da escola, se constitui principalmente nas relações de poder ali estabelecidas.

Com isso, poderíamos nos perguntar: seria isso um “problema”? Não seria bem esse o foco do debate, pois, num primeiro momento podemos dizer que convivemos e vivemos imersos em relações de poder que nos direcionam para onde, para o quê e como devemos olhar as coisas à nossa volta, e o resultado disso diz respeito a nossa constituição enquanto sujeitos. Assim, entendemos, nosso objetivo nesta pesquisa volta-se para outros modos de compreender a relação da criança surda com as imagens: não aquela que se assentaria numa relação isenta de relações de poder, mas que, mesmo que rápida e provisoriamente, promova escapes dessas mesmas relações.

Um desses escapes, tal como o assumimos, tem a ver com as formas como o processo de “entender” os filmes, as imagens se efetivam. Exemplo disso pôde ser visto ao terminarmos de assistir *Vida de cachorro (1918)*, quando perguntamos para as crianças que elementos tinham chamado a atenção delas no filme. Bruna responde que sua cena preferida foi: “*tem a hora que o cachorrinho do Chaplin cava a terra e encontra o dinheiro*” (BRUNA). Lívia lembra de uma cena e responde: “*O Chaplin está dançando muito rápido, e fica fazendo sempre o mesmo movimento (ela se levanta e reproduz o movimento de Chaplin, dançando rapidamente com movimentos bruscos para a esquerda e para a direita)*” (LIVIA). Bruna complementa a cena: “*ele dança e fica batendo o queixo*” (BRUNA). As crianças estão rindo nesse momento, até que Yuri lembra de outra parte do filme, sobre a qual passamos a conversar mais detidamente:

“Chaplin está fugindo da polícia e fica passando por baixo da tábu” (YURI). Eu pergunto se Yuri sabe por que Chaplin estava fugindo da polícia e ele responde: “porque ele tinha medo da polícia” (YURI). Yuri nos dá sua resposta, com base no seu processo de dialogar com a montagem. Talvez, para ele, o *close* ou o enquadramento foram elementos que, juntos, fizeram sentido para o menino responder que Chaplin tinha medo da polícia.



Figura 5: Imagens extraídas do filme Vida de Cachorro (1918), de Charles Chaplin

Ou seja, Chaplin, enquanto indigente, está dormindo na rua, em um terreno – fato que não foi visto com “bons olhos” para o policial, que, por sua vez, chega perto de Chaplin e, com autoridade, exige com que se retire dali. Se analisarmos outros enquadramentos, poderemos ter outras ideias do motivo pelo qual Chaplin fugiu ou porque tinha medo da polícia:



Figura 6: Imagens extraídas do filme Vida de Cachorro (1918), de Charles Chaplin

A sequência de que falamos aqui mostra Chaplin furtando uma salsicha do vendedor de cachorro-quente, enquanto o policial está passando pelo local e vê a ação de Chaplin. Ao perceber que foi flagrado pelo policial, Chaplin, então, foge. É justamente o enredo e a composição das cenas que vão nos dando pistas para que, a partir do que vemos ali, a partir de nosso repertório, possamos criar sentidos para o que estamos assistindo. De acordo com Fantin (2006), tanto no momento de contato com a obra, bem como na “combinação entre o que o

filme nos propõe e aquilo que cada um de nós acolhe e acata (assimila e acomoda) como percepção, impressão e experiência pessoal” (2006, p. 121) é que os sentidos se constroem. Nesse sentido, “no momento em que a história – em suas formas e conteúdos – aparece e se manifesta para cada um, ele encontra continuidade e ressonância no espaço-tempo da projeção, unindo-se às sensações” (Ibidem) e experiências visuais de quem assiste.

Dando seguimento à nossa conversa, e se antes perguntamos por que Chaplin estava fugindo da polícia, agora perguntamos por que Chaplin estava com medo da polícia. Yuri não soube responder. Perguntamos para os demais colegas se Chaplin fugiu porque estava com medo da polícia e todos respondem que sim. Lívia, então, complementa sua resposta:

Ele estava com medo porque a polícia estava de um lado, e o Chaplin de outro. Os ladrões disseram para Chaplin esconder a carteira que eles tinham roubado. Depois Chaplin foi no bar onde os ladrões estavam e bateu num deles que apagou, e ficou fazendo mímica para o outro ladrão. Lembra? Foi por isso (LIVIA).

Bruna, por sua vez, explica: “sim, lembro. Ele ficou com medo porque ele bateu com a garrafa na cabeça do bandido, lembra? E depois ele ficou com medo, porque o bandido desmaiou” (BRUNA). Como se observa, cada criança compôs criativamente um significado próprio para o porquê de Chaplin ter medo da polícia. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar se as respostas estariam erradas ou mesmo se alguma estaria mais correta que as demais. No entanto, tal questionamento não faz sentido em nosso contexto de pesquisa, e é sobre isso que tratamos aqui. Posteriormente, quando assistirem novamente a esse filme, a partir do repertório que estão construindo, elas poderão dar outros sentidos às mesmas cenas – sentidos que foram criados por elas, na relação que tecem com a imagens e, ainda, a partir da relação que seus pares estabelecem com as imagens (tal como experimentado nessa sessão). Da mesma forma, poderíamos, a partir do que as crianças responderam, buscar direcionar seu entendimento sobre o filme, encaminhando suas interpretações para uma compreensão e resposta do que nós, como pesquisadores-adultos, gostaríamos de ter. No lugar disso, no entanto, buscamos, no decorrer das oficinas, analisar o que entendemos ser o modo de construção do próprio pensamento e da experiência visual da criança surda, “entendendo a *compreensão criativa* como permanente diálogo em construção” (FANTIN, 2006, p. 170, grifos nossos).

Um outro exemplo que queremos trazer corresponde à oficina em que levamos diferentes capas de filmes para as crianças responderem se já tinham assistido, momento já

mencionado. Como dito anteriormente, deixamos em aberto a possibilidade de, se as crianças quisessem, contar um resumo do filme, seu enredo ou qualquer elemento do filme a partir das capas à disposição à sua frente. Quando mostramos a capa do filme *As branqueelas*, Bruna saltou de sua cadeira e avisou que já havia visto o filme e imediatamente pediu para contá-lo aos colegas. Bruna, então, inicia trazendo o fato de o filme tratar da história de dois homens que se vestem de mulher, “*que colocam uma máscara e se maquam. Eles também desfilam e tem algumas amigas*” (BRUNA). Ao sentar-se, Bruna chama Lara e diz: “*eu não sei, mas acho que os caras são gays*” (BRUNA). Já Pablo parecia ter um outro entendimento do filme: “*os personagens são dois homens que se vestem de mulher e quando o outro homem descobre que eles não são mulheres, ele leva um susto*” (PABLO). Nesse momento, Tanize, ao ter visto o comentário de Bruna dizendo que achava que os homens eram *gays*, chamou Pablo e sentenciou: “*eles são gays*” (TANIZE). Contudo, Pablo reage e se contrapõe: “*Eles não são gays, são policiais disfarçados*” (PABLO). Percebemos, por meio do diálogo das crianças sobre o filme, um pouco do seu repertório e de como encontram pistas para dar sentido ao que assistem.

A partir da fala de Bruna (abonada por Tanize), poderíamos nos perguntar se elas não “entenderam” o filme, se foi uma falta de atenção ou até mesmo se essa “falta” de entendimento seria um problema. No entanto, poderíamos nos perguntar, sobretudo, qual o sentido mesmo que damos ao ato de “entender” um filme. Sobre isso, Marcello (2008b) indica que “entender” não corresponde a um sentido único e muito menos resumiria, nessa condição, a experiência que temos com as imagens. Antes disso, a autora afirma que “toda a questão do ‘entender’ um filme ou uma sequência sofre, nesta perspectiva, um choque. Uma vez fendido, o ‘entender’ não tem mais a ver com estabelecer relações lineares entre início, meio e fim da história” (2008b, p. 231). Com isso, assumimos que “entender” aqui se refere muito mais a um sentido de fruição, de criação, do que de desvendamento ou de esclarecimento de um possível certo ou errado a narrativa de um filme. Assim assumido, e recuperando o pressuposto de Marcello (2008b), a questão sobre o “entender” teria mais um sentido de “observar que, antes de mais nada, lidamos com imagem na qualidade de fruto e gesto criacional” (Ibidem), ou seja, algo impossível de ser reduzido ou limitado a um sentido único e imutável.

Assumir tal postura não sugere, de modo algum, a elaboração aleatória de sentidos. Sugere, sim, que o sentido é isto mesmo: construído e que se encontra em estado de permanente tensionamento. Talvez por isso as crianças, ao verem o filme e também durante as conversas na oficina, não se satisfizeram com as respostas dos colegas, mas foram questionando uns aos

outros, buscando o que, naquele momento, mesmo que provisoriamente, lhes fizesse algum sentido, enfim, criando formas de *entendimento*. É, pois, no viés de Marcello (2008b) que também nos referimos ao “entender” como um processo que passa por dúvidas e questionamentos, no qual respostas provisórias tenham lugar; “entender”, assim concebido, tem uma relação “mais direta com o fato de que na imagem, na sequência ou no filme, há algo a mais ao que se impõe ao que é da ordem do imediatamente visível ou narrável – e que nem por isso estaria escondido, à espera de um olhar mais acurado” (Ibidem).

Na mesma oficina sobre capas de filmes, ao mostrarmos o filme *A culpa é das estrelas*, Tanize pede para contar a história: “*a menina tem uma doença, ela tem uma sonda no nariz*” (TANIZE). Bruna complementa a fala da colega: “*a menina vai no hospital e injetam um soro no braço dela, além da sonda que ela tem no nariz*” (BRUNA). Ao questionarmos o porquê de a menina utilizar a sonda no nariz e precisar ir para o hospital com certa frequência, Bruna diz: “*eu não sei, não entendi essa parte do filme*” (BRUNA). Já Lara responde: “*a menina está doente, ela tem uma doença de medula*” (LARA). Bruna, ao ouvir a colega, passar a “entender” diferentemente o porquê e complementa: “*por isso ela fica sem cabelo com o tratamento!*” (BRUNA). Apesar de Bruna não ter “entendido” anteriormente essa parte do filme – no sentido tradicionalmente concebido de “entender” um filme –, isso não quer dizer que sua relação com o filme tenha sido “nula” ou que não tenha havido relação alguma. Foi por meio de sucessões de formas de entender (e de dialogar com outros sobre o filme) que Bruna pode mostrar algumas construções que produziu e que correspondem, em seu conjunto, ao gesto mesmo de entender o filme.

Por vezes, as imagens nos parecem estranhas, incomuns, diferentes, pois nos propõem um outro modo olhar para elas; por vezes, as formas de compor sentido não são organizados no ato de ver o filme, mas posteriormente, quando passamos a pensar sobre ele, quando conversamos com alguém ou, até mesmo, quando lemos comentários e críticas sobre ele. De modo semelhante, ainda que também singularmente, para “entender” um filme as crianças recorrem a outros elementos, a outros sujeitos, “criando um espaço para que o ver se transforme em saber” (CURSINO e LINS, 2010, p. 88). A produção de sentidos sobre o filme, conforme Fischer (2003, p. 64), “é sempre elaborada no cruzamento de múltiplas relações, de experiências individuais e sociais, de ordem psicológica e principalmente de ordem política e cultural”.

Outro fato que trazemos para nossas discussões diz respeito à composição de significados a partir de detalhes que as crianças surdas recuperam e dos quais se valem com vistas à compreensão do filme. Na oficina em que o filme *It – A coisa* foi apresentado, Bruna

começa contando o filme: “o menino tem uma capa de chuva e está brincando na rua. O barco dele cai dentro do bueiro, o It, que é um palhaço, aparece no bueiro e pega o menino” (BRUNA). Pablo, não contente com a explicação de Bruna, pede para contar sua versão da cena: “a criança corre para pegar o barquinho e o It está no bueiro. Ele abre a boca e morde o braço do menino” (PABLO). Érica, por sua vez, apresenta outra explicação, diferente daquelas dos dois colegas e pede para contar a sua versão:

Estava chovendo, e o barco do menino vai pela água e cai no bueiro. Ele corre para pegar o barco que caiu, e It olha para ele e fala: ‘o que aconteceu?’. E o menino responde: ‘eu perdi meu barco’. It mostra o barco para o menino e pergunta: ‘é este aqui? Você quer?’. O menino responde ‘sim’. O It fala: ‘então pega aqui’. O menino coloca a mão dentro do bueiro para pegar o barco e o It abriu a boca para morder o braço dele, depois ele puxou o menino para dentro do bueiro (ÉRICA).



Figura 7: Imagens retiradas do filme It - a coisa 1.

Mesmo as crianças que contaram uma parte do filme ou uma cena que lhes chamou a atenção, compreendemos que, em suas falas, havia uma compreensão singular criada pela criança surda, pelo seu olhar. Cada detalhe narrado, as especificações minuciosas das cenas, a atenção aos detalhes dos personagens que depois eram inseridos na sinalização das crianças, ou durante o seu diálogo com a imagem, são elementos importantes no processo de criação de sentidos para a criança surda. Não somente a legenda ou o intérprete sinalizando a história são elementos que ajudam na produção de sentidos para as crianças surdas, mas, principalmente, aqueles elementos visuais que elas percebem, talvez de forma até mais enfática e que lhes permitem “entender” as cenas. A composição de sentidos, por meio dessa singularidade visual das crianças surdas, nos mostra o quanto seu ato de olhar está atrelado, também ele, a uma

forma particular de “entender”, na qual montagem e criação se efetivam como elementos organizadores centrais.

Assim, não cabe aqui trazermos o que o cinema conta sobre os filmes diretamente ou as teorias que os cinéfilos ou pesquisadores de cinema constroem sobre os filmes. O que interessa é como as crianças fruem os filmes e se relacionam com eles. Apesar de *It* ser um filme hollywoodiano, tão assistido por crianças, jovens e adultos, nossa intenção em trazer esses materiais interligando-os a outros não tão conhecidos por elas foi perceber ali as distintas nuances entre imagem e olhar da criança surda.

Assim, quando falamos de crianças surdas e, mais especificamente, do olhar da criança surda, não argumentamos em favor de uma homogeneidade em suas formas de ver, mas mostramos que, de certa forma, há traços em comum entre elas e que nos permitem problematizar, por exemplo e por extensão, como trabalhar com imagens com vistas a uma formação estética desses sujeitos. Da mesma forma, quanto mais contato com diferentes obras, diferentes imagens cinematográficas pudermos, em nosso fazer escolar, oportunizar às crianças surdas, “mais condições de desenvolver o juízo de gosto” (FANTIN, 2006, p. 127), bem como mais consistência elas terão para relacionar-se e produzir sentidos sobre o que vê.

Cabe ainda mencionarmos a experiência que os dois grupos de crianças tiveram com o curta-metragem *Alma* (2009). Este, que é considerado um curta-metragem de mistério/terror, provocou as crianças a tentar “entender” o que aconteceria a com a protagonista do filme após o filme. Tanize e Lara, primeiramente, ao olhar o curta, não sabiam ao certo se a protagonista era uma menina ou um menino. Tanize chama Lara e pergunta: “*é um menino ou uma menina? Não sei o que ele é*” (TANIZE). Lara responde: “*é um menino*” (LARA). Tanize questionou sua colega: “*mas está usando roupa rosa*” (TANIZE). Lara, então, muda de opinião: “*é menina então, agora chega, silêncio*” (LARA). Passados alguns instantes, Tanize pula da cadeira tocando em Lara e disse: “*eu te falei, olha lá, é uma menina*” (TANIZE). Lara, em seguida, confirma: “*é uma menina mesmo*” (LARA). As duas meninas ficam confusas durante a cena de abertura (figura da esquerda), mas quando a imagem muda e o corte passa a dar *close* no rosto da personagem (figura da direita), as meninas se convencem de que a protagonista é uma menina.

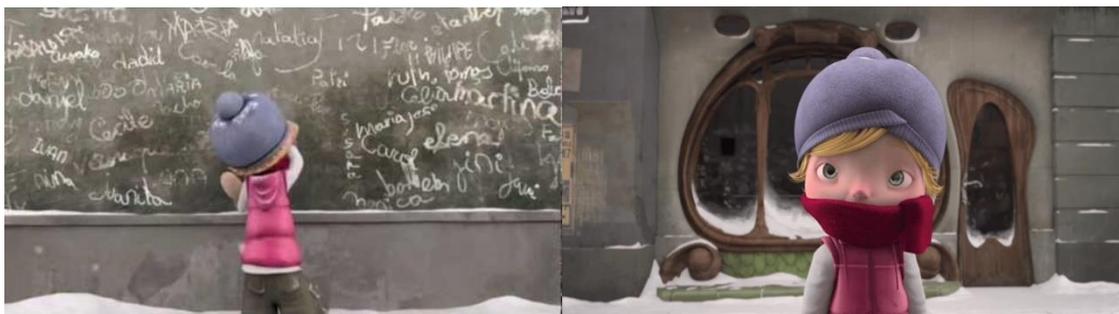


Figura 8: Imagens retiradas do curta-metragem Alma (2009).

As falas das crianças nos mostram que, apesar de estarmos privados

da feitura ou mesmo da tarefa de composição das imagens – portanto, privados do ‘privilégio de escolha’ desde ou daquele ângulo, desta ou daquela profundidade, desta ou daquela distância –, o cinema nos garante o exercício de uma dedução em relação àquilo que a montagem apenas sugere (MARCELLO, 2008b, p. 149).

Nessa condição, as crianças passaram a trazer algumas ideias, criações, especificidades que a imagem não lhes deu a ver de imediato. Ou seja, as crianças se permitiram “mergulhar na imensidão da imagem” (Ibidem) e, por meio dessa abertura, criar seus próprios entendimentos não buscando desvendar uma verdade que estaria ali ou buscando um sentido geral sobre o filme no qual todos deveriam chegar igualmente. Ou seja, nos termos de nosso trabalho, se dissemos antes que o ato de ver implica montagem e criação, podemos, a partir desse exemplo emblemático, indicar que montagem e criação podem se dar, inclusive, sobre aquilo que *não* se vê (e que, nem por isso, fragiliza o “entendimento” sobre o filme; ao contrário, o fortalece).

Ao finalizar a discussão sobre estes aspectos relativos ao ato de olhar da criança surda, percebemos o quanto este ato é investido de um *processo criador singular*, que, menos do que se mostrar deficitário em relação a um padrão visual e narrativo, se apresenta como peculiar e potente. Trata-se de um processo criador que não se constitui de forma inata ou em uma relação criança-imagem isolada do mundo. Concordamos com Fantin (2006, p. 172-173) quando a autora indica que, “mesmo quando as crianças compreendem um filme ‘do seu jeito’ e esse não for o jeito esperado ou imaginado pelo adulto, o fazem dentro do grau de abertura que toda obra propicia, revelando a compreensão criadora, ou melhor, ‘recriadora’”. Nossa intenção aqui, nesta discussão, foi justamente caracterizar e dar contornos a esse “do seu jeito” da criança surda.

7. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DA ENUNCIÇÃO

Até o momento, debatemos um dos três eixos que nos servem para pensar a criança surda em sua relação com a imagem: a criança surda como sujeito do olhar. O segundo eixo se refere à criança como *sujeito da enunciação*, posição possível de ser ocupada por ela e a partir da qual ela fala em condição específica, garantida pela Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Propor a criança surda como sujeito da enunciação implica entendê-la como ocupando determinada *função* no interior dos discursos. Para tanto, algumas questões merecem ser apresentadas: de onde emerge essa ideia de sujeito da enunciação? A partir de que referenciais teóricas podemos pensar a criança surda nessa posição de sujeito? Lançar essas questões exige que consideremos, principalmente, a discussão de Foucault sobre a ideia de autoria, sobretudo, a partir de sua célebre conferência intitulada “O que é um autor”, na Sociedade Francesa de Filosofia, em 22 de fevereiro de 1969.

Tomando como base as questões levantadas por Foucault sobre a noção mesma de “autor” nesta conferência e, ainda, discussões presentes em alguns outros de seus textos, propomos, primeiramente, debater essa noção em sua qualidade de uma *função*: função-autor. A partir disso, buscamos tecer algumas relações entre o conceito foucaultiano e os sujeitos da pesquisa, tensionando essa relação a partir de três desdobramentos: o primeiro, de que, assim como a noção de autor questionada por Foucault na referida conferência, a criança surda também é concebida, de antemão, por discursos que a constituem, que já dizem dela antes mesmo de ela dizer sobre si; o segundo, de que não entendemos aqui que a criança é dona, “autora” inarredável de seus ditos – de si, da sua surdez, da sua infância –, o que implica entender que, na relação com as imagens, ela não produzirá, não inventará sentidos totalmente novos e jamais vistos (nem sobre si, nem sobre a surdez, nem sobre sua infância); e, terceiro desdobramento, de que a Libras não é compreendida como uma linguagem qualquer, ou como mera expressão de uma interioridade do indivíduo, mas como ato de fala, que se constitui no momento mesmo de sua sinalização. Por meio desses três desdobramentos, objetivamos propor uma das posições de sujeito possíveis da criança surda, a função-autor, como forma de compreender, de um lado, os limites daquilo que emergiu nas discussões sobre os filmes, mas também sem ignorar o que de singular houve ali. Ou seja, nossa intenção foi considerar, como nos propõe Marcello, “algumas bases sobre as quais poderíamos pensar a questão da autoria [...] aquém daquela que residiria na atividade intencional e soberana de um indivíduo” (2008c, p. 2).

Para discutir sobre os desdobramentos mencionados, começamos nosso diálogo com Foucault e a noção de autoria proposta por ele: de onde a noção de autoria emerge para Foucault? O que ela significa? Como ela se exerce? Quais as funções ou posições do sujeito são dadas em seu interior? Foucault, na referida conferência na Sociedade Francesa de Filosofia, afirma que, naquele momento, o que interessava a ele era a questão do autor. Este, em nossa sociedade, em nossa cultura Ocidental, assume um papel de único indivíduo responsável pela criação de determinada obra. A noção de autor

constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escanções relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (FOUCAULT, 2013, p. 271).

“Autor”, portanto, é concebido como fundador e proprietário de ditos, de textos, de livros. Como fundador, compreende-se o autor enquanto anterior aos ditos, e seu conjunto de textos, sua obra “está diretamente relacionada com os sentidos que os textos (e seus correlatos) produzem – no limite, antecipando-os e excedendo-os” (MARCELLO, 2008a, p. 440). O princípio de autoria, portanto, compreenderia certa unidade a obra do autor, “definida por uma certa função de expressão” (FOUCAULT, 2015, p. 29).

Autor e obra, tal como o concebemos, estão tão intrinsecamente relacionados que, ao nos depararmos com uma obra, antes mesmo de lê-la, já a olhamos com outros olhos, delimitando premissas sobre ela a partir de seu autor e, ainda, das informações que a circundam. Previamente ao ato de ler, então, já temos algumas informações sobre a obra e sobre o autor que vão, de algum modo, pautando nossas formas de ler um texto.

O autor também ganha contornos a partir de um vasto e difuso conjunto de materiais, como “entrevistas, críticas, discussões” (MARCELLO, 2008c, p. 4), que não apenas o fortalecem como vetor, como também o sustentam como criador. E, mais, como autor, espera-se que, por meio de suas obras, ele se revele, traga para seus textos a sua vida pessoal, suas experiências, a fim de que sua presença esteja ali, relacionando-se diretamente com a obra que produz.

Da relação entre autor e obra, podemos fazer algumas inferências sobre a primeira categoria trazida para se pensar a criança surda como sujeito de enunciação: a de que, como

referido, a criança é concebida de antemão por discursos que a constituem. Ou seja, quando falamos em surdos, em crianças surdas, rapidamente vão se configurando representações a respeito desses sujeitos, a partir dos diversos enunciados que a caracterizam. Algumas enunciações do senso comum, por exemplo, posicionam o sujeito que não escuta numa determinada ordem discursiva: mudo, deficiente auditivo, surdo-mudo, pautado por discursos clínicos; como surdo, sujeito surdo, que usa as mãos para se comunicar, que usa uma língua diferente, pautado num discurso cultural da surdez.

Assim, quando falamos em crianças surdas, há enunciados que tomam formas de verdade e assim operam sobre a materialidade dos corpos. Nesse sentido, alguns dos principais enunciados sobre a surdez, por exemplo, sustentam tanto discursos clínicos, quanto discursos sócio antropológicos a esse respeito, compondo, sobre o sujeito surdo, discussões senão opostas, pelo menos muito distintas. Conforme afirmam Bisol e Sperb, trata-se aqui de duas discursividades que podem ser facilmente reconhecidas, “pois a literatura da área se dedicou amplamente, nos últimos anos, a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção sócio antropológica da surdez (baseada na noção de diferença)” (BISOL e SPERB, 2010, p. 7).

De modo reduzido, podemos dizer que, historicamente, o discurso clínico produz um sujeito surdo como sujeito da falta, deficiente e que, portanto, precisa ser normalizado. A partir da instauração da norma, pelos discursos da medicina e da psicologia, “institui-se o desvio – aquele que se encontra nas extremidades da curva normal e que faz parte, portanto, de uma minoria” (Ibidem, p. 8). Com isso, a criança ouvinte torna-se o referencial de normalidade, enquanto a criança surda é posicionada num lugar aquém do referencial.

Pelo viés clínico, propõe-se a reabilitação da surdez por meio de práticas que visam normalizar esses sujeitos e torná-los o mais próximo possível do que “seria” considerado normal, ou seja, falar (no sentido de oralizar). De acordo com Witchs e Lopes (2015), o corpo surdo normalizado – ou como os autores colocam, *educável* – passa a ganhar atenção na modernidade com práticas e idealizações de um sujeito moderno de natureza educável. Nesse contexto, “emerge uma noção de educabilidade até então não atribuída aos surdos” (Ibidem, p. 37).

Com os princípios de normalidade, ou seja, com as balizas para se diferenciar o normal do anormal, o sujeito surdo é produzido no interior de discursos da anormalidade, diferentemente do sujeito que ouve e fala verbalmente, considerado, este sim, sujeito normal. Com vistas à normalização do sujeito surdo e com os avanços da medicina que detém um saber

aparentemente irrefutável, produzem-se práticas de oralização, leitura labial e implante coclear, que são efetuados a fim de tornar esses sujeitos o mais próximo possível do ouvinte.

Falamos de práticas de normalização históricas que acompanham as crianças surdas, bem como suas famílias até hoje. Isso porque, além dos discursos clínicos que ainda atualmente possuem *status* e são legitimados pela sociedade, os discursos do senso comum, os midiáticos, os educacionais (entre outros) circulam e capturam sujeitos. Os sujeitos capturados pelo discurso clínico, no entanto, não são apenas as crianças surdas, mas também seus pais, os médicos, os professores, a equipe diretiva: todos ocupando posições diversas nessa lógica discursiva.

O discurso sócio antropológico, por sua vez, busca tensionar o discurso patológico da surdez, constituindo o surdo como diferente cultural, linguística, social e politicamente. Esse discurso se opõe às normas e regras tradicionais que se voltam para a “correção” do surdo por meio de tratamentos clínicos, constituindo seus sujeitos como diferentes, que possuem uma cultura própria, uma língua e uma experiência que é visual. Para Skliar (2013, p. 11), a “surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada”.

Esse discurso produz um sujeito surdo não marcado por uma perda, de modo que, em seu conjunto, os surdos compõem uma “minoridade linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008, p. 284). O sentido positivo dado à surdez leva em consideração a língua de sinais com *status* linguístico independente da língua oral, utilizada como forma de comunicação dos surdos, bem como uma organização do mundo por meio visual, meio pelo qual o surdo poderá acessar informações, aprender e compreender as coisas à sua volta.

Cabe salientar que esses dois discursos não obedecem a uma “ordem cronológica na qual um substitui o outro, não são tão fechados a ponto de não permitirem uma riqueza de perspectivas e um debate produtivo mesmo dentro de seus próprios domínios” (BISOL e SPERB, 2010, p. 9). Da mesma forma, eles não se bastam por si mesmos, nem abrangem por completo as discussões em torno da surdez.

A partir principalmente dos dois discursos apresentados, outros tantos se configuram em relação à língua de sinais, a uma comunidade surda, às políticas de educação para surdos, às práticas bilíngues e/ou inclusivas, dentre tantos outros. No caso da língua de sinais, alguns discursos compreendem que ela deve ser ensinada o mais cedo possível para a criança surda e que o português escrito deve ser aprendido como segunda língua. Já outros sustentam que é

somente por meio do ensino do português tanto falado quanto escrito que a criança surda poderá aprender e desenvolver-se. Alguns discursos de ordem legal, jurídica – materializados em regulamentações, leis, decretos – vão constituindo os lugares nos quais a criança surda deverá ser ensinada. Enquanto alguns documentos sustentam a concepção de educação inclusiva para as crianças surdas, outros resistem a essas formas enunciativas e as contestam, compreendendo que ainda devam existir escolas de surdos para esses sujeitos.

De acordo com o que trouxemos até aqui, podemos entender como determinados sujeitos são alojados em distintas ordens discursivas. Quando falamos em criança surda, quantos enunciados movimentam nossos pensamentos a ponto de alguns discursos já determinarem de antemão esse sujeito, antes mesmo de ele se apresentar a nós? Ou seja, chegamos à criança surda de modo muito semelhante como chegamos a determinados autores: com dados pré-estabelecidos sobre ela e sobre suas formas de ver as imagens, buscando apenas, no trabalho com ela, a confirmação dos ditos que a caracterizam, que a definem.

Ocorre com a criança surda o mesmo que, segundo Foucault, ocorre com o autor com o qual nos relacionamos: ele é nomeado, especificado e descrito. Conforme Foucault,

o nome do autor é um nome próprio; ele apresenta os mesmos problemas que ele [...]. Não é possível fazer do nome próprio, evidentemente, uma referência pura e simples. O nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição (FOUCAULT, 2013, p. 276).

Há, no nome do autor, certo *status*, bem como uma espécie de descrição. Quando se fala em uma “obra”, isso nos liga ao nome de seu autor, de onde é, quem é, como escreve, sobre o que escreve etc. E se não a conhecemos – a obra – rapidamente buscamos saber a “quem ela pertence”. Fazendo uma relação entre o nome próprio e o nome do autor, Foucault (2013) alerta que um “nome próprio não tem pura e simplesmente uma significação”, mas o “nome próprio e o nome do autor estão situados entre esses dois polos da descrição e da designação” (Ibidem. p. 276).

Foucault problematiza esta relação ao afirmar que “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira” (Ibidem). Dizendo de outra forma, o nome do autor não é simplesmente um nome próprio assim como os demais; não é também um simples elemento em um discurso, que pode ser substituído por qualquer outro elemento. Em suma, ele “não é uma

palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira” (Ibidem, p. 278), possuindo um certo *status*.

Foucault, compreendendo que ao autor é dado certo *status*, como se ele fosse anterior à sua obra, busca nessas discussões conceber uma noção de autoria desvinculada da transcendência de um sujeito. Ele afirma que o que está escrito ou dito não é fundamento do autor, não é uma expressão interna do sujeito, mas, antes, um “lugar vazio”.

Possenti afirma que a função-autor é, primeiramente, “histórica, tanto no sentido de que não se caracteriza a partir de uma personalidade, quanto no sentido de que ela se modifica em decorrência das alterações e diversificações das modalidades enunciativas” (2001, p. 17). Ou seja, não há posição única na função-autor, pois, em cada momento, lugar e contexto um sujeito poderá ocupar um lugar enunciativo. A função-autor, dessa forma, é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2013, p. 275). Nesta pesquisa, a criança surda é entendida como sujeito que exerce determinada função em relação aos discursos, na medida em que ocupando determinada função. Dessa afirmação, chegamos à segunda categoria sobre o sujeito da enunciação: de que a criança, assim como o autor, não é dona dos ditos. Foucault busca desvencilhar o autor desse *status* recebido como dono da palavra, da escrita, da fala. Da mesma forma, compreendemos a criança surda não como dona do que fala, mas como *posição* a ocupar em determinados discursos.

Essa concepção de fundamento da linguagem pelo autor, de acordo com Possenti, “tem conotações românticas poderosas, na medida em que, [...], é a um autor que as obras são referidas” (2001, p. 17). As palavras proferidas ou escritas nas obras, segundo o autor, não deixam de “conotar pessoa, indivíduo, unidade, ‘eu’” (Ibidem). Ao compreender isso, como referido, Foucault questiona o *status* do autor, buscando deslocar o sujeito de um lugar que o compreende enquanto fundador do dito, passando a compreendê-lo enquanto *efeito* do dito. Esse deslocamento do sujeito envolve uma das características que Foucault atribui à função autor: a descentralização do sujeito do lugar de domínio do discurso, do que ele diz, a partir da compreensão de que o sujeito é, então, *efeito* dos discursos que o produzem.

A célebre fórmula de Descartes, serve-nos nesse momento para exemplificar o questionamento de Foucault acerca da originalidade dos ditos que tanto se atribui ao autor. A frase em questão: “Penso, logo existo”. Nela, Descartes revela e afirma uma certeza indubitável do eu. A filosofia cartesiana afirma-se como a filosofia do sujeito, estabelecendo-o como

instância imprescindível para a relação entre homem e mundo, no sentido de que é a partir do sujeito, do seu pensamento, do seu conhecimento, que as coisas podem ser criadas, que as coisas existem.

Foucault, por seu turno, questiona as determinações individualizantes do eu, buscando outras formas de pensamento e de compreensão para a linguagem, em que não confirmam ao sujeito a detenção da palavra. Para ele, o autor não precede a linguagem, e suas palavras não representam as coisas, mas é ela – a linguagem – que constitui aquilo de que falamos.

A partir dessa compreensão de que a linguagem não é mera “expressão” de um sujeito, Foucault propõe uma outra forma de ser da linguagem. Ele encontra na relação com a escrita, especificamente na literatura, essa forma de apagamento da unidade subjetiva do eu. Talvez o que mais tenha fascinado Foucault sobre a literatura foi ter encontrado em alguns autores – como Blanchot, Sade, Bataille, Sollers – essa experiência de dessubjetivação. A abertura oferecida pela literatura de Blanchot, por exemplo, para o autor apontaria para um espaço “neutro” no qual a unidade subjetiva do eu já não está presente. Assim, Foucault busca na literatura, e em especial nas obras de Blanchot, a possibilidade de se pensar esse espaço neutro: espaço em que ocorre a elisão do sujeito, em que o “eu” se apresenta destituído de toda sua hegemonia imposta pela tradição.

O sujeito, portanto, proposto pelo “eu penso” cartesiano, inquestionável pela própria certeza do pensar, é destituído de sua propriedade pelo sujeito do “eu falo”, tal como proposto por Foucault (a partir de Blanchot):

“eu falo”, de fato, se refere a um discurso que, oferecendo-lhe um objeto, lhe serviria de suporte. Ora, esse discurso falta; o “eu falo” só instala sua soberania na ausência de qualquer outra linguagem; o discurso de que eu falo não preexiste à nudez enunciada no momento em que digo “eu falo”; e desaparece no próprio instante em que me calo. Toda possibilidade de linguagem é aqui dessecada pela transitividade em que ela se realiza. O deserto a circunda. Em que extrema delicadeza, em que agudeza singular e sutil se recolheria uma linguagem que quisesse se refazer na forma despojada do “eu falo”? A menos justamente que o vazio em que se manifesta a debilidade sem conteúdo do “eu falo” seja uma abertura absoluta por onde a linguagem pode se expandir infinitamente, enquanto o sujeito – o “eu” que fala – se despedaça, se dispersa e se espalha até desaparecer nesse espaço nu (FOUCAULT, 2013, p. 224, grifos do original).

Se trazemos brevemente as discussões sobre literatura é apenas para mostrar o panorama mais amplo no qual se insere a discussão sobre autoria para Foucault – sobretudo porque, por meio desse panorama, o filósofo nos permite pensar a própria linguagem num lugar outro que

não aquele de mera expressão da interioridade de um sujeito. Assim, ao se retirar da criança esse papel fundador dos discursos, torna-se possível compreendê-la como uma “função variável e complexa do discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 291). Não há, portanto, nem na literatura, nem na filosofia, ou na ciência, ou em qualquer outro campo um autor originário, fundador de enunciados. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que o sujeito não tenha nenhuma participação na construção dos ditos: ele tem, sim, sua parcela de participação na medida em que põe esses ditos em circulação, recriando-os.

Temos visto, principalmente em pesquisas com crianças, a tentativa de demarcação de uma autoria a elas, basicamente, a partir dos seus textos, das suas escritas e de suas falas. Nesta pesquisa, não intentamos propor uma noção de “autoria” para a criança surda, nem mesmo que a Libras, como qualquer linguagem, seja marcada como mera expressão de uma interioridade do indivíduo (entendemos a Libras como ato de fala que se constitui no momento mesmo da sinalização).

Assim, se não há “vozes e verdades ‘interiores’” (FISCHER, 2005, p. 134), ou uma linguagem pronta, já pré-estabelecida, apenas esperando para ser expressa, falada, escrita, compreendemos que a criança surda ao falar, por meio da língua de sinais, sobre si, sobre sua infância ou sobre as imagens, não está sendo vista como um sujeito detentor original da palavra, mas aquilo que enuncia vincula-se, antes, num “‘fala-se’, de um ‘diz-se’, numa certa formação histórica, em suas visibilidades, com as quais o *diz-se* está em batalha constante” (FISCHER, 2016, p. 14).

Enquanto posição assumida nos discursos sobre si, a criança surda tem a Libras como produção de linguagem, no ato da fala sinalizada. A Libras, enquanto forma de linguagem da criança surda que a posiciona em determinados discursos, é compreendida como modalidade viso-espacial, que se utiliza de “articuladores (essencialmente as mãos e faces) que são mais visíveis do que articuladores das línguas orais” (KARNOPP, 1999, p. 86). A produção de significados por meio da Libras se dá, portanto, pelo conjunto de movimentos no espaço, movimentos com o tronco, os braços e as mãos e pelas expressões faciais e corporais. A língua de sinais, dessa forma, é compreendida por pesquisadores da área da Educação de Surdos como uma “forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal” (STROBEL, 2008, p. 53).

A Libras, como forma de comunicação, assume *status* linguístico legal, através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, como meio de comunicação e expressão, compreendida como

primeira língua dos surdos; ou seja, pelo *status* assumido, permite-se que seja a primeira língua aprendida pela criança surda. A criança surda necessita da linguagem para estabelecer relações, falar sobre si e sobre os outros, compreender as coisas à sua volta, bem como produzir significados sobre o mundo. Com o *status* dado à Libras se permite que a criança surda fale, pois não se configura como qualquer linguagem, mas esta forma de enunciação tem legitimidade no interior de determinados espaços, permitindo assim que também a criança surda assumira essa função enunciativa, a de sujeito falante.

Dada a legitimidade à Libras, diversos autores têm buscado compreender o processo de aquisição da linguagem da criança surda, pois é por meio dessa linguagem visual que ela encontra subsídios para interagir, compreender e produzir as coisas à sua volta, bem como construir suas falas, inserindo-se na complexa rede de relações discursivas. Karnopp (2014) afirma, com base em Lyons (1981), que a aquisição da linguagem é um processo que deriva da compreensão e apreensão da língua nativa. Trata-se, portanto, da aposta de que, em um ambiente favorável, no qual a língua que se utiliza entre os falantes é a língua de sinais, a criança surda adquire a língua “que está à sua volta sem nenhuma instrução especial” (KARNOPP, 2014, p. 284). A partir da investigação da aquisição fonológica da Libras por uma criança surda, a autora afirma que, nos estudos sobre aquisição da linguagem infantil realizados em língua de sinais, percebe-se que os primeiros sinais aparecerem entre os dez meses e o primeiro ano de idade (1999).

Karnopp (2014) afirma que o desenvolvimento da linguagem em um bebê surdo se inicia já no seu nascimento, sendo posteriormente acrescido dos primeiros sinais. Suas pesquisas, bem como as de Quadros (2004), demonstram que as crianças inicialmente balbuciam com as mãos, “começam a produzir enunciados com um sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples” (KARNOPP, 1999, p. 94). Conforme a autora,

O balbucio é, na verdade, relevante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança e [...] o *input* linguístico é necessário para que o bebê passe para estágios posteriores. Crianças surdas que recebem o *input* visual desenvolvem uma língua de sinais (KARNOPP, 1999, p. 142).

Esse *input* visual é muito importante para que o bebê possa compreender os sinais e para que seja possível a ele passar a etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, a utilização de expressões faciais entre eles, “a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual,

de gestos sociais e do ‘apontar’ são aspectos relevantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança” (KARNOPP, 1999, p. 139). Importa trazermos todas essas características e fases do desenvolvimento da linguagem na criança surda, seu processo de aquisição da Libras uma vez que é esse tipo específico de enunciação que estamos propondo pensar aqui, ou seja, é a partir dessas formas de desenvolvimento linguístico da Libras que poderemos dar conta de uma materialidade específica acerca das formas de enunciação da criança surda.

Por meio do balbucio da criança surgem os primeiros sinais e, a partir dos estímulos visuais que ela recebe, ela irá desenvolvendo-se linguisticamente, ingressando nas outras fases de desenvolvimento linguístico. Podemos perceber com isso que se estabelece, já na aquisição dos sinais, pela criança surda, uma forma singularizada de linguagem enquanto ato, na direção da produção de significados. Ou seja, não há uma linguagem na criança já pré-estabelecida e que, portanto, ela irá externalizar, mas há um processo de aquisição linguística que resulta numa forma de comunicação. Apreendida essa maneira de se comunicar, a criança, no ato mesmo de sua sinalização, produzirá enunciações que a constituem enquanto ela sinaliza.

Karnopp (1999) alerta que, apesar de o bebê surdo passar para etapas diferentes e mais complexas do desenvolvimento da linguagem, isso não quer dizer que as etapas anteriores serão abandonadas. Também os bebês em fase de aquisição da linguagem não apenas desenvolvem sinais isolados, mas aos poucos vão fazendo combinações de sinais, formando pequenas sentenças, até sentenças mais complexas de ordem sintática. Enquanto adquire os sinais, a criança presta atenção às formas corporais de linguagem de seus interlocutores, confere atenção ao meio visual, captando “indícios sutis no rosto humano que lhe servirão para atribuir significado ao léxico da língua” (KARNOPP, 2014, p. 287) – uma língua que, como já mencionado, diz respeito a expressões faciais e corporais, também chamadas de marcações não manuais.

Tais marcações, como nos diz a autora Gesser (2009, p. 18), podem ser comparadas aos “traços paralinguísticos das línguas orais (entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, hesitações, entre outros)” e dizem respeito aos movimentos da cabeça, dos olhos, do corpo, da boca, das sobrancelhas, das bochechas que compõem a estrutura da língua. As expressões não manuais podem empreender-se na “marcação de formas sintáticas e como componente lexical. [...] Essas expressões não manuais, na função sintática, podem ser as perguntas retóricas, orações relativas, topicalizações” (Ibidem). Já na constituição de componentes lexicais, estes articulam-se como “uma referência específica ou como uma

referência pronominal, uma partícula negativa, um advérbio, um modificador ou uma marca de aspecto” (FERREIRA BRITO, 1995, p. 240).

A partir do contato da criança surda com usuários da língua de sinais, ela vai aprendendo novos sinais, havendo uma expansão do seu vocabulário. Desse modo, ela vai aprendendo a organizar as sentenças e vai impondo seus significados por meio da sua fala. Conclui-se, mais uma vez, que não há, portanto, uma interioridade, nem uma anterioridade da criança em relação à linguagem, mas que a partir do contato com o outro, da aprendizagem da língua de sinais, ela vai produzindo significados por meio dessa forma de linguagem e se constituindo no exato momento em que sinaliza.

Compreendendo que a linguagem humana é universal, ou seja, que todos os indivíduos são capacitados para adquirir uma língua, Karnopp (2014, p. 284) afirma “que surdos, expostos à língua de sinais, apresentem semelhanças com o que ocorre em outras línguas, no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem”. Mas, mais do que apenas uma forma de comunicação, de transmissão de saberes ou forma de linguagem que permite a aquisição de conhecimento de mundo, a Libras é também a forma de fala da criança surda. Esta fala, atravessada pelos discursos que a constituem, permitem com que a criança instaure seus significados, em relação a si mesma, bem como sobre o que ela vê. É por meio da Libras, sua forma de fala, por meio do qual dá vida às suas enunciações, que ela pode, nesse sentido, exercer uma função no interior dos discursos.

Também é por meio da Libras que as crianças surdas da pesquisa puderam falar sobre as imagens. As imagens cinematográficas, diferentemente da forma como as crianças ouvintes veem, são vistas pelas crianças surdas a partir da ausência do som. Em função disso, as crianças desenvolvem outras formas de percepção e de construção de sentido para com as imagens, como objetos explicitamente visuais. O som, para os surdos, adquire outros significados, extrapolando as barreiras acústicas e culturais compreendidas e concebidas por nós, ouvintes. Portanto, os significados do som podem ser compreendidos de formas distintas por ouvintes e por surdos, tal como discutido anteriormente, por meio da análise do primeiro eixo, a criança como sujeito do olhar.

Compreendemos, então, que a criança surda, e por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pode ocupar uma posição diferenciada no interior dos discursos sobre a surdez, bem como sobre a imagem; ou seja, a Libras possibilita à criança uma função de sujeito da enunciação. Diferentemente das discussões que se propõem a discutir o sujeito da enunciação a partir da linguagem oral, da linguagem midiática, da linguagem tecnológica, abriu-se, nesta

pesquisa, a possibilidade de um outro espaço para a discussão foucaultiana de sujeito da enunciação; uma outra discussão, por meio de uma linguagem viso-espacial composta pela Libras.

Dito isso, surgem algumas questões: se a criança surda não é “autora” dos ditos, mas antes, exerce uma *função* no interior dos ditos, o que essa função a diferencia das demais funções assumidas por outros sujeitos? Como essa função-autor assumida no interior dos discursos permitirá a ela falar sobre as imagens de modo distante de uma posição originária, mas também próxima a uma noção de singularidade? Basta a ela, na qualidade de sujeito que ocupa uma função, “apenas” reproduzir saberes e ditos já dados e conhecidos ou é possível, a partir deles, arriscar a construção de outros e diferentes?

7.1 A FUNÇÃO-AUTOR OCUPADA PELA CRIANÇA SURDA: INDÍCIOS DE ASSINATURA

Se, por um lado, podemos considerar que quando Foucault fala da função-autor ele está relacionando-a à escrita, sobretudo, a uma questão de literatura, Possenti (2001), por outro lado, afirma que Foucault também deixa em aberto outras possibilidades de pensarmos em que outros lugares da cultura essa função poderia ser exercida. Foucault mesmo afirma, por exemplo, que “certamente, seria preciso falar o que é a *função autor* na pintura, na música, nas técnicas etc.” (FOUCAULT, 2013, p. 284). Isso nos permite, então, pensar que a função-autor ultrapassa o âmbito da literatura podendo ser pensada em outras dimensões, em outros contextos, meios e espaços discursivos – o que nos convida aqui trazê-la como elemento potente para tensionar, desacomodar discursos tradicionais e já instaurados sobre a criança surda.

Assim, as ideias trazidas no decorrer do texto sobre a função-autor nos permitiram compreender que, mesmo o sujeito não sendo a “origem” dos discursos, ele também pode criar algo na sua relação específica com a imagem. Mais precisamente, nesta pesquisa, entendemos que o sujeito pode inserir nas enunciações que sinaliza uma espécie de estilo, de particularidade surda, ou melhor, uma *assinatura*, “cujo princípio não tem a ver com uma categorização fixa, mas com a possibilidade de encontrar ali, [...], as fendas da sua dispersão” (MARCELLO, 2016).

Entendemos que, no espaço entre autoria “originária” e mera reprodução linear, pode emergir uma categoria que insista na singularidade daquilo que a criança surda pode enunciar sobre as imagens. É, pois, o conceito de “assinatura” elaborado por Fischer (2005) que nos

permite fazer esta consideração. A autora empreende a discussão sobre a “assinatura” em favor “de uma leitura e escrita criativas e criadoras” (FISCHER, 2005, p. 122), que nos façam, como sujeito que somos, pensar sobre as imagens e as palavras de modo, tanto quanto possível, original e singular – algo que não liga o sujeito à palavra na forma da obviedade de uma relação, mas, antes, naquilo que nos concerne em termos de uma criação – modesta, porém singular.

Creemos que, enquanto sujeitos que ocupam um lugar no discurso, as crianças surdas podem assumir, em suas falas, indícios dessa “assinatura” de que nos fala Fischer (2005). Ao olhar as imagens e ao falar sobre elas, olhar e fala estão atravessados por vários ditos que estão em circulação, bem como por vários clichês a respeito da imagem. No entanto, compreendemos também que pode haver intervenções, reinterpretações, críticas, deslocamentos, de modo que algo aconteça, um “imprevisível porvir” (DERRIDA apud FISCHER, 2005).

Buscamos, assim, na criança surda, em suas falas, não apenas declarações, frases de efeito, já tão “cansadas de habitar textos aqui e ali” (FISCHER, 2005, 132); enfim, frases que as crianças aprendem por estarem já dadas e estabelecidas no cotidiano com as imagens. Buscamos, sim, talvez, “novas, criativas e inusitadas relações” (Ibidem). Acreditamos que os próprios espaços onde assistem aos filmes, o tempo, a composição das oficinas pôde, talvez, se configurar como espaços possíveis para o favorecimento de uma “capacidade inventiva e criativa, de modo a poder falar aquilo que se murmura nos espaços vazios, daquilo que é sugerido, daquilo que, enfim, escapa ao instituído, que escapa às nossas previsões, hipóteses, a esquemas previamente traçados” (Ibidem, p. 134).

Em suma, ao olhar as imagens e, posteriormente, ao falar delas a partir de uma função de autoria, a criança surda não só reproduz os ditos – aqueles pelos quais é constantemente constituída –, mas orienta seu olhar a partir de outros olhares, sua fala a partir de outras falas, sem deixar de ser ela mesma, mas também fazendo-se outra.

8. CRIANÇA SURDA E IMAGEM: DIÁLOGOS ESTABELECIDOS

A imagem não se constitui uma, da mesma forma que o sujeito não se constituiu somente por si mesmo. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que falar em imagem, de acordo com Didi-Huberman (1998), é falar em *relação*. A intenção de trazermos o conceito de imagem se relaciona diretamente com o objetivo desta pesquisa, qual seja: problematizar a relação entre a imagem (cinematográfica) e a criança surda, o que implica entender como se constitui sua experiência visual – sobretudo quando essa relação se dá mediada pela linguagem, neste caso, por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Assim, analisar como se constitui a experiência visual da criança surda pressupõe, tomar a imagem, ela mesma, como um outro e a própria criança surda como sujeito de uma experiência singular do olhar. Nessa condição, durante as sessões de filmes com as crianças surdas pudemos observar a relação ali estabelecida entre criança e imagem de um modo preciso: uma relação constituída não só pelo que a imagem oferece, mas por aquilo que a criança traz consigo, nos termos de sua constituição subjetiva, ou seja, por aquilo que passa por uma língua, uma cultura, uma inserção familiar e social, bem como pelos discursos que a produzem como criança, como criança surda. Mais precisamente, lidamos com crianças que se relacionam com as imagens a partir de um diálogo singular e, com efeito, fazendo uso de uma linguagem específica: a aquisição linguística da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, além do resquício de audição e do implante coclear por parte de algumas delas.

A partir do objetivo apresentado, estabelecemos três elementos de discussão, tomando como base os encontros com as crianças: primeiramente, iremos operar com o conceito de imagem buscando compreender o quanto o diálogo que a criança surda trama com a imagem que assiste nos oferece elementos para pensar sobre o próprio conceito de infância surda. Em seguida, discutiremos tal diálogo com a imagem na medida em que ele emerge da companhia de um *outro* (o companheiro de filme, seja ele o colega e/ou a pesquisadora). E, por último, discutiremos o diálogo da criança com a imagem sem a mediação desse outro – e, assim, sendo estabelecido no contexto de uma solidão.

8.1 CONCEITO DE IMAGEM EM SEU DIÁLOGO COM A CRIANÇA SURDA

Se há algo primordial no conceito de imagem, tal como operado por Didi-Huberman (1998), é que ela é, em si mesma e eminentemente, uma *relação*. Ou seja, não se trata de uma via de mão única, em que é apenas o sujeito que lança seu olhar sobre a imagem e, para compreendê-la, necessita desfigurá-la, despi-la e, portanto, enquadrá-la para que ela, de algum modo, caiba em seus dizeres. Antes disso, trata-se de uma relação de mão dupla, dinâmica e, particularmente para o autor, investida de uma cisão no ato de ver – o que significa, para Didi-Huberman, que quem olha a imagem é também, de alguma forma, olhado por ela. Mais precisamente, o ato de ver

não é ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77).

Se a compreendemos assim, em sua cisão, “o que vemos só vale – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha” (Ibidem, p. 29). Tal cisão, compreendida como um “abrir-se em dois”, diz respeito a um duplo processo de captura: uma captura da imagem pelo olhar do sujeito e, paralelamente, do sujeito pela imagem, no momento em que, nesse ato, abre-se “uma outra dimensão na qual esse olhar lhe é devolvido” (SANTOS, 2019, p. 111). Entendido como cisão, o ver abre-se em dois, e desta dupla captura decorrem inquietações, angústias, dúvidas, anseios, “pois [a imagem] deixa emergir um movimento de reconhecimento e estranhamento, de algo que insurge e de algo que se perde” (Ibidem).

Diante dessa cisão do olhar, Didi-Huberman alerta para duas atitudes constantemente assumidas pelo sujeito com relação à imagem: a primeira atitude é aquela que diz respeito à crença, à atitude do sujeito em buscar ver na imagem algo além do que é visto, dando-lhe significados e representações “onde sua variabilidade é anulada, eliminando assim as possibilidades de distância e preenchimento entre ela e o observador” (HONORATO, 2016, p. 87). A segunda atitude diz respeito à tautologia, uma postura do sujeito que, diante da imagem, não vê nada além da própria imagem, “nada além do que é visto” (DONADEL, 2008, p. 269).

Esta segunda atitude do olhar do sujeito diante da imagem, “remete tão somente ao visível, sem produzir nenhum sentido” (HONORATO, 2016, p. 87).

Para além de uma postura de tentar desvendá-la, de explicá-la *a priori* (postura da crença) ou de simplesmente negar ver algo além do que é visto na imagem (postura da tautologia), compreendemos que a dupla abertura do olhar para a imagem é repleta de imprevisibilidade e inquietude: “imprevisibilidade” porque, diante de uma imagem, é difícil permanecermos mudos, mas sempre e a cada vez que olhamos a imagem e somos por ela olhados, há um convite a novos e diferentes dizeres; “inquietude” porque quando permitimos que nosso olhar se demore em alguma imagem, sem querer adjetivá-la ou nomeá-la de imediato, temos a oportunidade de conhecer a imagem naquilo que ela carrega em termos de temporalidade – suas memórias trazidas como lembranças e reminiscências de tempos passados, bem como de tempos presentes que se intercalam, de expectativas que podem conter em si (como esperanças, desejos, presságios) –, nos permitindo questioná-la e questionarmos a nós mesmos. Com efeito, no contato com a imagem, e considerando suas marcas de imprevisibilidade e inquietude, podemos dizer que o que nos resta é “seguir seu movimento sempre que possível” e aceitar que “jamais a possuímos completamente” (DIDI-HUBERMAN, 2006, s/n., tradução nossa).

Com isso, temos um ganho importante no que se refere à análise da imagem: o fato de que ela carrega em si a potência de diversos dizeres sobre ela, que nunca a apreendem por completo. Isso não quer dizer, conforme Didi-Huberman (2017a), que a imagem seja desprovida de sentido, mas que é preciso, num primeiro momento, deixar em suspenso, mesmo que por um instante, tudo aquilo que cremos conseguir ver nela – algo que fazemos quando rapidamente a nomeamos, a descrevemos ou a explicamos. Num sentido inverso, o autor nos convida a “voltar a partir daí [ao que acreditávamos ver num primeiro olhar] ao que nosso saber” não pode “clarificar”. É preciso, conforme o autor, “voltar, aquém do visível apresentado, às condições mesmas de olhar, de apresentação e de figurabilidade” que a imagem nos propõe (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 24). E se isso é “preciso”, é por uma e mesma razão: pelo fato de que aí, nesse “aquém do visível”, opera-se um distanciamento, um estranhamento e, com eles, a suspensão de um saber.

Desprover a imagem de muitos dos sentidos que parecem povoá-la (na qualidade de estereótipos, por exemplo; mas não só), é compreendê-la no que ela tem de efetivamente *visual*, em sua mais ampla acepção, ou seja, naquilo que ela extravasa em termos de representação e mesmo de apreensão. A partir das considerações de Didi-Huberman (2017a), e para além de

um simples objeto que podemos facilmente nomear, compreendemos a imagem como um *acontecimento*; seu estatuto se faz “irrefutável e paradoxal” (p. 25), ao mesmo tempo; “irrefutável” porque a imagem tem a potência de se impor diante de nós, sem qualquer questionamento (ninguém parece ter dúvida de estar frente a uma imagem) e “paradoxal”, conforme o autor, porque *virtual*. Aqui, *virtual* sugere “em potência, do que é potência, [algo que] nunca dá uma direção a seguir pelo olho, nem um sentido unívoco à leitura” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 26). Como acontecimento, há um componente virtual da imagem que permite extrair “de sua espécie de negatividade a força de um desdobramento múltiplo, [e] torna possível não uma ou duas significações unívocas, mas constelações inteiras de sentidos [...]” (Ibidem). Em suma, o virtual, como oposto imediato do que é irrefutável, se manifesta por aquilo que é preñado de possibilidades sempre renovadas de sentidos.

A imagem, neste sentido, tem na relação com quem a olha, a potência de fazer proliferar sentidos, significados, dizeres. Compreendida dessa forma, podemos dizer que

não há imagens que, em si, nos deixariam mudos, impotentes. Uma imagem a respeito da qual não poderíamos dizer nada é geralmente uma imagem para a qual não lhe dedicamos tempo – mas esse tempo é longo, ele demanda coragem [...] – de olhar atentamente. De re-inquietar-se a cada instante (DIDI-HUBERMAN, 2006, s/n., tradução nossa).

Talvez por isso que, em muitos momentos durante os filmes ou após seu término, as crianças não tinham nada a dizer – talvez não porque a imagem não lhes suscitasse o pensamento, mas, como assinala o autor, justamente pelo contrário. É porque inquietam, porque capturam em sua cisão que algumas imagens geram um silêncio e, com ele, a necessidade de um segundo olhar: um olhar atento. Talvez por isso também que, ao olhar pela segunda vez o mesmo filme, as crianças tenham estabelecido diálogos potentes com as imagens e com os colegas e a pesquisadora. Isso ocorreu, por exemplo, quando assistimos duas vezes ao média-metragem *O fim do recreio* (2012). Na primeira vez em que assistimos ao filme, houve alguns questionamentos por parte de Bruna e Yuri. No entanto, as demais crianças permaneceram em silêncio, apenas prestando atenção na sinalização em Libras que o filme oferecia. Um dos questionamentos foi o de Bruna à pesquisadora: “*é o fim do recreio*” (BRUNA), disse a menina, se referindo à cena no início do filme em que um deputado apresenta sua proposta de lei para que o horário do recreio seja retirado das escolas. Após a pesquisadora explicar que a intenção do político é acabar com o recreio das crianças, Bruna volta seu olhar para a imagem, sem

maiores questionamentos ou fala que se relacione com o filme, até o seu término. Mas, ao verem o mesmo filme pela segunda vez, ficou evidente o convite a uma forma de relação pelo diálogo, em que o ver significou *ver de outras formas*: ver com o outro, em diálogo com o companheiro, especialmente. Já no início do filme, as crianças comentavam entre si que o filme era em Libras. Bruna e Érica conversam o tempo todo sobre as cenas que viam, como nos exemplos a seguir: “*é a professora?*” (ÉRICA). Bruna responde: “*sim*” (BRUNA). A colega, então, rebate: “*mas não é a monitora?*” (ÉRICA). E Bruna se questiona fazendo os sinais a seguir: “*professora e diretora. Ah, sim, sim. É a monitora*” (BRUNA). Logo em seguida, surgem outros diálogos que se estendem até o término do filme, como: “*nossa, estou chocada. O vídeo foi para o Facebook ou para o Youtube?*” (ÉRICA). “*Para o Youtube*” (BRUNA), Bruna responde referindo-se à cena em que a diretora da escola divulga na internet o vídeo gravado pelos alunos.

Já Manuela, durante todo o filme, nesta segunda exposição, pergunta para Lara sobre as cenas e objetos do filme: “*O que é aquilo?*” (MANUELA). “*é uma filmadora. Ele está filmando. O menino está filmando as brincadeiras na escola*” (LARA). Após alguns minutos, Manuela chama novamente Lara e questiona: “*eles estão sentados onde?*” (MANUELA). Lara mais uma vez responde: “*na sala da diretora. Ela vai brigar com eles porque eles pegaram a filmadora sem pedir*” (LARA). Alguns minutos depois, Manuela chama novamente Lara: “*O que é aquilo?*” (MANUELA), e Lara responde: “*as crianças se reuniram para protestar. Lembra que o menino pegou a filmadora?*” (LARA). Manuela questionou Lara sobre as cenas até o término do filme como uma forma de buscar no outro, no seu companheiro, por vezes, a explicação de alguma cena que, talvez a seus olhos, ela não teria “entendido”; bem como, por vezes, a confirmação de sua compreensão sobre o filme. Ou seja, a imagem naquele momento convocou as crianças ao diálogo, na medida em que exigiu um modo de olhar como inseparável de um modo de falar. Talvez a exigência de um tempo mais longo para esse olhar possa ter permitido a coragem de um olhar mais atento por parte das crianças, favorecendo, com isso, um rompimento com a mudez e a conseqüente necessidade de uma troca sinalizada com outro.

Compreendida a imagem enquanto relação e, mais especialmente, enquanto relação estabelecida com a criança surda, em determinados momentos dos filmes – isso porque nem todas as imagens nos prendem ou tomam nosso tempo o tempo todo –, percebemos que, no diálogo sugerido entre a criança surda e a imagem fílmica, há uma convocação da palavra pela imagem (DIDI-HUBERMAN, 2006), porém também de outra forma: não apenas com o outro, como referido, mas da criança consigo mesma. Acreditamos, igualmente, que o que quer que a criança articule a partir da relação com a imagem (e mesmo com o outro a partir da imagem),

isso é apenas parte de um todo, pois há algo que escapa nessa relação, uma vez que as imagens concentram, sempre e a cada vez, o poder de “ainda nos surpreender, isto é, de suscitar novas maneiras de falar e pensar” (DIDI-HUBERMAN, 2006, s/n., tradução nossa).

A relação das crianças com a imagem do curta-metragem *A casa de pequenos cubinhos* (2008), por exemplo, nos mostra que há sempre algo a falar sobre a imagem, quando a vemos novamente. Na primeira vez que assistimos o curta-metragem, perguntei o que eles haviam visto no filme, quais suas impressões, o que gostariam de contar. Após um momento de silêncio, Yuri comenta: “*eu vi a água. O homem abriu a porta e mergulhou*” (YURI). Questionei-lhe então, do porquê o homem ter mergulhado e, imediatamente, Yuri respondeu: “*para encontrar o peixe*” (YURI). Bruna o repreendeu e disse: “*não, foi para encontrar um monte de coisas de família, da família dele*” (BRUNA). Ao olhar outra vez para aquelas imagens, Bruna faz um desenho e mostra-o para mim:

Aqui é o homem na casa dele. A água já subiu e ele vai descendo para o fundo do mar, nas casas que ele construiu para baixo e que a água já encheu. Lá, ele lembra do tempo da família dele, que estava reunida; de quando a filha ia de barco para a aula, e da primeira casa, que ainda era sem água (BRUNA).

Da mesma forma, Érica, num primeiro momento, sinaliza casas uma em cima da outra, mas, ao ser questionada novamente sobre aquelas imagens vistas, afirma: “*eram casas feitas de cubos, que iam sendo construídas conforme a água subia*” (ÉRICA).

No caso da convocação à palavra provocada pela imagem na relação da criança consigo mesma, vemos isso se efetivar das mais distintas formas, por meio da Libras e da língua portuguesa escrita – no caso das crianças que já tinham um nível de aquisição linguística do português mais avançado, por exemplo, elas liam as legendas e logo em seguida escreviam no ar a datilologia da palavra para, depois, fazer o sinal correspondente. Alguns desses casos puderam ser vistos durante o filme *A bela e a fera* (2017). Como Bruna, Érica e Luiza são as três crianças mais fluentes da turma, tanto na língua de sinais quanto no português escrito, em diversos momentos víamos essa convocação à palavra por meio de suas sinalizações. Em uma delas, Bruna, tentando compreender a legenda, escrevia a datilologia da palavra, e logo em seguida o sinal correspondente: “*N-U-N-C-A, nunca*” (BRUNA). Já Érica, ao ler uma das frases, sinalizava: “*agora, eu não sei mais o quê... nunca o quê.... D-O-I*” (ÉRICA). Bruna, vendo-a fazer a datilologia da palavra “*dói*”, ajudava-a a traduzir exatamente a fala da personagem com

o sinal correspondente e Érica, então, voltava a fazer a frase: “*agora, não sei o que tenho, que dói*” (ÉRICA).

Já no filme *Coraline* (2009), Érica, a todo o momento, lia as legendas e em seguida fazia os sinais correspondentes, juntamente com as expressões que dão a entonação nas frases: “*não, você não vai. Ah, ok, desculpa*” (ÉRICA). Isso porque a convocação à palavra provocada pela imagem, em muitos momentos, exigia da própria criança a expressão dos sentimentos dos personagens. Algumas cenas, em especial, demandaram das crianças expressões faciais e corporais de ansiedade, susto, alegria, medo, dor, tristeza, muitas vezes realizadas juntamente com algum sinal. Destacamos aqui um desses momentos, ocorrido durante o filme *Vida de cachorro* (1918), de Charles Chaplin. Em uma das cenas, Chaplin sai do salão de dança fugindo do copeiro e de dois ladrões. Ao verem essa cena, as crianças sinalizaram a palavra “rápido”, juntamente com risadas e a expressões de ansiedade. Em outro momento, durante o filme *A bela e a fera* (2017), ao ver a cena em que o príncipe (ainda como Fera) começa a ficar tonto, pois o feitiço que a bruxa lançou sobre ele está matando-o, Bruna disse: “*ele está tonto*” (BRUNA), ao mesmo tempo em que fez a expressão facial e corporal de tontura e fraqueza. Em seguida, voltou seu olhar para a cena e fez expressões de dor dando-nos a entender que estava sofrendo, junto com o príncipe, a morte dele.

O resquício de som é outro elemento que trazemos para exemplificar a potência que a imagem, na relação com a criança surda, tem de convocar à palavra. Ou seja, por meio do resquício auditivo de algumas crianças, estas conseguiram compreender, por exemplo, uma cena de suspense, a melodia de uma música ou a conversa entre os personagens. Bruna, ao ouvir o início da música tema do filme *A bela e a fera* (2017), olha para Érica e diz: “*essa música é bonita*” (BRUNA). Outro exemplo é o de Luiza e Lara, durante *Coraline* (2009). No filme, um pouco antes de a mãe da menina Coraline se transformar em um monstro e prendê-la no espelho, as duas meninas não estavam prestando atenção no filme. Mas, ao ouvir, pelo resquício de audição, o som do suspense presente na cena, logo voltaram seu olhar para a tela, como se tivessem levado um susto. A compreensão de que aquela cena era uma cena de suspense foi percebida pelas crianças que não têm resquício auditivo por meio da necessidade de complementos visuais. Esses complementos visuais dizem respeito à configuração do ambiente na cena, às expressões faciais dos personagens e movimentos que eles realizam, ou à concentração por tempo mais longo em um rosto ou em um local, além da vibração do som em maior intensidade durante os efeitos sonoros ou músicas do filme (algo já discutido com mais detalhamento no capítulo anterior). Ítalo, por exemplo, olha a mesma cena atento e, quando a

mãe de Coraline se transforma em um monstro, sua expressão facial vai mudando, numa mistura de espanto e nojo. No ápice da cena, quando a mãe de Coraline joga a menina para dentro do espelho, Ítalo, pelas expressões corporais dos personagens, bem como pela queda sofrida pela menina, pula da cadeira – nos permitindo dizer que ele levou um susto – e toca em Pablo. Pablo, que está olhando a mesma cena sem esboçar nenhuma reação, leva um susto com o toque de Ítalo. Ao perceber que seu colega levou um susto com a cena, Pablo reage com espanto também, fazendo o sinal de “monstro”. Tanto Ítalo, quanto Pablo, precisaram buscar complementos visuais para entender a cena: a transformação do corpo e do rosto da mãe de Coraline; o rosto assustado da menina; a queda de Coraline quando sua mãe a jogou no espelho; além da percepção, no rosto do colega que assiste a mesma cena, de que aquela se trata de uma cena de suspense. Já, Bruna e Érica, primeiramente olharam toda a cena até o seu ápice sem esboçar nenhuma reação. Elas sinalizaram a fala da mãe: “*um, dois, três*” (ÉRICA). Érica, então, perguntou para Bruna: “*o que ela vai fazer?*” (ÉRICA), e Bruna respondeu: “*ela pega a menina e vai jogar no espelho*” (BRUNA). Érica olha a explicação de Bruna e rapidamente volta seu olhar para o filme. Quando a mãe de Coraline joga-a no espelho, Érica sinaliza com o olhar e expressão de espanto: “*nossa*” (ÉRICA).

Destacamos outra experiência sonora por meio do olhar na fala de Lívia, que não apresenta resquício sonoro algum, quando questiona a pesquisadora durante o média-metragem *O fim do recreio* (2012), provavelmente a título de confirmação: “*por que as crianças estão gritando com placas e gritando em grupo?*” (LIVIA). Naquela cena, não havia descrição informativa sobre crianças gritando, mas o olhar de Lívia para a imagem permitiu com que ela compreendesse visualmente tais elementos sonoros.

Trazemos, ainda, o exemplo daqueles que sabiam fazer leitura labial e que buscavam fazer tal leitura dos personagens, recorrendo à legenda para a completude da ideia/fala (sobretudo porque, muitas vezes, os personagens dialogavam em língua estrangeira – algo que o surdo não tem como saber necessariamente em um primeiro momento). Destacamos, nesse caso, a conversa entre Bruna e Érica, após tentarem entender e reproduzir a fala dos personagens do filme (musical) *A bela e a fera* (2017). Sem sucesso na tentativa, Érica reclama: “*a pronúncia dela [protagonista, Emma Watson] é diferente*” (ÉRICA), referindo-se à articulação das palavras pela boca da personagem. Ao não conseguir compreender a fala da atriz – pois ela é inglesa –, logo focam seu olhar novamente na legenda, realizando simultaneamente a sinalização das frases lidas, como segunda tentativa de “entender” o que estava sendo dito naquela cena.

O que essas formas tão distintas de estabelecer relação com a imagem (e, ali, com ela, a emergência da palavra como algo não necessariamente complementar, mas necessário) parecem indicar é algo que diz respeito à própria imagem enquanto ato e processo, em que ganha evidência

a experiência da relação de um sujeito com a imagem – o ‘inquietar-se diante de uma imagem’. Esta relação envolve, para além do ‘ver’, uma dimensão fenomenológica que obriga a relacionar o sensível e o inteligível, ou seja, a considerar como uma determinada imagem atinge um sujeito” (ALMEIDA, 2016, p. 32).

Em seu conjunto, tais ações (sejam aquelas que falam de uma forma de ver com o outro – portanto, que convocam ao diálogo –, sejam aquelas sobre uma combinação específica do sujeito consigo mesmo entre palavra e imagem) apontam para uma singularização do olhar da criança surda.

Com isso, chegamos a uma importante consideração: o fato de que nesta forma específica de olhar eclodem significados, tão complexos, quanto dinâmicos, “num fluxo, amplo e contínuo, de pensamentos que [ela, a imagem] sabe carregar” (SAMAIN, 2012, p. 158). Mais do que isso, a imagem mostra-se como “lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento” (Ibidem). Ou, mais, “a imagem é pensante” (Ibidem), não por ela mesma, mas mediante a relação que ela convoca com o sujeito que a olha, entre ela e aquilo que o sujeito traz consigo, faz consigo.

Ver uma imagem e inquietar-se com ela diz respeito não apenas à imagem em si, como temos defendido, mas a um amplo conjunto de relações entre a imagem e a criança. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que a forma como vemos uma imagem altera a relação que estabelecemos com ela. Ou, em outras palavras, e mais uma vez: os sentidos da imagem não estão *nela*, mas na complexa relação que se estabelece entre a imagem e o sujeito que a olha, no próprio “ato de espetatura” (DUARTE, 2005, p. 87).

Assim, no momento em que seu olhar se choca com as imagens dos filmes, e quando estes exigem da criança sua palavra, seu ato de fala (seja na companhia do outro, seja consigo mesma), entendemos que é nesta composição que as imagens produzem sentidos, que juntamente com elas e nelas constroem-se questionamentos – daí, pois, sua importância, inclusive política, já que ver não é “só” ver: “como lugares de questionamento, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história” (SAMAIN, 2012, p. 162-163).

8.2 DIÁLOGOS COM A IMAGEM: A NECESSIDADE DO COMPANHEIRO

Discutimos, até aqui, o modo como o conceito de imagem como *relação* pôde ser evidenciado nas sessões de filmes com as crianças surdas. Destacamos, para tanto, o quanto as crianças da pesquisa demonstraram, em determinados momentos, a necessidade de diversos elementos dinâmicos para a construção do ato de ver (de diálogos a confirmações com o colega ou com a pesquisadora, de pistas sonoras a outras, visuais). Gostaríamos agora de aprofundar um elemento decisivo neste processo: a *presença do outro*, a potência e o destaque que sua presença concentra na relação da criança surda com as imagens.

Para pensar no conceito de outro e aquilo que ele implica, valemo-nos das discussões empreendidas por Michel Foucault (2011) sobre a figura do outro, fundamental e necessária para a constituição do sujeito. Pretendemos, neste capítulo, definir os contornos do que podemos, hoje, entender como “outro”, sobretudo naquilo que ele sugere de imprevisível e potente.

Iniciemos, portanto, contextualizando o marco teórico foucaultiano e indicando que o conceito de “outro”, para o autor, emerge de seus estudos sobre a cultura greco-romana e aos modos como, para pensar a relação do sujeito com a verdade – na qualidade de exercício decisivo para a constituição ética de si –, se fazia indispensável uma relação com o outro, assumida como constituidora, problematizadora, tensionadora do próprio sujeito e de suas práticas. Não por acaso, e ironicamente, a relação consigo mesmo, para os gregos, se fazia inseparável de uma relação com o outro.

Por que, de certo modo, trazemos a discussão sobre o outro aqui, de modo renovado? Porque as análises das oficinas apontaram para a necessidade da presença de um “outro” configurado diferentemente nas formas de ver o filme. Ainda que as discussões sobre a presença do outro em forma de “amigo” sejam recorrentes nas discussões foucaultianas sobre a cultura greco-romana, mas também em tantos outros debates no âmbito da filosofia, gostaríamos aqui de destacar o aspecto ligado à *confiança* depositado no outro e à forma como isso se fez presente durante as oficinas e nas formas de as crianças verem as imagens.

Falar de confiança, neste contexto, remete não apenas a uma relação entre amigos, mas, acima de tudo, a uma ética da amizade. Nesse sentido, trata-se de uma ética que não necessariamente busca certa relação com outrem marcada pela identificação ou semelhanças entre seus atores, mas, sobretudo pela diferenciação, por um estranhamento entre ambos. Esse

estranhamento pode ser provocado pelas mais diversas assimetrias pessoais, sejam elas intelectuais, físicas ou emocionais, que demonstram modos de ser singulares, mas que, se abertos uns aos outros, possibilitam o convívio com modos de existência distintos. Modos de existência díspares, ao se encontrarem, não têm por objetivo a perspectiva de unidade ou a apreensão de um sobre o outro com vistas a uma identificação, classificação, tornando-se um dos sujeitos, igual ao outro. Pelo contrário, a ética da amizade pressupõe a acolhida do outro em sua alteridade, investida na constituição de modos de vida comuns, mesmo em suas diferenças.

Como condição e como meio de uma ética da amizade, Pagni (2016) pressupõe certa relação de confiança entre os envolvidos. A confiança, nesse sentido, estaria relacionada a “um ter fé em si, em alguém ou no mundo, independente do que se espera restituir como ganho pessoal” (PAGNI, 2016, p. 359). A confiança, como primeiro passo – e, portanto, sem qualquer garantia de efetivação – para se estabelecer uma ética da amizade, parte da abertura ao outro, do expor-se ao outro, deixando em suspenso a desconfiança, na expectativa do que “ainda pode surpreender, no desconhecido, no que não se espera um retorno” (Ibidem). Apesar de não haver garantias, já que a confiança é o princípio do estabelecimento de uma ética da amizade, a confiança consiste em um

‘poder generoso’ que pode fazer com que, ao crermos no mundo, encontremos aí novas e surpreendentes fluxos de vida, capazes de mobilizar nossas forças vitais para dar-lhes fluidez, desde que nos fiemos nas nossas disposições, energias e potencialidades para e na confluência da dos outros para convertê-las em ato (PAGNI, 2016, p. 360).

A confiança, assim, investe numa relação entre amigos que, mesmo sabendo das suas diferenças e apesar do estranhamento que suscita, implica na experiência comum produzida justamente de uma relação díspar. É nisso, aliás, que consiste a confiança: na sensibilidade à diferença do outro, não com vistas a transformá-lo no que para mim é desejável, mas na potencialidade mesma da relação na diferença entre ambos, em sua diferença insuperável.

A confiança no outro foi observada na pesquisa na condição de trazer o colega, o companheiro de filme, como esse outro confiável, para justamente *ver* o filme. Nota-se, nesse sentido, que as crianças escolhiam de antemão ao lado de quem sentar e tal escolha, mais do que determinar afinidades escolares ou gostos estéticos, era uma escolha concebida também por uma questão de confiabilidade no colega, a fim de poder estar com ele durante o filme, solicitá-

lo e investir em sua relação de credibilidade para o “entendimento” do filme. As escolhas dos companheiros para fazerem parte dessa trama dialógica com a imagem foi se configurando desde as primeiras oficinas e as conversas, dúvidas, explicações ocorriam frequentemente entre os mesmos companheiros. Ou seja, amigos sentavam-se próximos uns dos outros, independente de eles serem ou não colegas de turma. Exemplo disso é que em todas as sessões Bruna e Érica sentaram-se próximas ou ao lado uma da outra – eram, pois, amigas, ainda que não colegas da mesma turma. Por vezes, Yuri sentava-se junto a elas, mas a necessidade uma da outra se mostrou presente em quase todos os encontros. A formação de outras duplas ou trios de confiabilidade também foram visíveis, como a composta por Tanize e Lívia e aquela composta por Ryan, Ítalo e Pablo – este último transitando e compondo dupla também com Lara e com Gabrielle.

A essas escolhas específicas, e que foram se mostrando cada vez mais sólidas, podemos atribuir certa relação de amizade, tecida pelos princípios de confiabilidade e de credibilidade. Tais princípios podem se manifestar de forma muito potente, tal como na conversa entre Bruna e Érica: durante o filme *A bela e a fera* (2017), Érica e Bruna conversam sobre as cenas e falas dos personagens, uma ajudando a outra no entendimento das legendas. Num dado momento, elas estão em uma relação de confiabilidade tão profunda que Érica pergunta para Bruna: “o que é D-I-G-O?” (ÉRICA). Ao que Bruna responde: “é o nome dele” (BRUNA) (referindo-se ao personagem). A credibilidade de Bruna para Érica é tamanha que a mesma não questiona sequer a possibilidade de a palavra significar outra coisa.

Este excerto nos leva a pensar a criança que assiste a imagem e a relação que ali estabelece com o companheiro de filme nos termos de uma *confiança* – e em como isso, de fato, é parte constitutiva do ato de olhar. Nesse sentido, não é porque Bruna deu uma resposta que confortou Érica que podemos dizer que haja, nessa relação, um domínio de uma “do alto de um saber” em relação a outra “ainda em estado imaturo” (ORTEGA, 1999, p. 133). Ressaltamos, no entanto, a necessidade de, no diálogo com a imagem, trazer a fala do outro (de um colega, por exemplo) eleito como imprescindível seja para a própria relação com a imagem, seja para “pensar-se a si mesmo em relação ao outro” (MARCELLO, 2009, p. 223). Em uma palavra, para as crianças surdas, o ato de ver é investido, ele mesmo, de um ato de confiança.

Essas relações podem ser encontradas também quando Pablo, no filme *Vida de cachorro* (1918), fala para Lara: “você viu lá? Ele coloca o cachorro dentro da calça” (PABLO). E Lara responde: “Sim!” (LARA). Logo em seguida, os dois dão risadas e continuam a assistir ao filme. Ou, durante o filme *Coraline* (2009), quando Pablo fala para Ítalo: “olha, eles querem colocar

os botões nos olhos dela” (PABLO). E Ítalo diz: “*é verdade*” (ÍTALO), confirmando para o colega sua própria fala, sua “compreensão” sobre o filme. Da mesma forma, vemos a expectativa de Érica de que Bruna lhe confirme se é ou não preciso morrer para ter os olhos de botões: “*mas ela não quer e joga longe a caixa* [fala de Bruna referindo-se à cena em que Coraline não quer que sua ‘mãe’ costure os botões em seus olhos]. *Ai, eu não gosto dessa cena*” (BRUNA). Érica a questiona: “*mas precisa morrer para isso?*” (ÉRICA), e Bruna responde: “*Não sei, mas a mãe dela é má, se transforma*” (BRUNA). Não conformada com a resposta da colega, Érica tenta mais uma vez a confirmação: “*Olha, a boca dele é caída. Acho que eles morreram. Os três*” (ÉRICA). Bruna, então, responde: “*Sim, porque a mulher pregou os olhos deles e eles foram morrendo*” (BRUNA). Conformada agora com a resposta da colega, Érica completa: “*eles viraram fantasmas*” (ÉRICA). Encerra-se a conversa após Érica ter conseguido sua resposta, o que lhe permite o “entendimento”: a palavra garantida por parte de sua amiga para continuar vendo o filme.

O ato questionador das crianças e a inclusão de outros na sua relação com a imagem pode sugerir o propósito último de confirmação de seu entendimento sobre o filme. Essas percepções nos propõem uma experiência do olhar da criança surda que parte de um pressuposto do que é, afinal, entender e, talvez mais do que isso, de que “entender” é algo que se efetiva também na coletividade. Nesse sentido, Fantin (2006), em sua pesquisa de doutorado *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*, afirma que a compreensão de um filme supõe um ato dialógico da criança com o filme, mas também com a palavra do outro, com as mediações que interferem na palavra da criança, como aquelas do amigo, do professor ou do grupo que com ela assiste ao filme. A palavra do outro, portanto, segundo a autora, “*revela as identificações que qualificam o significado diferentemente conforme o olhar do outro, em novas possibilidades de impressão*” (FANTIN, 2006, p. 171). Ver um filme com o colega pressupõe uma relação em que se constroem sentidos sobre o que se vê, principalmente porque essa relação, na medida em que dialógica, inclui as opiniões, sentimentos e significados do outro. Essas opiniões, sentimentos e significados funcionam como confirmação de entendimento e muitas vezes também servem como “*inspiração nos momentos em que as crianças dizem alguma coisa [sobre o filme] no ‘embalo’ de outras*” (Ibidem).

Fantin (2006) afirma, ainda, que, em sua pesquisa, as crianças estabeleciam diálogos com o filme, muitas vezes mediadas pelo diálogo e pelo olhar do outro. Decorrente dessa relação com o colega, as falas, as interpretações sobre o filme, por vezes, eram muito

semelhantes entre algumas crianças. Para a autora, a compreensão do filme vai além das percepções iniciais da criança, pois essa compreensão pode ser ressignificada quando se discute o filme, quando falam sobre o tema do filme e quando os sujeitos compartilham suas impressões com os outros, “num processo de narração e (re)interpretação” (Ibidem) de cada um. No caso de nossa pesquisa e daquilo que temos dito, “entender” aqui só tem significado não apenas pelo que a criança surda “compreende” (como explicado anteriormente), mas a partir do outro, que diz a ela, confirma a ela, que ela está ou estará, sim, “entendendo”. Como exemplo, trazemos uma situação protagonizada por Pablo e Lara durante o filme *Vida de cachorro (1918)*. Pablo chama Lara e pergunta: “*o sinal que ele fez de cachorro está certo?*” (PABLO). Lara responde que sim (referindo-se à mímica que Chaplin faz no filme para a palavra “cachorro”, hoje considerada também o sinal). Já em outra sessão, ao assistirem ao filme *A bela e a fera (2017)*, Bruna comenta: “*V-O-L-T-A-R. Esse sinal [executando o sinal referente à palavra ‘voltar’]*” (BRUNA). Érica, então, diz: “*ah, ‘voltar’ [e faz o sinal de voltar]. F-I-N-A-L. Esse sinal [fazendo também o sinal de ‘final’, a fim de diferenciar os dois e contextualizá-los na legenda]*” (ÉRICA). O entendimento, enquanto ato constituído coletivamente, poderá, portanto, se configurar como uma experiência específica com a imagem pela criança surda, algo que parte também da presença do outro – neste caso, o colega. Este “entender”, no entanto, não parte de um princípio harmonioso; ele não parte, num primeiro momento, de uma concordância mútua e serena. Antes disso, ele parte também de relações de conflito e de discordância que se estabelecem nas relações de confiabilidade entre amigos.

Ao mesmo tempo, ao longo dos encontros, a pesquisadora também foi tomando, ou deixando-se tomar, pela confiabilidade na relação de amizade com as crianças – algo que foi se tecendo aos poucos, desde os primeiros encontros, quando, por exemplo, expliquei-lhes o que iria fazer em termos de pesquisa, o porquê iria fazer e como; quando deixei-lhes visualizar as câmeras de vídeo e manuseá-las. Tais ações e conversas, muito mais do que “tentar conquistar” as crianças, oferecendo-lhes algo em troca, foi compondo minha relação com elas no sentido que Skliar (2014, p. 49) afirma sobre a amizade: “na amizade há uma conversa com palavras e sem palavras: a manifestação extrema do estar, que não admite cognição nem superposição de autoridade”.

Não queremos, com isso, cometer o engano de dizer que, na posição em que ocupo como pesquisadora e organizadora das oficinas, não carrego ou não seja investida de uma relação de poder no contato com as crianças, no sentido de uma posição já estabelecida socialmente por um adulto, em sala de aula e quando demandando algo das crianças. No entanto, no processo

de construção das relações, no desenvolvimento das oficinas e, principalmente, no deslocamento que fiz como pesquisadora (deslocamento sugerido pela banca na ocasião de minha defesa de projeto, não assumindo, sempre que possível, tal papel e assim deixando de lado um tanto de disciplina que até então se fazia presente), permitia agora outras dinâmicas, aparentemente corriqueiras, mas fundamentais nos termos de uma relação de confiança: as crianças passaram a participar da escolha dos filmes, passaram a poder, agora mais abertamente, sair da sala quando quisessem, pausar o filme ou conversar e fazer comentários durante o filme, além de termos alterado a estratégia das atividades, agora não mais demandadas a elas após o filme.

A confiança em mim por parte das crianças pode ser percebida, por exemplo, durante o curta-metragem *Min e as mãozinhas* (2018), uma animação em que a personagem principal é surda e todo o enredo e os diálogos são em Libras. Por ser uma produção de outro estado, muitos dos sinais eram diferentes daqueles que as crianças conhecem. Isso porque, apesar de a Libras ser a língua de sinais do nosso país, ela possui certa variação quanto à elaboração dos sinais. Sua variabilidade diz respeito às diferenças regionais, socioculturais e estruturais, que levam em consideração o espaço e tempo da língua, mas que, assim como todas as línguas, ocorre de forma não planejada – assim como “quando seus usuários entram em contato com outras formas de sinalização e fazem com que o repertório de sinais fique mais diversificado” (MACHADO e WEININGER, 2018, p. 54).

Durante o curta-metragem as crianças copiavam os sinais realizados pela protagonista e os demais personagens – como, por exemplo o sinal de “bom dia” ou o sinal de “sapo” – e, logo em seguida, realizavam o sinal que eles conheciam, aquele de seu cotidiano. Em alguns momentos, eles se olhavam e perguntavam uns para os outros se os sinais que os personagens da animação estavam fazendo estariam corretos, pois os sinais não eram os mesmos que eles utilizavam. Apesar de os sinais serem diferentes, e como a animação é algo bastante visual, as crianças não tiveram dificuldade de saber a que cada um dos sinais se referia. Quando terminamos de assistir ao desenho, questionei as crianças sobre os sinais ali vistos e elas me responderam que acharam estranhos os sinais, pois não eram os mesmos que elas conheciam. No intuito de confirmarem seu entendimento sobre os sinais vistos, elas começaram a fazer os sinais da animação e, logo em seguida, faziam o sinal correspondente ao que eles conhecem para, enfim, me perguntar se a correspondência entre os sinais estaria correta. Para todos os sinais vistos no desenho, elas buscavam em mim, a pesquisadora ouvinte – que, apesar de saber Libras, tem essa língua como sua L2 –, a confirmação do sinal que eles conheciam. Em outras

palavras, tal exemplo demonstra a confiança em alguém que não tem a Libras como sua primeira língua, para confirmar seu entendimento sobre determinados sinais sobre sua própria (primeira) língua.

A confiança em outrem que não é surda nos indica, digamos, certo “crédito” por parte das crianças com relação a mim. Poderíamos entender aqui que tal crédito se relaciona ao “fiar em si e nos outros” que assume “a gestão de afetos e de uma aposta num outro de si”, conforme Pagni (2016, p. 360). Nesse sentido, o crédito das crianças em mim poderia pressupor uma aposta na minha afirmação sobre sua própria língua; uma aposta que poderá ou não ser errante, mas que, “advertidamente ou não, se joga e se põe em risco” (Ibidem, p. 360). Nessa condição, se colocar em risco sobre o que fala, sobre a veracidade do que fala e sobre a receptividade do que fala, é colocar-se frente ao outro, sem certezas da aceitação por parte do outro. Ter esse crédito é, portanto, conforme o autor, assumir o “caráter errante de sua vida e se [aventurar] numa relação em que o confiar em si, no mundo e nos outros não pode estar ausente” (Ibidem).

A confiança em mim, como primeiro passo, foi sendo tecida e estreitada a ponto de, até mesmo, a relação das crianças com a câmera que as filmava ser modificada. No primeiro encontro que tive com as crianças, expliquei-lhes sobre a necessidade das câmeras e como funcionavam. Disse também que, se assim acordássemos, as câmeras estariam em todas as oficinas, filmando os nossos encontros. O estranhamento de ser gravado, o cuidado com suas falas e até mesmo a reatualização de falas das crianças surdas – quando, em um primeiro momento, falavam alguma coisa e logo se davam conta que estavam sendo filmadas ou quando eram alertadas pelos colegas sobre a gravação – foram, aos poucos, se tornando indiferentes, no sentido de que, nos últimos encontros, as crianças já não se importavam de a câmera estar ali, registrando suas ações e seus dizeres. Isso nos põe a pensar e relacionar a própria câmera como algo que, quando é olhada, também nos olha. Apesar de, todas as crianças terem acesso ao celular e habitualmente utilizarem a câmera do aparelho para fazerem *selfies* e registrarem momentos – informações obtidas no primeiro encontro com as crianças, quando conversei com elas sobre a câmera e fiz algumas perguntas a fim de conhecer sua familiaridade com filmadoras e aparelhos móveis –, via-se, nos primeiros encontros, certo estranhamento para com as câmeras. De certo modo, apesar da familiaridade com tais aparelhos, ao olharem para eles, as crianças sabiam que estavam sendo vistas, observadas em momentos e situações em que elas não estavam no controle desses equipamentos, em lugares que comumente elas não estariam sendo vistas especificamente por uma câmera.

Aos poucos, esse estranhamento e, ao mesmo tempo, essa familiaridade com a câmera, foi sendo transformada e elevada a um outro nível. Com o decorrer das oficinas as crianças, apesar de verem as câmeras ali presentes, passaram a conversar mais durante a exibição dos filmes, a conversar mais sobre o próprio filme que estavam assistindo e, principalmente, sobre assuntos aleatórios, que não correspondiam ao proposto pela oficina. Elas falavam sobre brigas no recreio, namoros, xingamentos e, por vezes – cada vez mais raras no decorrer dos encontros –, lembravam que algo as olhavam e rapidamente mudavam suas falas.

Olhar para a câmera, portanto, tem muito mais a ver com a relação que a criança estabelece com ela e comigo do que da própria câmera enquanto testemunha dos dizeres da criança. Compreendemos que, pela relação de confiabilidade tecida, bem como pelo desprendimento das significações sobre a câmera como captura do real, como registro de fatos e dizeres ou como testemunha do que é dito/feito, a relação estabelecida entre criança surda e câmera, entre criança surda e pesquisadora e, com efeito, entre criança surda e imagens ganhou outras formas de ser e fazer-se potente.

Em resumo, nossa intenção aqui foi discutir as diferentes nuances pelas quais a necessidade do outro, do companheiro é compreendida como constitutiva no diálogo da criança com as imagens. Colocar em cena o outro – aqui assumidos pelas figuras do colega e da pesquisadora –, verificou-se de tamanha importância na descrição dos encontros que, ao caracterizar as diferentes formas pelas quais isso ocorria, descrevíamos, igualmente, elementos da própria composição da relação da criança surda com a imagem.

8.3 DIÁLOGOS COM A IMAGEM: A NECESSIDADE DA SOLITUDE

Se até agora vimos delineando as possibilidades de diálogo com a imagem pela criança surda, bem como quando esse diálogo se dá com a presença do companheiro, também observamos que, em alguns momentos, havia um diálogo que se bastava entre criança e imagem, não no sentido de uma suposta completude, mas no sentido de que, ao externalizar sua fala por meio da língua de sinais, parecia ser a si mesma que a criança se dirigia para reafirmar, entender, tensionar aquilo que via. Isso se mostrou mais explícito durante as sessões quando, em alguns momentos, se via a criança fazendo sinais ou a datilologia da palavra para si mesma, e até mesmo quando deixava externalizar suas expressões ou debatia consigo mesma sobre cenas dos filmes.

Destacamos o episódio ocorrido durante o filme *A bela e a fera* (2017). Apesar de, em alguns momentos, as crianças necessitarem da presença de seu colega ou da pesquisadora no diálogo com a imagem, em outros, elas simplesmente estabeleciam tal diálogo sozinhas, reproduzindo para si mesmas, por meio de sinais, o que aparecia nas legendas, traduzindo para a Libras o que liam ali. Nesse dia, Bruna, ao olhar uma cena, fala para si mesma: “*amor, prova de amor. Lua...*” (BRUNA). Ela tentava traduzir simultaneamente para Libras aquilo que lia na legenda em português – por vezes não conseguindo ler a frase por completo ou não compreendendo algumas palavras, por vezes tendo êxito ao produzir uma frase inteira.

No contato e relação estabelecidos entre as crianças e a imagem dos filmes, elas foram, aos poucos, sendo convocadas ao diálogo. Em certos momentos, tal experiência convocou-lhes a outros modos de olhar, de pensar, e de criar diálogos, sendo, com isso, convidadas a um tipo de relação consigo mesmas. O diálogo entre Bruna e o filme *O fim do recreio* (2012) mostra um envolvimento consigo, no sentido de trazer para esse diálogo suas lembranças: “*ah, eu conheço isso, já usei*” (BRUNA) – referindo-se àquelas bombinhas que explodem quando lançadas ao chão, chamadas “estalinhos”. Bruna traz para esse diálogo lembranças de seu cotidiano, a fim de estabelecer sentidos ali, para aquela imagem, de outras maneiras. Inserir-se, colocar um pouco de si, daquilo que faz parte de si enquanto memória, foi a forma encontrada por Bruna para dar sentido não somente à cena da bombinha, mas para contextualizar a si mesma naquela imagem, bem como as cenas seguintes do filme. Em outra oficina, enquanto assistíamos ao curta-metragem *Cidade Colorida* (2014), Bruna e Érica, por vezes, conversavam sobre os sinais, mas em determinados momentos, via-se a necessidade de estarem sozinhas para ler a legenda e, logo em seguida, fazerem os sinais. As duas começaram a ver o curta-metragem juntas, uma sinalizando para a outra o que liam na legenda, como forma de mutuamente se ajudarem. Mas, após algum tempo, cada uma retomou seu espaço (anteriormente, as duas meninas estavam com os corpos bem próximos uma da outra e, no momento em que pararam de compartilhar suas falas, cada uma voltou a sentar-se em sua cadeira, com outra postura e afastando seu corpo do da colega), individualizando, assim, sua relação com as imagens. Nesses momentos, vemos as falas sinalizadas das meninas e seu pensamento sobre o que sinalizam: Bruna diz “*boa noite gato... não sei o quê. Saúde, médico*” (BRUNA). Ao mesmo tempo, Érica fala: “*boa noite... tudo novo, sem cor*” (ÉRICA) – com expressão de estar se perguntando o porquê e buscando ao mesmo tempo respostas de a cidade, no dia seguinte, estar sem cor novamente. A solitude, nesses exemplos, podem nos sugerir outras formas possíveis de ver as imagens, pois indicam que nesses encontros foram constituindo-se, como Fischer e Marcello

afirmam em relação à pesquisa realizada com jovens, uma maneira diferente de assistir aos filmes, novas formas de “ver a si mesmo, de sentir-se também ‘visto’ por aquilo que se viu” (FISCHER e MARCELLO, 2016, p. 15).

A necessidade da solidão em determinados momentos demonstra para nós que, por exemplo, quando a criança fazia a datilologia da palavra que leu ou tentava sinalizar uma frase que acabou de ler na legenda, ela, em tese, não precisava de mais ninguém além dela mesma. A necessidade de fazer para si mesmo o sinal, a palavra ou a frase nos permite pensar que sua necessidade era a de si mesma. Diante dessa necessidade de sinalizar para si o sujeito se torna, de certa maneira, responsável pela forma de *rearticular o já dito*. É daí que podemos sugerir que uma certa função de sujeito da enunciação possa estar em questão, justamente a partir de um estilo particular presente na forma com que as crianças estabelecem o diálogo com as imagens.

Mais precisamente, entendemos que, ao articular em Libras uma possível frase lida na legenda, a complexidade presente na tradução de uma língua de base oral para uma língua que é de natureza gesto-visual, já demanda certa singularidade, certa “assinatura” (nos termos de Fischer [2005], por parte de quem a traduz. Isso porque a tradução de algo lido no português e traduzido para a Libras é complexa e tem efeitos “na percepção e na própria produção dessas palavras que são processadas diferentemente das palavras produzidas com línguas faladas” (SEGALA e QUADROS, 2015, p. 356). A língua de sinais, portanto, possui características distintas das línguas orais, tendo como diferenças principais o uso do aparelho fonador, sendo suas “unidades mínimas sucedidas de forma linear, no tempo” (CALIXTO e LOBATO; BENTES, 2020, p. 111), enquanto aquelas se utilizam das mãos e do corpo “em um espaço multidimensional e suas unidades mínimas, expressas por configuração de mão, ponto de articulação da mão no corpo ou no espaço, movimento e orientação da mão, que se dão de forma simultânea, não linear, no tempo” (Ibidem).

Além disso, quando o surdo faz a leitura do texto escrito no português e busca transpô-lo para sua língua, se utiliza de recursos visuais a fim tornar tal leitura mais compreensível em Libras. Esses recursos podem compor-se da soletração de palavras seguidas do seu sinal ou do sinal de que o surdo acredita associar-se à palavra; da substituição de algum sinal que não se encaixou bem na frase quando traduzido de forma literal do português para a Libras; da utilização de classificadores para compreensão de determinado termo, dentre outras estratégias que têm como objetivo a compreensão e melhor contextualização das frases nas duas línguas. A organização interna dos textos lidos em português e traduzidos para a Libras é “influenciada,

por um lado, pela gramática da língua de sinais e, por outro, pelas hipóteses construídas na aquisição da escrita” e da leitura em Língua Portuguesa (Ibidem, p. 112).

No intuito de reforçar a ideia de “assinatura” que buscamos articular à relação entre criança e a imagem, trazemos um momento vivenciado na já mencionada oficina em que dividimos a turma em dois grupos – e em que cada um dos grupos ficava em uma sala diferente, assistia a um curta-metragem diferente e, ao final, um deveria contar para o outro a história assistida. Destacamos trechos da história do curta metragem *Alma* (2009) contada em Libras para toda a turma por dois alunos: o primeiro trecho contado por Benhur e o segundo trecho contado por Bruna:

Uma menina estava caminhando na rua e viu algo. Ela limpou o vidro e viu; “- nossa, igual a mim, uma boneca igual a mim”. Ela tentou entrar, mas a porta não abria. Como não conseguiu abrir ela foi embora e deixou a porta para lá. [...] Ela entrou e viu um bichinho na bicicleta, mas não deu bola. Ela olhou e tinha um monte de bonecas lá. Ela viu uma boneca igual a ela, mas a boneca sumiu. Ela olhou e a boneca estava em cima da prateleira. Ela foi subindo na prateleira, tirou a luva, e quando ela tocou na boneca, ela foi parar dentro da boneca. Ela começou a olhar tudo em volta, mas não conseguia se mexer. Ela morreu. Fim. (BENHUR).

Agora, o mesmo trecho contado por Bruna:

O título do vídeo é “A-L-M-A”. O menino estava caminhando e viu uma parede e ele escreveu A-L-M-A. Depois olhou para trás e viu um homem parado, que era a Alma. Ele tenta abrir a porta, mas está fechada. Ele joga uma bola de neve na porta e vai embora. Quando ele está indo embora, escuta um barulho e olha para a porta. Ele abre a porta, entra e vê o boneco igual a ele. [...] Vem o brinquedo, que é um menino de bicicleta, e bate nele. Ele desvira o brinquedo e o deixa andar e tem o barulho da bicicleta batendo na porta. O boneco Alma muda de lugar e está na prateleira. Quando o menino encosta no boneco, ele se transforma e fica paralisado; só mexe os olhos. Ele olha para o lado e tem outros bonecos, que também só mexem os olhos. E depois a menina de cabelos vermelhos sobe e eu fiquei perplexa (BRUNA).

Por meio da narrativa em Libras, observamos que Benhur e Bruna veem as imagens de modos diferentes; estabelecem com elas relações distintas. Cada uma a seu modo e no ato de ver sozinhas as imagens, criam sentidos tão singulares quanto específicos – e sentidos que só descobrimos por que lhes perguntamos. Sobre isso, podemos fazer várias inferências: a primeira e mais óbvia (abordada anteriormente) é a de que Bruna não “entendeu” o filme. Mais, alguns poderiam até dizer que seria a surdez um elemento que dificultaria a compreensão. No entanto,

e aqui sabemos, *Alma* (2009) é um filme sem diálogos. O que faz, então, com que Brunhild e Bruna tenham experiências visuais tão distintas com a imagem – e, portanto, vejam filmes tão distintos? Seria a experiência mais ampla de cada um com as imagens fílmicas? Seria a experiência pontual da oficina, de assistir o filme na escola? Seria um modo de assistir ao filme (com/sem comentários)?

Tomamos Bruna e Brunhild para debater cada uma dessas questões, uma vez que, acreditamos, nenhuma delas, isoladamente, consegue dar conta da diferença implicada entre as duas formas de narrar *Alma* (2009). Em relação à questão sobre as experiências mais amplas das crianças com as imagens fílmicas, falemos sobre o encontro no qual levamos capas de filmes a partir de um apanhado variado de gêneros, tempos, enredos, classificação indicativa e ano de produção. Como referido, ao todo, apresentamos 37 capas de filmes às crianças. Das nove crianças que estavam participando da oficina neste dia, quatro delas demonstraram ter um repertório amplo e variado, tendo já visto a maioria dos filmes que mostramos – dentre elas Brunhild e Brunhild. Na conversa que estabelecemos com as crianças também nesse encontro –, apesar de Bruna gostar mais de filmes românticos, de animação e de terror, e Brunhild preferir filmes de ação e super-heróis –, também ali o repertório de ambos pareceu bastante similar. Bruna, inclusive, demonstra conhecer diversos filmes e foi a única que disse ter visto filmes mais antigos, como, por exemplo, *Lagoa Azul* (1980), *Os caça-fantasmas* (1984), e *Curtindo a vida adoidado* (1986). O fato de apresentar um repertório aparentemente mais significativo, não impede Bruna de narrar certos filmes a partir de elementos singulares: ao contar o enredo do filme *As branqueiras*, como já vimos, conclui que os dois personagens centrais que se vestem de mulher são gays; no filme *A culpa é das estrelas*, Bruna comenta que “a menina tem soro no braço e usa uma sonda no nariz” (BRUNA). Questiono o porquê de a menina estar usando o soro e a sonda e Bruna responde: “Eu não sei por que não entendi direito o filme” (BRUNA).

Quanto à questão da experiência pontual da oficina, façamos algumas considerações sobre o próprio fato de assistir aos filmes na escola. Para Fantin (2006), as experiências relativas aos modos de assistir aos filmes são completamente diferentes se as compararmos aquelas vivenciadas na sala de cinema ou em casa – na televisão, no computador – e, sobretudo, na escola. Conforme a autora, “as formas de apropriação de filmes também estão ligadas ao seu contexto de exibição” e, por isso, deve-se levar em consideração as particularidades de cada espaço e dos dispositivos de reprodução. Dependendo do lugar onde se assiste ao filme, há um grupo de elementos que se modifica, desde aqueles de ordem mais técnica (intensidade de luz dos aparelhos, perspectiva interna da imagem, por exemplo), àqueles mais individuais (como a

atenção ao filme, o espaço, o grupo com quem se assiste ao filme e os contextos sociais definidos).

Atentarmos para esses fatores que impactam nas formas de ver e, portanto, na relação da criança surda com as imagens, significou, nesta pesquisa, buscar, na medida do possível, ofertar uma experiência o mais parecida possível com a sala de cinema valendo-se de recursos como: tela grande (por meio da projeção do filme na parede da sala); o escuro que o cinema contempla (apesar de não poder deixar a sala totalmente escura, pois havia filmadoras registrando as oficinas); o conforto da cadeira (mudamos de local no decorrer das oficinas, saindo da sala de aula – local que demanda certo rigor na maneira de sentar e se portar – para a sala de reuniões, que possuem cadeiras estofadas e a organização da sala é mais informal); a liberdade de sair e entrar na sala quando quisessem e de ir ao banheiro durante o filme; a liberdade de conversar durante o filme; e a pipoca, elemento icônico (lúdico até) que nos leva olfativamente ao cinema, mesmo antes de ali chegarmos. Apesar da preocupação em oferecer um ambiente que desprendesse as crianças, o mínimo possível dos modos de ver um filme na escola, sabemos da impossibilidade de isso acontecer de todo, afinal, a escola se configura como espaço específico, com relações de poder e saber já bem definidas.

Considerando, então, as questões colocadas, afirmamos que, quanto às formas de ver o filme, Bruna e Benhur assistiram *Alma (2009)* de modos semelhantes, portanto, com condições e limitações semelhantes – não sendo, pois, este um fator definidor para as diferentes maneiras de narrar e de entender o material. Há, no entanto, elementos que concorrem para esta diferença nos modos de ver (materializada aqui a partir dos exemplos de Bruna e Benhur), e um deles diz respeito ao desenvolvimento linguístico, à aquisição mesma da Libras, à própria experiência no cotidiano da cultura surda quanto à contação de histórias em Libras – enfim, todas elas formas de se relacionar com a linguagem; formas de ser, em dado momento, *sujeito da enunciação*. São, pois, essas formas que colocam as crianças em determinadas posições de fala e, com efeito, dão a elas certa singularidade não apenas em sua sinalização, mas, sobretudo, na compreensão mais ampla acerca da narrativa e na forma de compartilhá-la por meio da Libras.

Nesta pesquisa, assumimos essa singularidade na qualidade de uma *assinatura*, algo que alude a uma marca criativa e singular da criança surda no que se refere a suas formas de ver as imagens. Essa *assinatura* de que falamos pôde ser percebida em outros momentos, como quando a criança surda enuncia e produz, em sua própria tradução, frases lidas nas legendas, compondo, assim, uma linguagem própria ao articular texto, imagem e imaginação. No filme *Coraline (2009)*, Érica diz “*eu quero ir embora*” (*ÉRICA*), após ler a legenda no filme; ou,

quando questiona, como Tanize o fez, a forma como Max escreve suas cartas para Mary, no filme *Mary e Max – uma amizade diferente* (2009): “*ele escreve com uma máquina de escrever. Diferente*” (ÉRICA); ou então quando Érica reclama sobre a mãe de Coraline: “*o corpo da mãe é todo o mesmo, mas eu acho que é a cabeça dela que não tem nada, está vazia*” (ÉRICA); ou, ainda, quando as crianças respondem às perguntas lançadas pelas próprias imagens, como no desenho *Min e as mãozinhas* (2018), em que, em vários momentos, o próprio filme lança perguntas sobre as pegadas que a menina e seu amigo castor vão encontrando pelo caminho, como no fragmento a seguir: Min, a protagonista surda do desenho e o castor estão tentando identificar a quais animais correspondem as pegadas que estão numa poça de barro. O castor mostra a sua própria pegada e diz que é diferente da pegada do animal que eles estão tentando encontrar. O elefante se junta a Min e ao castor, e mostra também sua pegada, afirmando que aquela pegada que eles ainda não sabem de quem é não é a sua. Eles começam a procurar pelo animal dono da pegada e Min encontra um animalzinho que, ao vê-la, pula em seu colo e deixa em seu rosto também uma pegada. Min faz o sinal correspondente ao bichinho que pulou nela, mas o castor não entende e começa a pensar sobre qual animal Min estava se referindo. Num recurso de linguagem comum ao cinema, aparece na tela o desenho de cada bichinho ou mesmo objeto que o castor pensa que o sinal feito por Min pode se referir. Naquele momento, enquanto aparecia na tela o desenho de uma baleia, Érica logo respondeu, para si e com a cabeça, que a pegada “não” se referia à baleia. Em seguida, apareceu o desenho de um queijo no pensamento do castor e Tanize também sinalizou “não” com a cabeça. Já ao ver o desenho do sapo no pensamento do castor, ela logo realiza “sim”. Na continuação do filme, o castor encontra pegadas perto de uma árvore iguais àquelas que eles estavam tentando descobrir anteriormente na poça de lama. O castor pensa e compara as duas pegadas, demonstrando certa dúvida. Enquanto ele pensa, Érica rapidamente responde, em sinais, para si mesma: “*eu acho que são pegadas de um gato*” (ÉRICA), descobrindo, portanto, que tais pegadas pertenciam, de fato, a um gato. O que todos esses exemplos nos dizem se refere a um e mesmo gesto: aquele do modo como as crianças dialogam com as imagens individualmente, não num silêncio meramente passivo e consente, mas numa relação solitária, ativa, dinâmica e produtora de sentidos. Em uma palavra, trata-se de um gesto a partir do qual a criança surda, no ato de ver, encontra caminhos para o traçado de uma *assinatura*.

Se o exemplo acima descrito nos serve para mostrar que a *assinatura* da criança surda investida em seu ato de olhar se compõe (também) por uma relação solitária com a imagem, ele serve também para destacarmos a urgência em suspendermos a ideia de um olhar da criança

surda como fixo e homogêneo e, com isso, problematizarmos, especialmente na escola, as práticas que indicam como ela deve olhar para as imagens ou o quê deve dizer sobre elas. Por mais restritas que sejam as experiências que as crianças surdas tenham ou possam eventualmente ter frente às imagens, há que se apostar em sua capacidade de se apropriar do que vê e, a partir dali, criar universos possíveis – mesmo que essa criação seja, de alguma forma, limitada e singela (como um sinal ou uma palavra dita no silêncio da sala). Há algo que se passa entre ela (criança) e a imagem que, de certo modo, lhe pertence – e lhe pertence porque, muitas vezes, foi dinamizado por ela numa relação então possível com a imagem. Ora, considerar que, por menores que sejam os repertórios visuais das crianças e, por isso, faz-se fundamental conceder-lhe o tempo (o seu tempo) do ver, não exclui, de modo algum, um trabalho outro, justamente aquele de ampliação desses repertórios.

Diante das falas das crianças, de suas expressões frente ao diálogo que iam tecendo com as imagens, certamente, uma série de *assinaturas* foram sendo produzidas – não no sentido já mencionado, de algo inusitado, novo, totalmente criado por um sujeito anterior ao discurso; mas, antes, assinaturas, conforme nos demonstra Marcello (2008b, p. 202), “que lida[m] com a ausência e com o apagamento de seu criador”, e se mostram “atravessada[s] por elementos singulares que a[s] diferenciam de outras assinaturas”.

9. A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO ÉTICO

Abordamos até o momento, dois dos eixos que, afirmamos, nos permitem pensar a infância surda: a criança surda como sujeito do olhar e a criança surda como sujeito da enunciação. O terceiro e último eixo que propomos discutir diz respeito a uma infância surda pautada na relação com a ética. Mais precisamente, a partir dos estudos foucaultianos e dos marcos já mencionados, nosso objetivo é pensar a criança surda como *sujeito ético* a partir de uma relação específica com a imagem. Assumimos, dois elementos centrais para esse debate: o primeiro se refere a um desdobramento de uma discussão já feita na medida em que assumimos a própria imagem (e não um sujeito, seja ele um colega, seja ele a pesquisa) como *outro* da relação com a criança surda. O segundo elemento, necessário para nossa construção argumentativa sobre o conceito de imagem-outro, é justamente situar o lugar desse outro na teoria foucaultiana no que diz respeito à ética e, para isso, tecer relações com outros autores que se valem dos sentidos e propósitos. Assim, falar sobre imagem-outro como constitutiva de uma relação ética não irá nos remeter a uma convocação, para a criança, a uma relação consigo mesma nos termos dispostos por Foucault como parte de seus estudos sobre a cultura greco-romana. Se há uma convocação a que nos interessa, proposta pela imagem-outro, é aquela que convoca a criança surda à desestabilização, ao desprendimento de si e ao tensionamento das verdades que a constituem como sujeito do olhar.

A relação com o outro é uma constante no pensamento de Foucault, mas ganha ênfase, especialmente, quando desenvolvida sob o tema do cuidado de si. O cuidado de si configura-se como tema constitutivo do universo greco-romano, no que diz respeito à construção subjetiva; no que diz respeito, portanto, e naquele contexto, à relação aos modos de viver e relacionar-se consigo mesmo de forma ética. O cuidado de si consistia em algo fundamental não apenas para o sujeito, individualmente, mas para as práticas de organização da pólis: somente um homem livre, construtor da sua própria vida, empenhado no domínio de suas ações – portanto, um homem que cuida de si – poderia, por exemplo, desempenhar funções na pólis (cidade-Estado) de forma adequada. Para os gregos, o cuidado de si, como pressuposto implicado com a possibilidade de tomar as rédeas da própria vida, consistia na organização de uma série de práticas de controle e de autocontrole, de pensamento e reflexão permanentes do sujeito por si mesmo – em seu conjunto, enfim, tratava-se de um trabalho incessante sobre suas ações na direção da construção de uma vida ética.

Falar de cuidado de si consistia, para o sujeito, em uma *escolha*: uma “escolha da existência, que implicava um modo específico de estar no mundo, de encará-lo e, igualmente, enfrentá-lo” (MARCELLO e FISCHER, 2014, p. 165). Da mesma forma, para cuidar de si, era necessária “uma forma de atenção e, como tal, uma forma particular de *olhar*. Olhar para onde? Para si mesmo”; e, por último, consistia também em “um princípio de *movimento*, que envolve deslocamento e ação; transformação e trabalho” (Ibidem, p. 165). O sujeito, para se constituir como sujeito ético, necessitava tomar sua própria existência como objeto de uma transformação paulatina – o que significava fazer da vida uma obra de arte, com vistas à conquista de uma liberdade irreduzível.

Daí compreende-se que o cuidado de si, portanto, exigia o aprendizado de práticas, de exercícios que o sujeito exercia sobre si a fim de transformar-se em um sujeito ético. Ser um sujeito ético, para Foucault, se difere de uma construção moral da existência, mais afeita aos jogos relativos ao certo ou ao errado. Como preceito que convida o sujeito a cuidar de si mesmo, a ética se produz “nas formas pelas quais o sujeito se transforma e estiliza sua própria existência” (MARCELLO, 2009, p. 217); “A ética do cuidado de si concerne à maneira pela qual cada indivíduo constitui a si mesmo como sujeito de sua própria conduta [...] relacionada com os seus atos e suas ações para consigo e também para com os outros” (VENTURA, 2008, p. 65).

Assim, e aqui chegamos ao ponto central de nossa discussão, as diversas práticas, exercícios que o sujeito desenvolvia com objetivo de uma transformação de si – as chamadas “práticas de si” –, encontravam-se fundamentalmente associadas a um e mesmo elemento: a relação com o outro. Ou seja, cuidar de si implicava uma prática que não se fazia na solidão. Trata-se, para Foucault, de uma relação com o outro em nada passiva, no sentido de que não havia o desejo de um domínio vertical de um em relação ao outro; trata-se, acima de tudo, de uma relação pautada pelo tensionamento e desacomodação constantes, já que seria por meio deles, dessa incitação permanente, que o sujeito viria a constituir-se. É, pois, a partir de preceitos acerca desse tipo de relação e a figura desse outro que buscaremos aqui caracterizar para pensar sobre as formas de olhar da criança surda.

9.1 AS DIFERENTES POSIÇÕES ASSUMIDAS PELO OUTRO

Importa-nos, então, a partir da problematização do cuidado do si, discutir que contornos ganham (ou poderiam ganhar) esse outro? As discussões foucaultianas nos permitem entender que esse outro pode ser um sujeito (o amigo, o mestre) ou mesmo configurado como certas práticas (como aquela da escrita, da escrita de si). Ou seja, na discussão foucaultiana, ele pode ser

um filósofo profissional, mas pode também ser qualquer um. Pode ser um professor, [...], mas pode ser um amigo pessoal, pode ser um amante. Pode ser um guia provisório para um rapaz que ainda não fez as opções fundamentais em sua vida, que ainda não é totalmente senhor de si mesmo, mas pode ser também um conselheiro permanente, que vai seguir alguém ao longo de sua existência e levá-lo até a sua morte. [...] *O estatuto desse outro é variável, portanto*, (FOUCAULT, 2011, p. 7, grifos nossos).

Afirmar que seu estatuto pode ser variável implica considerar, talvez, que esse outro, digamos, poderá ser várias coisas, mas não poderá ser qualquer coisa. Uma das figuras centrais assumidas como outro é a figura do amigo – e, com isso, a amizade vista como um “campo de experimentação para a criação de outro tipo de interpelações subjetivas e para a emergência de uma nova ética” (PAGNI, 2015, p. 365). Para Marcello (2009), para que o amigo se estabeleça como um outro, é necessário, de um lado, um *desprendimento* do sujeito que se dispõe à prática da amizade – e é desse desprendimento (de suas crenças, das verdades que se impõem a ele, por exemplo) que permitiria possibilidades de criação. Daí, podemos dizer que a amizade propõe, a um só tempo, uma relação consigo mesmo e um “movimento para o outro” (ORTEGA, 1999, p. 129). Ou seja, nesse caso, transformar a si mesmo prescinde permitir-se ser impactado pelo outro-amigo.

A amizade, portanto, nasce, conforme Pagni, numa relação amorosa e, com ela, “se erige o perfil dos amigos em torno da conversa, da confiança e da discussão, alegrando-se e entristecendo-se juntos com as vitórias e os fracassos de cada um, num processo em que cuidam um do outro, não apenas em um determinado momento”, mas por toda a vida (PAGNI, 2015, p. 372). Aqui, podemos apontar duas características da amizade: a primeira diz respeito a ela não se dar de forma tranquila e harmoniosa, mas, sim, por meio de confrontos, incitações, desafios que permitem aos sujeitos serem transformados; a segunda corresponde à sua diferença

sobre outras relações, como aquelas afetivo-amorosas, em função da sua capacidade ainda aberta de possibilidade (já que não institucionalizada).

Outro ponto importante da relação de amizade consiste em sua coerência com a verdade para com o outro-amigo; algo que pode ser percebido, igualmente, na relação entre mestre e discípulo com fins a promover “o cultivo das virtudes como a temperança e a sabedoria alcançada por um ao outro” (PAGNI, 2015, p. 375). Principalmente na Grécia antiga, a relação entre mestre e discípulo emerge como um dos princípios “de uma pedagogia e da educação filosófica dos cidadãos que se dedicam a essa relação de aprendizado com um mestre, por entendê-la como necessária para a formação e para a condução da alma na pólis” (Ibidem, p. 376). Desse encontro com o outro-mestre se produz o vínculo entre o mestre e seu discípulo; um encontro que se dá no nível dos sentidos que compartilham, “formando uma espécie de rede, ainda que os mesmos [sentidos] sejam experienciados por cada um deles distintamente, percebidos como uma diferença que os tira do lugar”, que os transforma a fim de não permanecerem os mesmos (Ibidem).

Uma terceira figura que surge das relações com o outro é aquela que emerge da prática da parresía. A parresía, como temática central dos últimos cursos ministrados por Foucault no *Collège de France*, é entendida como o limite máximo da relação com o outro, sua radicalidade. Ela seria a forma de um “falar franco”

que implica, por um lado, a exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que acolhe o acontecimento, fazendo desse processo um trabalho constante de sua autotransformação, experienciando-o e, nos limites de suas possibilidades, dizendo-o [...]; por outro, coloca esse mesmo discurso e o seu sujeito em risco, provocando os seus interlocutores, antes do que os acomodando e os deixando apaziguados. Não se trata também, de uma mera confissão mediante a qual se expia a culpa do sujeito do discurso tomado como seu próprio referente, mas consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e que para tal experimenta em si mesmo uma modificação de seu próprio ser (PAGNI, 2011, p. 318).

A parresía, portanto, é configurada na relação entre o sujeito e o outro – que poderá ser seu mestre, seu amigo – como uma “modalidade do dizer-a-verdade”: a verdade sobre si mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 4). Mais precisamente, um dos elementos da parresía é a “atividade que consiste em dizer tudo: *pân rêma*, *Parresiázesthai* é “dizer tudo” (FOUCAULT, 2011, p. 10) – não no sentido de dizer qualquer coisa, mas direcionar ao outro a palavra investida de uma relação de verdade, “sem dissimulação nem reserva nem cláusula de estilo nem ornamento

retórico que possa cifrá-la ou mascará-la” (Ibidem, p. 11). Ou seja, o “dizer tudo” é “dizer a verdade sem dela nada esconder” (Ibidem); é dizer tudo dispondo-se à verdade.

Dizer a verdade, na parresía, implica constituí-la como parte inarredável de quem a enuncia; como inseparável entre, de fato, o que se pensa e o que se vive. Com isso, na relação de parresía, ao dizer a verdade, o parresiasta (amigo, discípulo, por exemplo, na qualidade de parresiasta) se abre também ao risco. Risco de quê? De “ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência” (Ibidem, p. 12). O dizer a verdade, considerando o contexto greco-romano, implicava o risco da violência e, em última instância, o risco da própria vida. Por isso, a parresía se manifesta talvez como a forma mais radical de relação com o outro, pois, no limite, é a própria vida que está em questão.

É, pois, na dinâmica do “jogo parresiástico” que a relação entre os sujeitos se efetiva, no sentido de que, se há risco de um ao dizer a verdade, também há para aquele que ouve, ou seja, para aquele a quem se endereça a prática do dizer a verdade – já que cabe a ele aceitá-la, mesmo que as palavras não lhe cheguem agradáveis. Para que a parresía se efetive como prática transformadora, é preciso, então, assumir o risco, mas também manifestar coragem: coragem ao dizer a verdade e também coragem daquele que escuta para aceitar essa verdade.

Se até agora trouxemos a figura do outro enquanto sujeito (amigo, mestre, parresiasta), gostaríamos de dar ênfase aqui a uma outra proposta de pensar como o outro se coloca a nós, por meio de indicativos trazidos por Marcello (2009), em um de seus textos que aborda a relação entre criança e viagem na experiência com o cinema. Mais precisamente, a autora nos permite pensar também a *viagem* como funcionando como uma espécie de outro que se coloca na relação com o sujeito (do sujeito consigo mesmo, como referido, com vistas à sua transformação).

Com base em Onfray (2009), especialmente no livro *A Teoria da Viagem: uma poética da geografia*, a autora propõe que alarguemos os próprios sentidos que o “outro” pode compor, para pensarmos na composição de novas subjetividades. Ao ampliarmos o próprio conceito de outro (no interior das práticas que convidam o sujeito a estabelecer certas relações consigo mesmo), entendemos que ele não precisa ser compreendido somente por meio de uma entidade subjetiva, mas pode-se também dizer respeito a experiências que nos convocam, de distintas formas, a transformações de ordens diversas – no caso da viagem, por exemplo, por meio de disjunções de tempo e espaço, por meio do oferecimento de outras formas de nos relacionarmos com a história, com a própria memória. A viagem, pois, se efetivaria como um outro na medida

em que “marcada pelas tensões, pelas transformações, pelos encontros e desencontros, por aquilo que se ganha e por aquilo que se vai perdendo pelo caminho” (MARCELLO, 2009, p. 225).

A viagem se mostra como uma espécie de outro na medida em que nos permite uma entrega ao *desconhecido*; a viagem como outro nos propõe o exercício de nos expormos, convidando-nos a dela voltarmos diferentes, superarmos a nós mesmos - uma superação, conforme afirma Marcello, que

não tem a ver com sentidos de simplesmente ser “melhor” do que antes ou de, a partir de então, poder ultrapassar os outros. Não se trata de desenvolvimento, nem de gradação; não se trata de prevalecer sobre os outros, nem de triunfar entre os seus. Superação de si como capacidade de “ser mais forte” (2009, p. 227).

A viagem sugere caminhos nos quais não sabemos o que nos irá acontecer, onde iremos chegar, ou seja, nos permite certas contingências ao nos projetarmos ao desconhecido, experimentar o trânsito, um entre-lugar no qual ela se constitui primordialmente. Nesse entre lugar, diversos acontecimentos podem ocorrer, permitindo um trabalho de transformação de si por meio, por exemplo, das experiências que nos ocorrem e que nos *desacomodam*, nos fazem outros; por meio da própria ideia de *deslocamento*, como marca constitutiva da própria ideia de viagem.

Compreendendo, portanto, algumas figuras possíveis nas quais a ideia de outro se efetiva (amigo, mestre, parresiasta ou mesmo a viagem), interessa-nos aqui, pensar e problematizar a *imagem fílmica como esse outro* que, no caso desta pesquisa, conduz a criança surda a um *desprendimento*, a um *deslocamento* do seu olhar, com vistas a outras formas de compreender e significar sua relação com a imagem. Esse outro, portanto, na qualidade de imagem fílmica, nos interessa na medida de sua potência em desestabilizar o olhar da criança surda, permitindo, assim, outras formas de pensamento e criação; outras formas de produção de verdade sobre as imagens; outras formas de dar sentido às imagens e de produzir sentido a partir delas. Assumirmos essa opção teórico-analítica não implica sugerir que a imagem realiza esses movimentos de modo imediato ou literal (deslocar, desprender o sujeito, a criança surda), mas que há algo, na imagem, na imagem-outro, que diz de sua potência de pensamento quando se efetiva como parte inarredável de uma relação.

Se tomamos como centrais os termos *desprendimento* e *deslocamento*, isso se deve àquilo que eles sugerem no âmbito de uma “transformação”. Foucault, ao falar do tema da

(trans)formação de si, afirma que ela implica um *desprendimento de si*. Por quê? Porque qualquer relação potente com o outro necessariamente envolve um tensionamento, especialmente das verdades das quais ele se faz sujeito. Assim, só pode existir (trans)formação quando há este tipo de “desacomodação”: de certas verdades, de determinadas regras, determinada fixidez e possibilidade de lançar-se ao desconhecido. Desprender-se é, assim, uma forma de desvencilhar-se e, com isso, dar lugar à criação; uma forma de abandonar e, com isso, de operar na invenção de outras possibilidades de ser e de estar no mundo e na relação com ele.

Já o termo *deslocamento* é trazido nesta pesquisa no sentido de implicar algo que permita, ao sujeito, sair do lugar de conforto. Ao debater sobre o cuidado de si, Foucault mostra ser essencial ao sujeito deslocar-se de si para poder, ironicamente, voltar a si mesmo. Para explicar esse percurso que leva o sujeito para um longe/próximo de si, Foucault se vale da metáfora da navegação:

Refiro-me à metáfora da navegação, que comporta vários elementos. [Primeiramente:] a ideia, certamente, de um trajeto, um deslocamento efetivo de um ponto a outro. Em segundo lugar, a metáfora da navegação implica que este deslocamento seja dirigido a uma determinada meta, tenha um objetivo. Esta meta, este objetivo, é o porto, o ancoradouro, enquanto lugar de segurança onde se está protegido de tudo. Nesta mesma ideia de navegação, há o tema de que o porto ao qual nos dirigimos é o porto inicial, aquele onde encontramos nosso lugar de origem, nossa pátria. A trajetória em direção a si terá sempre alguma coisa de odisseico. Quarta ideia ligada à metáfora de navegação é que, se desejamos tanto voltar ao porto inicial, chegar a este lugar de segurança, é porque a própria trajetória é perigosa. Ao longo de todo este trajeto somos confrontados a riscos, riscos imprevistos que podem comprometer nosso itinerário e até mesmo nos extraviar. Por conseguinte, esta trajetória será a que realmente nos conduz ao lugar de salvação, atravessando certos perigos, os conhecidos e os pouco conhecidos, os conhecidos e os mal conhecidos, etc. Enfim, ainda na ideia de navegação, acho necessário reter que esta trajetória a ser assim conduzida na direção do porto, porto de salvação em meio a perigos, a fim de ser levada a bom termo e atingir o seu objetivo, implica um saber, uma técnica, uma arte. Saber complexo, a um tempo teórico e prático; saber conjectural também, que é sem dúvida um saber muito próximo da pilotagem (FOUCAULT, 2006, p. 302-303).

Obviamente, a ideia de deslocamento se relaciona ao conceito de viagem anteriormente discutido. Mesmo sabendo onde se quer chegar (algo que, por vezes, não acontece), é no trajeto que inúmeras variáveis vão transformando e compondo o sentido mesmo da viagem. Ao sair de algo fixo – como, por exemplo, o porto de onde se partiu –, não sabemos o que poderá ocorrer durante o trajeto e nem o que nos espera na chegada, e é precisamente aqui que a metáfora nos

serve: deslocar-se sugere refazer o percurso do próprio pensamento sem saber onde ele nos levará, que contornos terão os saberes que assumimos como nossos.

Marcello (2021, no prelo), ao problematizar as ressonâncias e reverberações entre Foucault e Hadot no que diz respeito às práticas de si, afirma que, “no interior de uma *formação de si* subsiste uma necessidade de um *desprendimento de si*, sem o qual não há transformação possível”. A autora complementa ainda que, da relação entre “formação e desprendimento, emerge uma *reverberação* decisiva: constituir-se a si mesmo exige do sujeito um deslocamento, o qual não é feito senão mediante um movimento *agonístico* de si por si mesmo”.

Mais do que um movimento de si por si mesmo, nesta pesquisa, compreendemos que o deslocamento se configura a partir da relação com o outro; uma relação em nada passiva, mas que, antes, exige um movimento agonístico, uma luta entre o sujeito e o outro (imagem-outro), com vistas a ser suscitado ao pensamento por meios das imagens. Trazendo essa discussão para o contexto da pesquisa, a relação entre o olhar da criança surda e a imagem fílmica (imagem-outro) poderá desdobrar-se nesse movimento agonístico, em que o olhar, ao desprender-se do já sabido e do já aprendido, lança-se numa luta com a própria imagem e com aquilo que ela tem de desconhecido, enigmático e inesperado.

10. AS FORMAS ÉTICAS DE RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA SURDA E A IMAGEM-OUTRO

A partir das discussões tecidas no capítulo anterior sobre o desprendimento do sujeito, que pode ser percebido nessa pesquisa por meio relação entre criança surda – seu olhar – e a imagem-outro, nossa intenção agora é pensar as diferentes formas que o desprendimento assumiu durante as oficinas de cinema. Pudemos, ao longo dos encontros com as crianças, bem como nas análises dos vídeos, organizar estratégias para caracterizar as formas que esse desprendimento assumiu, ao encontrar, entre as crianças surdas e os filmes, o convite a um tipo singular de experiência visual.

Assim, trazemos três formas por meio das quais podemos compreender como a noção de desprendimento se dinamizou nos encontros: a primeira diz respeito ao *status* da imagem, ou seja, o que garante uma relação de desprendimento não é o registro e reconhecimento da imagem, em si mesma, como “de arte”. Ao contrário, nosso entendimento, juntamente com Badiou (2004), é que o *status* da imagem não é garantia para suscitar um tipo específico de olhar. O desprendimento da criança surda pode ser efetivado por imagens de diferentes status e registros – e isso justamente porque, como já discutido, ela, em si mesma e isoladamente, não garante sentidos e pensamentos. A segunda, parte de uma ideia desenvolvida em todo o trabalho de um dos autores base da pesquisa e de seus pressupostos, Didi-Huberman (2017b), ligada à diferenciação entre as imagens que nos convidam a *tomar posição* ou a *tomar partido*. O desprendimento de que falamos nesta pesquisa também se relaciona com o ato de *tomar posição* na medida em que, respondendo a uma dimensão ética, a imagem oferece elementos mais potentes de pensamento quando não se restringe a reforçar códigos e condutas sobre certos modos de olhar; quando, com efeito, sugere relações mais amplas sobre aquilo que se vê e demanda, do sujeito do olhar, partir da imagem para pensar seu lugar, sua condição de sujeito e, ainda, própria história. A terceira forma de pensar o desprendimento se relaciona aos modos como o olhar da criança surda entrega-se ao tensionamento entre real e ficcional que as imagens sugerem: menos no sentido de escolher e mais no de permanecer na suspensão e dúvida inquietante.

10.1 A CRIANÇA SURDA E O OUTRO-IMAGEM

Parece-nos mais imediato e fácil perceber o quanto a temática do outro, do estranho, daquilo que remete à alteridade é tema constante no cinema. Aqui, no entanto, nosso objetivo é dar ênfase à própria imagem como outro, em sua potência, em seu convite para a criação: eis, portanto, uma primeira dimensão desse outro-imagem – na qualidade de “outro” que, igualmente, interroga, provoca estranhamento e suspende as formas convencionais de ver.

A imagem como outro apresenta-se, nesta pesquisa, a partir de uma concepção semelhante àquela levantada por Gallo (2015), no sentido de fazer-se “estrangeira”: como “estrangeira”, cuja língua se faz enigma, cuja visualidade mais instiga a dúvida do que afirma certezas – e isso não somente por seu enredo, narrativa, mas por ser, ela mesma, “outro-imagem”, “imagem estrangeira”.

Assim, a imagem entendida como outro não comunica palavras de ordem à criança sobre o que ela *deve* ver e pensar, mas, antes, convida-a ao próprio pensamento. Pensamento sobre o quê, poderíamos perguntar: pensamento sobre si, sobre a própria imagem e as formas de vê-la e entendê-la, sobre o mundo que a cerca; convida a uma experimentação de sensações “com potencial de produzir novas sensações, afetando o pensamento e provocando sua emergência” (GALLO, 2016, p. 22).

O que interessa, então, para a discussão que tecemos sobre este tipo de imagem diz respeito a toda a complexidade ali presente e, sobretudo, em como ela não se deixa fixar pelos sentidos a ela atribuídos anteriormente, imediatamente e mesmo posteriormente; mas, antes, como ela desdobra e se desdobra em novas possibilidades de leitura – as quais, como vimos, suscitam a criação, a conversa com o outro-colega, a confiança. Assim, o que percebemos como outro-imagem converge com o próprio pressuposto do trabalho de Deleuze ao dizer que, na relação entre imagem e sujeito, a questão não é saber, peremptoriamente, como ver a imagem ou como atribuir a ela um significado e não outro, mas, sim, como “deslizar para dentro dela, já que cada imagem desliza agora sobre outras imagens, já que o fundo da imagem é sempre já uma imagem” (DELEUZE, 1992, p. 92).

Outra pergunta possível sobre o tema da imagem-outro diz respeito à seguinte problemática: será que toda a imagem pode apresentar-se como um outro? Ou, mais, será que toda imagem tem a potencialidade de desassossegar o sujeito que com ela estabelece relação? Nesta pesquisa, e a partir da experiência com as crianças surdas, compreendemos que, de algum modo, não seria de antemão as imagens que poderiam ou não concentrar elementos para

inquietar o sujeito. Isso porque, mais uma vez, o que entendemos como potente para que a imagem se apresente como um outro não é ela em si, mas a “relação” que se estabelece entre ela e o sujeito que a vê. Muito mais do que uma condição, uma responsabilidade que estaria contida no interior da imagem é, de fato, a relação que pode ser estabelecida entre a imagem e a criança que nos interessa – especialmente quando entendemos que construir sentidos sobre as imagens já é, sim, desafiador para as crianças surdas; ou seja, olhar as imagens já se mostra como prática de embates, de conflitos, de dúvidas para elas.

Assim, no decorrer das oficinas com as crianças surdas, fomos percebendo que, mesmo imagens tidas como banais, clichês podiam provocar nas crianças o desprendimento, no sentido de convocá-las a movimentar-se, a deslocar o pensamento com vistas à própria compreensão do visível.

Sobre este tema das imagens banais, clichês – e do quanto categorizar as imagens de antemão por meio desses parâmetros pode ser delicado, especialmente quanto às imagens fílmicas – Alain Badiou, no livro *Pensar o cinema 1: imagem, ética e filosofia* (2004), indica que falar de cinema é falar de uma arte de massas (e, como tal, implicada com imagens clichês, imagens banais): “o cinema é uma arte de massa porque é a arte da imagem, e a imagem pode fascinar a todos. [...] o cinema é a perfeição da arte da identificação” (BADIOU, 2004, p. 31, tradução nossa). Para o autor,

Pode-se dizer que o cinema é uma arte de massa porque está sempre no limite da não-arte. Ou, se preferir, uma arte sempre carregada de formas vulgares, uma arte que está sempre abaixo da arte em alguns aspectos. Podemos dizer que o cinema explora exatamente, em cada época, a fronteira entre a arte e o que não é arte, que fica nessa fronteira (BADIOU, 2004, p. 33, tradução nossa).

Tomemos como exemplo as oficinas que desenvolvemos com as crianças. Antes da primeira oficina, fizemos uma revisão filmográfica a fim de selecionar diversos filmes, desde aqueles mais assistidos – e, que num primeiro momento suspeitávamos que talvez não fossem trazer dados de análise mais consistentes –, até aqueles filmes consagrados, assumidos como “clássicos”, por exemplo. Ao assistirmos com as crianças desde filmes como *A bela e a fera* (2017), e *Coraline* (2009) até outros como *Vida de cachorro* (1918) e *A casa de pequenos cubinhos* (2008), pudemos perceber que as formas de desprendimento proporcionadas pelas imagens podem ser variáveis. Na sessão em que assistimos ao filme *O fim do recreio* (2012), durante a cena em que as crianças saem em grupo na rua protestando contra o projeto de lei do

deputado que quer acabar com o recreio, Tanize é levada pela imagem a quase “entrar no filme”: enquanto olhava a cena, incrédula, ela se virou para mim e perguntou: “*criança pode protestar?*” (TANIZE). Eu respondi que sim. Ela ficou surpresa e, ao voltar seu olhar novamente para o filme, involuntariamente passou a participar da cena, desse movimento do filme e, com o olhar fixo na imagem, reproduzir, em rima com as crianças-imagem de *O fim do recreio* (2012), o gesto de levantar o braço em sinal de protesto.

Seja por meio do choque, da desconfiança, da dúvida, a cena mobilizou Tanize, fez com que ela, mesmo que momentaneamente, reorganizasse os limites até então conhecidos (a ela) sobre as crianças no espaço do social. Não se trata de mera carga informacional trazida pelo filme (e, talvez, o gesto de erguer o punho, no ato de compor-se com a imagem-outro, permita ver isso), mas sim de algo mais intenso e produtivo, na qualidade de pensamento: a suspensão da pergunta sobre o quê, afinal, podem as crianças.

A relação ali com uma imagem tão banal ou, como nos diz Didi-Huberman (2017b), “patética”, foi potente para que seu pensamento e também seu olhar, seu corpo se desprendessem de uma concepção unívoca de gesto e de ato político – materializada pela pergunta direta da menina: “criança pode protestar?”

Por meio do exemplo acima, compreendemos aquilo que Badiou destaca quando considera que até mesmo as maiores produções do cinema também são feitas de imagens banais. E, mais, que isso não pressupõe, de modo imediato e irrevogável, que o fato de existir imagens estereotipadas em grandes produções impediria um filme de mobilizar, de produzir pensamento ou de nos mover para outros lugares, conduzindo a um *desprendimento*. Nas palavras do autor: “mesmo em uma obra-prima “pura”, sempre se encontram imagens banais, material vulgar, estereótipos, imagens já vistas em outros lugares, coisas sem interesse” (BADIOU, 2004, p. 33). Talvez se possa dizer que, justamente por apresentar imagens banais que o filme se torne, de alguma forma, atrativo, facilitando, portanto, até mesmo sua compreensão.

Quando a imagem, independentemente de ser uma obra-prima ou não, funciona como um outro e desassossega o sujeito, ela adquire, para aquele sujeito, um outro *status*; estabelecer isso não é privilégio da própria imagem, mas sim do conjunto mais amplo que a sustenta como imagem (o sujeito que a vê, a cultura, sua inscrição na história). Ou seja, a mais banal das imagens, a mais estereotipada, pode sim agir como um outro que desassossega quem a olha, mas, para que isso aconteça, é necessário o estabelecimento de uma relação mais ampla, que excede a própria imagem e lhe atribui sentidos (também eles dinâmicos e passíveis de alteração).

Um dos exemplos dados por Badiou para mostrar como os sentidos de banal ou “de arte” podem se intercambiar é quando ele mostra a utilização dos carros nos filmes de Kiarostami e Manuel de Oliveira. Para Badiou (2004), a utilização dos carros no cinema ou na televisão já é uma banalidade, ou seja, muitos são os filmes que iniciam com um carro chegando ou saindo de algum lugar. Ao mesmo tempo, simplesmente suprimir os carros para não chegar a uma imagem banal é inócua, já que, se suprimimos tal elemento, não “se estará mais sintetizando com o mundo contemporâneo, ou seja, não estará mais criando a partir do material impuro” (BADIOU, 2004, p. 67).

É aí que entram Kiarostami e Oliveira: em seus filmes, os dois diretores operam com uma outra configuração para os carros conferindo-lhes outros significados. Eles não deixam de utilizar o carro, mas transformam essa imagem trivial “por dentro” (Ibidem). No caso de Kiarostami, ele faz do interior do carro “um lugar de palavra. Ao invés de ser uma imagem de ação, como o carro dos bandidos e dos policiais, se transforma no lugar fechado da palavra no mundo. Torna-se o destino de um sujeito”. No caso de Oliveira, ele transforma o carro num lugar de exploração, de um movimento que vai em direção às origens. Tais exemplos não deixam de mostrar uma imagem banal, no entanto, essa imagem compõe outros sentidos e convida, talvez nessas novas configurações, a outras formas de desprendimento.

Ao trazer essas discussões de Badiou (2004), nosso interesse não é, obviamente, apostar na denominação ou mesmo na classificação das imagens entre aquelas “de arte” ou “banais”, “clichês”; nem mesmo afirmar, numa espécie de democacismo ingênuo, que não existem imagens-clichês. Ao mostrar a forma dinâmica com que os sentidos das imagens podem ser construídos e, ainda, nos afastarmos da ideia de que os sentidos simplesmente emanam das imagens, pertencem a elas de forma inarredável, visamos romper com essas categorizações sobre as imagens. Essas categorizações sugerem limites e mostrar o quanto eles são passíveis de alteração é o motivo pelo qual Badiou problematiza algo que parece se estabelecer na imagem de modo anterior ao ato de ver.

Em outra oficina, assistindo ao filme *Coraline* (2009), as crianças, apesar de já terem o visto, se permitem expor-se às imagens ali presentes. Na cena em que Coraline sobe para o seu quarto na tentativa de dormir e voltar para o mundo real, vemos uma convocação ao desprendimento por parte de Érica e Bruna, no sentido de deixarem-se levar pelo que a imagem estava ali oferecendo e, a partir dela, transformar seu entendimento sobre o filme. Mais do que um entendimento sobre o filme, em si, seu pensamento muda e, como efeito, inserem-se nas cenas novas compreensões e significados sobre a relação familiar das meninas. Érica, quando

vê que Coraline acorda, acha que a menina está na sua casa “real” e diz: “*não tem ninguém na casa* [com expressão de espanto pela menina estar sozinha em casa]. *Acho que os pais dela foram viajar. Não gostaram dali*” (ÉRICA). Bruna interage com Érica e diz: “*ela está procurando os pais de verdade porque ela está com medo*” (BRUNA). Érica então pergunta para a colega, buscando movimentar seu pensamento e compreender a cena: “*mas os pais dela foram embora, não foram?! Porque ela queria ir embora!*” (ÉRICA). Bruna pensa um pouco, analisa o que sua colega disse e olha mais uma vez para a cena, antes de apresentar seu argumento: “*Isso. Agora esses são os pais* [referindo-se aos pais com olhos de botão], *mas o pai quer ser bom e a mãe é que é má*” (BRUNA). As duas meninas chegam à conclusão, então, que os pais da menina, ao não a encontrarem mais, vão embora dali, restando somente os pais com olhos de botão. Elas concluem que o pai com os olhos de botão é bom, mas é a mãe má que lhe impede de ajudar Coraline. As duas meninas assistem tal cena, num misto de dúvida, mas também de reconhecimento: dizem uma para outra no que suas mães se parecem com a mãe do filme e no que diferem. Elas comentam o que fariam se seus pais também fossem embora, deixando-as sozinhas. Érica, sobre isso, afirma: “*eu não sei o que faria, porque minha mãe me ajuda em tudo*” (ÉRICA). Bruna também responde: “*minha mãe não faria isso*” (BRUNA). Mera identificação? Mudança de opinião frente ao ato de assistir novamente ao filme? Diálogo paralelo como forma de distração? Ao contrário disso, o que cremos que aqui se estabelece no ato de olhar é o esforço das meninas em articular desordenada, mas concomitantemente tantas estratégias: aquela de tentar “entender”, ao mesmo tempo, o filme, os personagens e até as bifurcações da narrativa; a de estabelecer um diálogo com o outro como forma de pensamento compartilhado; a de reportar-se a seu próprio universo e perspectivá-lo como possibilidade e como limite em relação à cena dramática. Desprendimento não quer dizer sair do filme outra pessoa, totalmente transformada, mas significa, isso sim, abrir mão, mesmo que provisoriamente, no caso desta pesquisa, das formas convencionais de olhar e pensar sobre as imagens.

Em outra oficina, quando assistimos ao curta-metragem *Cidade colorida* (2014), a reação das crianças quanto a uma possível dinâmica de desprendimento merece destaque: logo no início do vídeo, quando o menino dá cor verde para a senhorinha que passa por ele, Lara, sem pensar duas vezes, explode: “*mas como ele fez isso?*” (LARA). Na continuação do curta, quando o menino tenta dar cor à menina que acabara de conhecer, mas, ao contrário do que se esperava, é ele quem fica escuro, Lara não se contém e trava novamente um embate com a imagem e aquilo que seu pensamento organiza em termos de expectativas: “*que difícil, agora*

ele que ficou preto! Que estranho, achava que ela ficaria colorida” (LARA). Logo em seguida continua: “agora é ao contrário? A menina chora e as lágrimas caem na água e tudo fica colorido. Vai mudando tudo como mágica então. É isso?” (LARA) – essa pergunta foi feita com uma expressão de dúvida e indicava que Lara ainda não havia encontrado as respostas que procurara durante o filme.

Percebemos que Lara, no decorrer do filme, vai abandonando o que achava que iria acontecer ou que esperava que acontecesse com todos na cidade – o que seria a forma, digamos, previsível da sequência, de que todos em quem o menino colocasse cor ficariam daquela cor para sempre. No entanto, a narrativa inverte a lógica do pensamento de Lara, força-a a um embate entre olhar, pensamento e imagem sem, no entanto, dar-lhe uma resposta, mesmo havendo terminado o filme. Percebe-se que, apesar de terminar o filme e perceber que toda a cidade ficara agora colorida, Lara permanece um momento em seu assento, quieta, olhando para a tela do projetor (como se estivesse ainda pensando sobre o vídeo, sobre o final, sobre as pessoas, sobre a cidade). Apesar de concluir que a cidade estava novamente colorida, a imagem despertou nela novas perguntas. Só depois de um tempo é que Lara volta seu olhar para os colegas e passa a interagir com a turma.

O que podemos supor desse momento de Lara (do ato de ver, do silêncio que se instaura após o filme) é que ela foi convocada a pensar sobre uma miríade de elementos do filme – também aqui, de modo simultâneo: o desfecho, a possibilidade de, no dia seguinte, a cidade estar novamente cinza e escura ou não, sobre o que significou para a cidade a menina chorar. Não sabemos ao certo sobre o que Lara efetivamente pensou naquele momento, mas, por suas expressões tanto no decorrer do filme, quanto depois, no momento em que olhava para a tela em branco – quando o filme já havia encerrado, ficando apenas a luz projetada do *Datashow* na parede –, observamos que algo ali se passava sobre seu pensamento e, conseqüentemente, sobre sua relação com a imagem.

Ainda assim, destacamos que, no início do filme, Lara dizia já tê-lo visto; mais do que isso, cômoda e facilmente, a menina relatou partes do filme para os colegas. No entanto, ao ver novamente o filme, em outra situação, outras perguntas se tornaram possíveis; aliás, mesmo uma ilusória sensação de ver pela primeira vez se tornou ali possível (ora, somente essa sensação a justifica surpreender-se tão intensamente com o que ia aos poucos ocorrendo). Resta perguntarmos sobre o que se alterou entre uma projeção e a outra: a imagem que questiona e instiga da segunda projeção não estava lá, na primeira? Os enigmas e dúvidas suscitados pelas imagens não se colocavam quando Lara viu o filme pela primeira vez?

Outros momentos que nos fazem pensar sobre esse desprendimento são aqueles momentos em que, por meio das expressões faciais e corporais das crianças em determinadas cenas, elas demonstravam certo movimento do seu pensamento, por vezes chegando a uma conclusão específica e, por vezes, ficando seu pensamento ainda em suspenso. No filme *A bela e a fera* (2017), por exemplo, quando começa o musical do personagem Gaston no bar, onde ele trava uma luta de espadas com outros personagens, Ítalo se põe de tal forma na cadeira, tenso, que permanece imóvel durante toda a cena. Seu corpo se coloca para frente, suas mãos seguram com firmeza os braços da cadeira, seu olhar fica imóvel e sua expressão facial é de apreensão – esperando que algo aconteça, porém, sem saber o que, de fato, irá ocorrer nas próximas cenas. Apenas sua boca se mexe, ora dando um sorriso, ora ficando aberta, como se ele não acreditasse no que estava vendo. Vê-se pela sua postura que ele espera um desfecho para a cena, mas não sabe se, ao final do combate, Gaston sairá ileso ou morto. Quando a cena termina e Gaston está vivo, Ítalo ainda com seu olhar fixo na cena, relaxa o corpo e mexe-se novamente na cadeira.

Outro episódio ocorre no vídeo *Cidade colorida* (2014). Bruna assiste a cena em que o menino, ao tentar da cor à menina, é ele mesmo transformado e agora, já sem cor, parte para longe. Durante todas as cenas anteriores, Bruna estava conversando com o filme, lendo as legendas e fazendo o sinal correspondente em Libras, mas, ao ver essa cena, paralisa na cadeira, sem saber o que esperar. Ela para de sinalizar, de conversar com Érica e mantém seus olhos fixos no desenrolar da cena. O personagem do filme está indo embora de barco quando vê que, ao chorar, as lágrimas da menina tocavam o solo e, aos poucos, iam dando cor a tudo à sua volta, e ele decide voltar. Ao abraçar a menina, tudo começa a ter cor, inclusive ele. Até o momento em que o menino volta e abraça sua amiga, Bruna parece não respirar na cadeira, mas, ao ver o menino ser transformado e, conseqüentemente a cidade ganhar cor novamente, ela respira aliviada e diz: “*ele conseguiu!*” (BRUNA). Bruna, ao ver aquele desfecho, pôde dar respostas às suas perguntas anteriores, no sentido de que aquele final lhe foi suficientemente bom.

Se citamos os exemplos de Ítalo e Bruna é porque, por mais que seus corpos permaneçam fixos concretamente, o que se tem ali é a manutenção de um estado de suspensão (típico das narrativas fílmicas, por certo). No entanto, se consideramos as formas já caracterizadas neste trabalho sobre o modo como as crianças “resolvem” suas dúvidas quando assistem a um filme, consideramos que há ali estabelecida uma outra relação com a imagem: aquela que se entrega a um não-saber, a um não reconhecimento; se entrega à espera de uma

reposta que, talvez, sequer virá. Tal modo de olhar, portanto, só pode existir porque há o desprendimento de um outro (modo de olhar): aquele que leva a lugares mais seguros, sabidos ou previstos de antemão e que, justamente, não geram tanto incômodo.

Expor-se ao outro-imagem, portanto, mesmo que num primeiro momento esse outro-imagem nos cause certa estranheza, desconforto e tensão, é permitir com que ele nos movimente, nos desacomode, não com vistas a uma apreensão imediata ou a uma estabilização. Ao contrário, o desprender-se implica uma outra forma de aceitar e abrir-se para a imagem, para uma espécie de estrangeiridade que a imagem fílmica apresenta na qualidade de um outro, um outro-imagem.

10. 2 TOMAR PARTIDO X TOMAR POSIÇÃO: UMA QUESTÃO ÉTICA

No livro intitulado *Quando as Imagens Tomam Posição – o olho da história I*, Georges Didi-Huberman (2017b), a partir da análise de dois trabalhos distintos de Bertolt Brecht – a peça *A Decisão* e o livro *Abecedário da Guerra* – faz uma discussão sobre as diferenças entre *tomar partido* e *tomar posição*. Não vamos, nesta pesquisa, analisar detalhadamente as obras de Brecht, no entanto, a discussão trazida por Didi-Huberman (Ibidem), a partir das obras analisadas por ele, nos interessam para pensar e problematizar a ideia de um desprendimento do próprio olhar da criança surda, discussão que já vimos percorrendo ao longo do texto.

Didi-Huberman (Ibidem) empreende uma operação teórica sobre *tomar partido* e *tomar posição* em uma série de trabalhos e em diversos textos que englobam sua densa obra sobre a imagem, guardadas as singularidades de cada produção. O que nos interessa na discussão proposta pelo autor é trazê-la para pensar e entender algo mais imediato, no caso, sobre as crianças surdas e sua relação com imagens fílmicas (na qualidade de imagens cotidianas e, muitas delas, produzidas por grandes estúdios).

Para falar sobre *tomar partido* e *tomar posição* precisamos, mesmo que brevemente, recorrer às discussões elaboradas por Didi-Huberman a partir das obras de Brecht, como referido. De acordo com Didi-Huberman, a obra *Abecedário da Guerra*, de Brecht, ao contrário da peça *A Decisão* seria uma obra impolida no gesto de *tomar posição*. Isso porque, “ela não constitui um discurso fechado, definitivo”. Enquanto obra que se efetiva como uma “cartilha-montagem” (trazendo imagens de jornal, fotografias, excertos escritos do diretor), “expõe uma copresença eficaz e conflituosa de acontecimentos, preservando sua multiplicidade numa reconstituição provisória e conflituosa” (PALHARES, 2018, p. 228). O *Abecedário da Guerra*,

torna-se, portanto, um exemplo de *tomada de posição*, pois, por meio de suas placas – que formavam um tipo de catálogo, contendo fotografias e reportagens do contexto da guerra, juntamente com a legenda de cada foto – ele destruiu “a narrativa oficial sobre a guerra com uma imagem construída a contrapelo” (PALHARES, 2018, p. 228). Exemplificando melhor, Brecht diariamente recortava as diversas notícias (e fotografias dos jornais) da guerra que lhe chegavam, e montava, a partir delas e com elas, novas fotografias e reportagens, inserindo nas próprias imagens aquilo que reverberava em seu pensamento como exilado. De acordo com Albera (2010, p. 162, tradução nossa), essa prática de edição interessou a Didi-Huberman, como um “arranjo das imagens sobre uma superfície onde se confrontam, se conectam ou se repelem, que convida o espectador-leitor a circular entre elas, em seu intervalo”.

As imagens trazidas por Brecht no *Abecedário da Guerra* são associadas por ele “não por sua semelhança, assonância, rima e proximidade (harmonia), mas por suas diferenças ou mesmo por sua incompatibilidade (discrepância)” (ALBERA, 2010, p. 162, tradução nossa). Tal exposição, diz o autor, “mostram de perto essa dialética em um impasse que cabe ao leitor-espectador colocar em movimento por si mesmo” (Ibidem). O que Brecht faz, portanto, é uma montagem, porém, desmontando (ou seja, reorganizando as imagens de seu lugar de origem). Esse gesto se aproxima ao que Didi-Huberman (2017b) afirma sobre o próprio conceito de montagem, ou seja, aquele de que não há montagem sem desmontagem. Ao montar estamos, na verdade, remontando diferentemente.

Mas, o que a montagem especificamente tem a ver com a *tomada de posição*, elemento central em nossa discussão? Essa ação, para Didi-Huberman configura-se como uma *tomada de posição* uma vez que a imagem que dali (da montagem) resulta convoca ao movimento do pensamento, a pensar de outras formas por meio do choque, do incômodo radical, das diferentes sensações que sentimos ao olhá-la.

A montagem não configura somente uma ação do artista – neste caso, Brecht –, mas também demanda uma ação do espectador que desmonta a imagem, a legenda, o seu próprio pensamento e, para montar novamente, se aproxima, toma distância, observa, aprende, remontando sentidos frente ao visto. Para Didi-Huberman, essa obra específica de Brecht *toma posição* pois sua montagem e os elementos que ele dispõe ali – ou seja, as imagens e os textos – colocam em crise, chocam e movimentam nosso pensamento. A montagem de Brecht para Larsson (2015, p. 37, tradução nossa), “com sua capacidade de ‘interromper’ o espectador em sua complacência, [...] continha o potencial revolucionário de provocar mudanças”. De acordo com Larsson (2015), “Brecht força o espectador a reler a imagem além do contexto original

pretendido e a reconsiderar a estrutura normativa” (Ibidem) que nos ensina, que pauta a maneira de olhar e se portar diante de determinadas imagens.

Para Didi-Huberman (2017b, p. 113), a montagem de Brecht “procede desobstruindo, isto é, criando vazios, suspenses, intervalos que funcionarão como outras tantas vias abertas, caminhos para uma nova maneira de pensar a história dos homens e a disposição das coisas”. Ao contrário de uma imposição a pensar em determinadas coisas em detrimento de outras, a *tomada de posição*, assim, na montagem de Brecht, compreende uma “copresença eficaz e conflituosa, uma dialética das multiplicidades entre si” (Ibidem). A montagem que *toma posição* transforma as formas de ver a imagem colocando o pensamento de quem a olha em ação, criando-se algo novo dessa experiência. Esse pensamento “corta, desloca, surpreende, [...] na medida mesmo de sua natureza experimental e provisória, na medida em que, nascido de uma pura transformação tópica, ele se sabe recombinaível, ele próprio modificável, sempre em movimento e a caminho, ‘sempre na entrecruzada dos caminhos’” (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p. 114). Brecht, em seu exílio, produziu uma arte questionadora, problematizadora dos poderes que normalmente governavam as condutas, que tomavam partido, oferecendo uma forma de arte que convocou a uma tomada de posição (BALTHAZAR, 2019).

A *tomada de partido*, ao contrário das discussões que vimos tecendo sobre a obra de Brecht, tem muito mais a ver com palavras de ordem, determinando o que e como devemos, neste caso, olhar e pensar sobre as imagens. *Tomar partido* é o convite que as imagens também podem nos fazer, relegando o olhar a um ato de adesão imediata.

Para compreendermos melhor a diferença entre *tomar partido* e *tomar posição*, nos valem da análise realizada por Gallo (2016) sobre “o que pode a imagem”. Para o autor, vivemos um tempo em que a imagem impera em nosso cotidiano e a cada dia nossa cultura se torna mais imagética. Com o avanço da tecnologia, segundo o autor, qualquer pessoa com um aparelho eletrônico na mão pode chegar a qualquer lugar, conhecer e saber sobre qualquer coisa; isso porque, segundo ele, “a imagem informa” (Ibidem, p. 17). Com isso, nos deparamos com um elemento a ser problematizado: o de que a imagem hoje estaria mais comprometida com ser ato informativo, conformativo. Com esse *status*, a imagem determinaria, em maior ou menor grau, o que pensar, o que fazer, o que falar. Ou, como afirma Gallo,

quando se clica com o dedo sobre um ícone na tela de seu *tablet*, se está transmitindo um comando; quando se vê uma imagem, se recebe um comando, espera-se por uma ação. As ações realizadas como resultados de comandos, palavras-de-ordem são, vias de regra, realizadas de modo irrefletido. Ninguém

pensa para obedecer uma ordem; se pensar, não obedece” (GALLO, 2016, p. 18).

É num sentido semelhante que Didi-Huberman concebe a *tomada de partido* sugerida pela imagem, ou seja, a partir da informação dada pela imagem, daquilo que ela mesma pergunta, responde e informa ao espectador, deixa, pois, pouca margem para o pensamento, o questionamento e a suspensão das certezas. A imagem, portanto, busca a conformação com aquilo que ela mesma apresenta por meio de suas palavras-de-ordem, resultando no não-pensamento do sujeito, apenas em sua obediência. *Tomar partido*, portanto, compreende uma relação com a imagem sem discussão, sem discordância, e sem criação; uma abordagem por meio da imagem “menos dialética e tensionadora de si mesma” aproximando-se mais da “univocidade que da multiplicidade” (LIMA, 2015, p. 251).

Ao contrário da *tomada de partido*, a *tomada de posição* não se contenta com o pensamento dado de imediato pela imagem. O investimento da *tomada de posição* pode ser compreendido como um investimento no pensamento como criação, “não como cópia, repetição, reprodução” (GALLO, 2016, p. 20).

Gallo (Ibidem) traça, ainda, uma discussão sobre a imagem a partir da diferenciação que Deleuze faz sobre o pensamento tomado como *representação* e o pensamento como *criação*. Ele diz que normalmente pensamos a partir de uma “‘imagem do pensamento’, que define os contornos e as possibilidades do que seja pensar” (Ibidem), ou seja, uma imagem do pensamento refere-se à imagem que define o que devemos e o que não devemos pensar, sendo “justamente [ela] aquilo que impede que o pensamento aconteça, escape desses contornos e crie o novo. Pensar no contexto de uma imagem do pensamento é repetir o já pensado, não é pensar o novo, o diferente” (Ibidem). Buscar romper com essa ordem a partir de um pensamento como criação, eis o que Didi-Huberman concebe, em linhas gerais, como *tomar posição*.

Tomar posição, como trazido a partir das obras de Brecht é, conforme Didi-Huberman, “situar-se pelo menos duas vezes, em pelo menos duas frentes que toda posição comporta, pois, toda posição é, fatalmente, relativa” (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p. 15). Nesse sentido, a *tomada de posição* que a imagem nos convoca nos proporciona um “processo de aprendizagem [...] que nos provoca a criar linhas de resistência às sombras do autoritarismo de nosso tempo” (BALTHAZAR, 2019, p. 211). Podemos compreender, então, que *tomar posição* tem a ver, acima de tudo, com uma questão ética de se posicionar (e não simplesmente aderir), sendo,

portanto, um sinônimo do desprendimento, já discutido anteriormente, e compreendido como necessária para constituir outros modos de olhar e se relacionar com a imagem.

Nesta pesquisa, em especial no capítulo anterior, buscamos as linhas de resistência, os escapes que a imagem como outro (imagem-outro) ofereceu à criança surda no sentido de permitir o deslocamento, o desprendimento, estando, pois, distante do âmbito da mera informação, da conformação e da indução ao “não-pensamento” transmitindo “palavras-de-ordem, induzindo a uma ação, exigindo obediência” (GALLO, 2016, p. 20). Ao desprender-se desses modos de *tomar partido* pela imagem, compreendemos que as crianças surdas da pesquisa, podem e/ou puderam durante as sessões de filmes, criar saídas, frestas, linhas de fuga, experienciando de outras tantas formas essa relação com a imagem.

Não estamos dizendo, com isso, que todos os momentos da oficina foram momentos de *tomada de posição* por parte das crianças. Por vezes, observamos algumas formas de se relacionar com a imagem, pelas crianças, que determinavam a maneira como as crianças deveriam olhá-la e se relacionar com ela. Um desses momentos ocorreu ao começarmos a assistir o curta-metragem *A casa de pequenos cubinhos* (2008). O curta-metragem de animação, tantas vezes mencionado aqui, apresenta apenas músicas e se mostra totalmente visual, especialmente dada a ênfase às expressões faciais, corporais e aos gestos dos personagens. Logo ao iniciar o filme, Yuri se vira para mim e pergunta: “*não tem legenda. Como a gente faz?*” (YURI). Avisei que o filme não tinha legenda porque não havia falas, que ele era totalmente visual. Esse episódio nos aponta uma espécie de *tomada de partido* das imagens de filmes que são projetados, principalmente na escola de surdos e que se assenta em pressupostos que dizem não apenas do filme em si, mas do sujeito que o vê: para uma criança surda, um filme, para ser visto, se não há quem interprete, *necessita* de legenda. Ou seja, as imagens presentes nesse contexto determinam uma forma de as crianças lê-las e se relacionarem com elas: é preciso ter legenda, é preciso que alguém pare o filme e explique pouco a pouco o que está se “querendo dizer”.

Em outra oficina, ao verem o longa-metragem *A bela e a fera* (2017), por vezes, as crianças se permitiram pensar e questionar as imagens. No entanto, o que se via com certa recorrência eram aquelas falas sobre o amor entre uma menina e um monstro, de uma ordem mais informativa do que questionadora. Bruna, ao ver que a Bela estava se apaixonando pela Fera, diz: “*estranho ela se apaixonar por uma criatura tão feia. Nada a ver*” (BRUNA). Érica, vendo a fala de Bruna, busca uma solução rápida para confortar a amiga: “*mas, tu não viste antes, ele é assim só por fora agora. Antes ele era muito bonito. Agora a beleza dele está no*

seu interior” (ÉRICA). Sabemos que tradicionalmente a escola se constituiu como esse espaço, por excelência, de transmissão do conhecimento, de informação, por vezes, não incentivando o ato questionador, a suspensão de ideias e a livre criação. Em diversos momentos as crianças foram convocadas ao pensamento da própria imagem, um pensamento não pensante, pois elas, de certa forma, já estão “acostumadas” e ensinadas a se relacionar de determinadas formas com as imagens.

Os episódios trazidos nos mostram, portanto, a diferença que Didi-Huberman discute em seu livro e que Donnat nos apresenta tão claramente: “tomar partido pode significar que temos as respostas” (DONNAT, 2014, p. 28, tradução nossa). E essas respostas, muitas vezes são respostas prontas, que circulam de modo já tão desgastado na cultura (por exemplo, à cultura do amor romântico) e por isso nos convidam a uma *tomada de partido*.

Na contramão da *tomada de partido*, a *tomada de posição* demanda muito mais perguntas e dúvidas do que respostas (Ibidem). Para perguntar é preciso duvidar e, para duvidar, é preciso se desprender das respostas prontas e conformativas que as imagens hoje dispõem. Desprender-se como já mencionado, refere-se a uma *tomada de posição* a que a imagem convoca; é muito mais um campo aberto, onde há caminhos díspares a serem seguidos, dependendo da relação que se estabelecerá nesse trajeto. Não estamos dizendo com isso que tal ação é simples e fácil, mas mostra-se, sim, um caminho possível, no qual a imagem pode convocar a criança surda a fazer do seu ato de olhar “um catalizador da vida como força de resistência” (BALTHAZAR, 2019, p. 212). Resistência a quê? Às formas mais tradicionais de ver, de se relacionar e de falar sobre um filme – principalmente aquelas, por exemplo, que são ensinadas na escola.

No curso das oficinas, foi possível também observar situações em que as imagens não se mostraram unívocas em suas perspectivas; ao contrário, possibilitaram formas díspares de pensar, permitindo às próprias crianças dissensos, diferenças de ideias e formas de compor os sentidos sobre as imagens. Esses momentos nos permitem pensar, por extensão, sobre uma ética das imagens. Pensar em uma ética das imagens, nesta pesquisa, foi perceber de que forma a imagem convocou as crianças surdas a um movimento do olhar com vistas a um desprendimento do seu pensamento. Observamos, precisamente, que a relação com as imagens permitiu que as crianças pensassem (1) o tempo em que vivem – e juntamente com isso, o espaço em que estão –, como, ainda, (2) pensar sobre si, enquanto surdos, ou seja, sobre sua própria surdez.

Um desses momentos diz respeito a essa convocação de pensar sobre o espaço da escola, de questionar sobre ele e de ali poder levantar algumas proposições. Ao assistirem ao filme *O fim do recreio* (2012), as crianças passaram a questionar sobre como aquela escola – a do filme – ficaria sem recreio. Ao final do filme, a discussão sobre a escola não ficou paralisada; pelo contrário, as imagens provocaram as crianças a pensar o seu próprio espaço escolar e a própria função da escola de surdos. Bruna, na primeira vez que assistiu ao filme, tratou de fazer um paralelo entre a escola que estudava – uma escola inclusiva – e a escola de surdos em que estava agora:

Há um tempo atrás, quando eu estudava em outra escola eu não gostava. Eu fiz o 1º, o 2º e 3º anos lá na inclusão e depois no 4º ano eu vim pra cá. Eu estudava em uma turma de deficientes, e tinha cegos lá, mas eu não entendia nada, porque eles oralizavam. Quando vim para cá, aqui tudo é em Libras, e tudo ficou claro para mim. Porque eu sou surda. Lá eu não ouvia nada do que eles falavam, eu não entendia. Porque sou surda. Apesar de ter implante. Com a Libras, eu sei as coisas, antes ficavam oralizando na minha frente e eu não entendia nada. Eu era a única surda da sala de aula, então, com quem eu iria conversar? Porque eu tinha uma barreira com meus colegas, e eles não me respeitavam e não conversavam comigo (BRUNA).

Bruna e seus colegas, que assistiram sua sinalização e fizeram perguntas sobre a outra escola, mobilizaram questionamentos suscitados a partir do filme. Não foi só Bruna que colocou em movimento o seu pensamento, mas a partir das imagens que viram e da fala de Bruna, as outras crianças também passaram a questionar sobre a escola, os modos de aprender e de ser da própria escola, fazendo perguntas para Bruna, relatando que também já haviam estudado em escolas inclusivas ou dando a sua versão de como é estudar na escola de surdos. Eles passaram a pensar o seu espaço na escola e o próprio trabalho da escola na relação com a sua surdez; falaram e questionaram sobre o tempo, o seu tempo histórico, bem como o seu lugar ali como crianças surdas. Quando o mesmo filme foi mostrado pela segunda vez, e quando as crianças foram realizar a atividade de filmar a sua própria escola, viu-se na maioria dos vídeos gravados as próprias crianças aparecendo para explicar onde estavam e o porquê de elas mostrarem determinados lugares, colocando-se para a câmera e indicando seu lugar ali e o papel da instituição na sua formação. Luiza, que havia chegado aquele ano na escola de surdos, quer falar e pede para ser filmada. Ao dar “oi” para a câmera ela diz:

Bom, vou apresentar para vocês a escola, a minha escola, porque estou estudando aqui agora, e ela é muito legal. Por que ela é legal? Porque ela tem Libras, e tem muitas outras coisas. Tem as salas de aula com as séries, e a gente aprende aqui, porque tudo é muito legal. Eu gosto de estudar aqui porque aprendo, gosto de ter aula nessa escola. Aqui, todos os professores são bons, tem muitas coisas diferentes, tem recreio e várias brincadeiras no recreio (LUIZA).

Luiza, assim como as demais crianças, é convidada a pensar sobre o seu espaço-tempo, seja na escola inclusiva, seja na escola de surdos. Há, nesse sentido, um confronto no pensamento de Luiza e seus colegas entre o que achavam antes da escola em que estudavam e o que a escola de surdos as faz pensar sobre si, sobre sua surdez, sobre sua aprendizagem. Ser surdo para Luiza e Bruna, especificamente, ganha novos significados para além de aprender a oralizar e aprender a utilizar um implante; para elas, tem a ver com pertencimento, tem a ver com sentir-se parte do contexto, interagindo e desenvolvendo-se ali tanto pessoal, intelectual quanto socialmente. E o que permitiu a elas se questionar, questionar o seu espaço-tempo e sua própria condição de surdas, naquele momento, foi a relação com a imagem de um filme que proíbe o recreio na escola.

Em outro momento, durante o média-metragem *Vida de cachorro (1918)*, Lara é vista nas imagens da câmera que filmava a oficina com expressões de dúvida, como se quisesse desvendar algo. Por vezes, ela afastava seu corpo da cena, desviava seu olhar para algum ponto em específico, pensava e, logo em seguida, voltava seu corpo para frente, novamente prestando total atenção ao filme. Talvez ao não conseguir as respostas para sua pergunta, Lara me chama e questiona: “*ele é surdo?*” (LARA), referindo-se ao personagem de Chaplin. Eu respondo que não. Então, Lara me diz: “*hum, eu achei que ele fosse surdo por fazer esse tipo de filme, e porque ele faz tão bem, eu consigo entender tudo*” (LARA) – referindo-se às expressões faciais e corporais, bem como alguns gestos que até hoje são utilizados pelos surdos.

O terceiro exemplo que queremos trazer para a discussão é o de um episódio ocorrido também durante o filme *A bela e a fera (2017)*. Enquanto olhavam o longa, Érica fala para Bruna: “*a fera não é um lobo, certo? Mas ela é um outro animal, que eu não sei o que é*” (ÉRICA). Bruna, vendo sua colega pensar sobre o que seria a fera, se um animal ou outra coisa, afirma: “*sim, ele não é um lobo, porque o sinal de lobo é esse [ela então realiza o sinal de lobo, com o sinal iniciando com a palma da mão aberta e virada para a frente do seu rosto, e fazendo o movimento de puxar a palma da mão para a frente e fechando-a], mas não é esse o sinal da fera. Acho que o sinal pode ser esse (BRUNA)* [ela faz um sinal classificador, como se estivesse

desenhando acima de sua cabeça, os chifres da fera]”. Érica, ao ver a sua colega inventando um sinal, a censura: “*Mas esse sinal nem existe, você acabou de inventar. Sem contar que esse animal também não existe, então não existe sinal para ele também*” (ÉRICA).

Se há algo em comum na relação entre criança e imagem a partir dos três exemplos é que, em todos eles, ela (a imagem) exige, como afirma Engroff (2020, p. 40), uma “implicação”. Dizendo de outro modo, implicar-se, portanto, só foi possível porque as crianças puderam se deparar com fatos e questões que não necessariamente “condizem com o que ‘achávamos antes’ do mergulho sobre determinado assunto – *ou sobre determinada imagem*” (Ibidem, grifos nossos). Afastar-se e aproximar-se da imagem ali vista, desconfiando dela ao mesmo tempo em que algo nela lhes atraía, foi fundamental para essa relação, para esses questionamentos e para a produção de significados sobre a sua escola e sobre si enquanto surdos.

Ou seja, no primeiro caso foi necessário, tanto para as duas meninas, quanto para os colegas que viram a sinalização de Bruna e a questionaram sobre a antiga escola, esse movimento de “implicar-se” com a imagem (no caso, a imagem da escola): em seu conjunto, o que as crianças fazem é rejeitar, é não se conformar com a informação mais imediata dada pela imagem (rejeitam, não se conformam, portanto, com a imagem como superfície informacional). “Implicar-se” com a imagem sugere investir nela ali mesmo onde ela se mostra potente como matéria de questionamento, por exemplo, sobre o espaço e sobre tempo (no caso de Bruna em relação à escola antiga, à sua condição de surda). Da mesma forma, Lara, ao ver Chaplin e sua forma de atuação, foi levada a uma provocação que, de imediato, não soube responder (seria Chaplin surdo?). Já, a implicação de Bruna com a imagem tem a ver com sua permanência nessa zona de indiscernibilidade entre ator e atuação, sujeito surdo e sujeito ouvinte; implicação porque suspende certezas e aceita o enigma que a imagem lhe propõe. Já Bruna e Érica, ao questionar a imagem da Fera, foram convocadas a divergir em suas concepções sobre a sua própria língua, sem chegar, portanto, a uma resposta satisfatória para as duas. Em suma, vemos nesses três exemplos formas diferentes de implicar-se pela imagem: uma trazendo um contraponto entre escola inclusiva e a escola de surdos; a segunda questionando os modos de atuar e de ser do personagem; a terceira na divergência sobre uma questão que diz respeito ao seu contexto linguístico.

Para colocar o pensamento em movimento é necessário também aproximar-se e afastar-se da imagem, sem dela querer extrair significados rapidamente. É necessário demorar-se na imagem, no que ela nos oferece ao pensamento, nessa tensão, a fim de que dali, a partir desse

tensionamento, novos e diferentes saberes possam ser produzidos. De acordo com Didi-Huberman,

Para saber é preciso, pois, manter-se em dois espaços em duas temporalidades ao mesmo tempo. É preciso “implicar-se”, aceitar entrar, afrontar, ir ao coração, não bordejar, decidir. É preciso também – porque o ato de decidir acarreta isso – “afastar-se” violentamente do conflito, ou então ligeiramente, como o pintor quando se afasta da tela para saber em que ponto está seu trabalho. Não se sabe nada na imersão pura, no “em si”, no terreno do “perto demais”. Não se saberá nada, tampouco, na abstração pura, na transcendência altiva, no céu do “longe demais”. Para saber é preciso *tomar posição*, o que supõe mover-se, e constantemente assumir a responsabilidade de tal movimento. Esse movimento tanto é “aproximação” quanto “afastamento”: aproximação com reserva, afastamento com desejo. Ele supõe um contato, mas o supõe interrompido, se não for quebrado, perdido, impossível ao extremo. (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p. 16, grifos nossos).

Didi-Huberman afirma que para saber é preciso realizar esse duplo movimento de aproximação e afastamento. Em suas falas sobre a escola, sobre a surdez e sobre si mesmas, pudemos perceber a tensão produzida entre elas (crianças surdas) e as imagens e, a partir dessas relações (que ora as aproxima, ora as afasta das imagens), elas puderam pensar e levantar outras questões, discordar com determinadas estruturas e concordar com outras, criar novos tensionamentos nas discussões sobre seu espaço, tanto de aprendizagem quanto de sentir-se surdo.

O distanciamento permite, segundo Didi-Huberman (2017b, p. 63), “aguçar o seu olhar”. E esse gesto não é em nada simples, mas corresponde a uma tentativa de movimentar o pensamento e não simplesmente, pelo ato de aproximação, deixar-se levar pelo que a imagem nos oferece de imediato. Como o próprio autor afirma, “*distanciar é mostrar*, isto é, desunir as evidências para melhor unir, visual e temporalmente, as diferenças” (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p. 63, grifos nossos). Tal gesto não significa simplificar a imagem, mas, conforme Luiz Lopes (2020, p. 162), exige com que “nos situemos de modo complexo diante dela, que saibamos perceber suas nuances, evidenciar as contradições, entender suas implicações”. Da mesma forma, o gesto de distanciar-se também implica “ver, a partir dos paradoxos que toda imagem comporta, ou seja, engendrando diferenças, aceitando as contradições que toda imagem traz como seu aspecto constitutivo” (Ibidem). Tais paradoxos presentes ali nas imagens, permitiram às crianças formas díspares de falar sobre sua surdez, sobre sua língua, sobre sua relação com a escola. Esses momentos permitiram, tanto para as crianças que foram convocadas pelas imagens a falar, quanto para as que foram convocadas, pela fala dos colegas, a questionar

e a perguntar, diferentes formas de pensamento, de questionamento sobre si, sobre sua relação com a escola, sobre o papel da própria escola, sobre a sua língua, sobre ser surdo. Essas diferenças, essas diversas possibilidades que a imagem nos apresenta é compreendida por Luiz Lopes (2020, p. 163) como uma “potência visual contraditória”, um modo de criar intervalos, frestas e fissuras ali onde, por vezes, só se via a unidade e a fixidez. Nesse sentido, trata-se de deslocar os modos de olhar para a imagem e, de certa forma, deslocar o pensamento, instaurando um certo tipo de “abalo nas matrizes que ordenam e encadeiam a percepção de mundo” e, especificamente aqui, as percepções da imagem (LIMA, 2015, p. 253). Tal efeito, poderá desencadear as mais diversas reações, sensações, provocando tensões em uma determinada ordem que, supostamente, é dada à criança surda, com relação ao seu olhar.

A partir das discussões que viemos tecendo até o momento, queremos agora nos valer de mais uma: aquela relativa a uma moral e a uma ética operantes na relação entre criança e imagem. Mais precisamente, quando as crianças são convidadas a se relacionar com as imagens de tal forma que, ao invés de as imagens operarem sobre uma ética (no sentido de suscitarem tensionamentos mais consistentes), elas acabam operando sobre uma moral.

Por exemplo, no filme *Vida de cachorro (1918)*, há uma cena em que Chaplin, para conseguir o dinheiro de que precisa, dá uma garrafada em um dos bandidos que está no bar. A garrafa chega a quebrar e o bandido desmaia. Ao ver a cena, Yuri solta uma gargalhada na sala, mas, ao perceber seus colegas sérios com a cena, com expressão de preocupação ou sem acreditar no que Chaplin havia feito, Yuri recompõe-se e fala: “*que feio, é errado fazer isso*” (YURI). Em outra cena do mesmo filme, quando o cachorro de Chaplin pega a carteira dos bandidos cheia de dinheiro e entrega-a para Chaplin, encerrando o filme com ele e sua mulher felizes, em uma casa, com seus cachorrinhos e cheia de comida, Yuri novamente tem algo a dizer: “*o cachorro achou o dinheiro e Chaplin pergunta o que é aquilo. Quando ele vê todo o dinheiro, ele vê que pode comprar coisas para a família dele. Agora ele tem uma casa e comida para a família dele*” (YURI). Um terceiro exemplo que queremos trazer para a discussão entre moral e ética se deu durante o filme *A bela e a fera (2017)*: quando o povo da vila de Bela invade o castelo para matar a fera, os três mosqueteiros também participam desse motim. Ao subirem a escada do castelo, eles se deparam com o armário – uma senhora que foi transformada em armário. Ela, como forma de não os deixar seguir caminho até o topo do castelo, luta com os três e veste-os com diversos panos, vestidos, cabelos longos e maquiagem. Dois dos três mosqueteiros, ao verem o estado em que o armário os deixou, saem correndo; o terceiro se olha, olha para o armário e dá um sorriso – como de alguém que gostou do que viu, gostou de estar

vestido daquele jeito. Ao ver a cena, Bruna logo afirma: “*ah, ele é gay*” (BRUNA). Érica complementa a fala da colega: “*ele gostou de se vestir assim. Acho que era o sonho dele*” (ÉRICA). E Ryan, ainda perplexo com a cena, comenta com Pablo: “*tu viste o homem? Ele gostou de se vestir de mulher, como pode?*” (RYAN).

O que essas três cenas nos indicam? Elas nos mostram a diferença entre pensar sobre uma ética e uma moral. A questão aqui diz respeito ao modo de olhar das crianças frente a um código; ou seja, há um conjunto de valores e regras que são propostas e ensinadas aos sujeitos por diferentes instituições, sejam elas a família, a política, a escola. Tais regras e valores de ação são “transmitidas de maneira explícita ou mesmo difusa, mas que, em conjunto, assumem a marca da interdição” (MARCELLO, 2015, p. 130). Por mais que a discussão sobre a moral não se reduza somente adequação (ou não) de um sujeito frente a regras e códigos de conduta que lhe impõem um modo de pensar em relação a determinados assuntos do cotidiano, é preciso que se leve em conta a relação que se estabelece entre essas regras e o sujeito, bem como o que ele faz com elas em relação a si mesmo, como ele pensa e como as coloca em movimento.

A moral, conforme nos apresenta Marcello (Ibidem), compreende o “comportamento dos indivíduos em relação a essas regras”; se eles se submetem ou não a elas, se eles se submetem mais ou menos, se eles concordam ou não com determinados códigos de conduta. E é aí que entra a questão da ética, ou seja, quando o sujeito passa a problematizar essas regras e, pensando sobre isso, se interroga se seguirá ou resistirá a elas. Não se trata, portanto, “de mera adequação (‘estou ou não obedecendo às regras, aos códigos’), mas de, [...], construção de si mesmo (‘de que maneira me relaciono, me torno sujeito dessas regras?’)” (Ibidem).

Com relação às falas do parágrafo anterior, não estamos afirmando que, por meio delas, não houve pensamento sobre a imagem. Nem estamos querendo dizer também que esses enunciados são meras cópias das falas de pessoas com as quais as crianças convivem, ou seja, os adultos. Independente do que elas dizem, esses enunciados estão em circulação; aparecem e emergem em suas falas. O que entendemos com isso é que dessas falas trazidas pelas crianças pode emergir um posicionamento delas relacionado a uma moral.

As discussões tecidas aqui, com base nas oficinas, nos dizem de como as crianças e também nós somos cotidianamente ensinados a olhar e a se relacionar com as imagens por meio de uma educação, de um ensino que determinam de antemão as imagens que merecem o nosso olhar e como devemos olhar. Tal ensino, por vezes, tira a possibilidade de uma experiência favorecedora do pensamento, das formas criativas que permitem operar de outros modos com a imaginação. No entanto, como nos diz Balthazar (2019, p. 231), “é pelo gesto da imaginação

que a pedagogia do cinema nos afronta e nos exige uma tomada de posição”, ou seja, é a partir desse gesto diante das imagens, da imaginação, da fruição e de assumir a experiência de ver e se relacionar de diferentes formas com a imagem que a criança surda pode ser levada a outras formas de pensamento.

Tal posicionamento necessita, se assim podemos dizer, de uma certa “ingenuidade” do olhar. Isso porque “uma obra que coloca em questão a ingenuidade como operador de um determinado saber possui como aspecto constitutivo a rasura de certezas fundadas. A ingenuidade implica, desse modo, um não saber, ou pelo menos um saber sempre provisório” (LOPES, 2020, p. 166). De acordo com Didi-Huberman,

A ingenuidade não tem nada a fazer com a simplificação idiota de todas as coisas. É mais uma abertura particularmente confiante à voluptuosa complexidade – relações, ramificações, contradições, contatos – do mundo circundante. É o gesto de aceitar interrogativamente tal complexidade. É o prazer de querer jogar com. Nesse sentido, a ingenuidade é tanto *criadora quanto receptora*. Aquele que inventa algo, afirma Brecht, torna-se sempre sensual: “A invenção inspira amor” (*Eirfindung macht verliebt.*). E o amor, por sua vez, desperta deliciosamente o ingênuo. O que não quer dizer estúpido, nem mesmo ignorante. Porque o sábio, o pensador e ou o artista, capazes *de arriscar, a despeito de tudo, trabalhando, criando, capazes de encontrar o gesto de aprender, de constantemente abrir-se ao prazer da Fíbel, fazem* por meio da invenção ou da descoberta, um uso fecundo, poderoso, da ingenuidade. Por exemplo: “Depois da leitura de um novo artigo de Niels Bohr sobre a física, Einstein exclamou: ‘É a mais grandiosa música, na ordem do pensamento!’ Ele teria podido igualmente dizer desse artigo: é uma insurreição, perfeitamente concebida e poderosamente executada!” (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p. 200).

É pela ingenuidade que traz a surpresa, o saber, que sempre haverá algo novo. A ingenuidade, portanto, parte do princípio da possibilidade de um “saber provisório, de um questionamento infundável” (LOPES, 2020, p. 166). Entendemos que as oficinas, nesse sentido, foram propulsoras desse movimento de questionamento, de suspensão do olhar para as crianças surdas. Permitir com que as crianças se relacionem de diferentes formas com as imagens consiste em, mais do que esperar respostas das próprias crianças, deixá-las criar seus próprios movimentos de pensamento, suas suspensões, por meio das relações que constituem com a imagem. Isso nos permite entender que a imagem na escola de surdos, mais do que ser informativa, pode contribuir para as transformações no pensamento das crianças surdas, sem previamente necessitarmos explicar as imagens ou simplesmente usá-las com objetivos específicos. Não estamos, portanto, nos referindo a transformações em larga escala, que

subitamente iriam transformar os modos de se relacionar com as imagens, mas nos referimos às possibilidades, mesmo que transitórias, de proporcionar uma experiência estética potente nas crianças surdas, com vistas a mudar seu cotidiano, suas formas de ver e de significar o mundo à sua volta, permitindo, portanto, transformar seu pensamento.

10.3 A OSCILAÇÃO ENTRE REAL E FICCIONAL NA RELAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM A IMAGEM

Alain Badiou (2004), no texto intitulado *O cinema como filosofia*, afirma que o cinema “é um novo pensamento do outro, uma nova maneira de fazer o outro existir” (p. 56, tradução nossa). Para o autor, o cinema tem a potência de nos apresentar o outro, de nos fazer “conhecer o outro” e pensar sobre ele (Ibidem). Badiou insiste que é o cinema que possui a faculdade de ampliar “enormemente a possibilidade de pensar o outro [...], que nos apresenta o outro no mundo” (Ibidem). De certa forma, por meio dessa maneira de ver e pensar sobre o outro no cinema, ou mesmo de pensar as próprias imagens como esse “outro” (como já tratado na seção anterior), desencadeiam-se diversas possibilidades de criação e de exercício de pensamento.

Dentre as diversas possibilidades de pensar o outro, nesta pesquisa tomamos especificamente a imagem como esse outro que olha e é olhado pela criança surda. Durante as oficinas, observamos uma dentre tantas maneiras possíveis de as crianças pensarem e se relacionarem com este outro-imagem, e que nos serve como tema central de debate neste capítulo: a dinâmica entre o real e o ficcional. Nos encontros, a oscilação entre real e ficcional mobilizada via imagens para as crianças pôde ser caracterizadas de três formas: a primeira refere-se aos momentos em que as crianças buscavam comprovar, pelas imagens e em relação a elas, o real por meio do ficcional e vice-versa; a segunda diz respeito a uma questão de estética, no sentido de as crianças trazerem a traços e configurações visuais dos personagens para suas discussões e, com efeito, para suas proposições sobre o real e o ficcional; e a terceira diz respeito à tentativa de confirmação dos fatos ocorridos no filme, na qualidade de “reais” ou não, por meio de relações que estabeleciam com a realidade do seu contexto social. O que essas três formas características de transitar entre real e ficcional sugeridas pelas crianças surdas nos mostram, é uma certa singularidade do olhar, no caso, marcado pela busca presente e recalcitrante em estabelecer elos entre o que vê e sua vida cotidiana – e isso com base, por exemplo, naquilo que elas trazem da sua cultura, da sua formação social, e dos enunciados que a circundam.

10. 3.1 Real e Ficção na Relação com a Imagem

Se há algo característico e singular no cinema, como linguagem, é ele sugerir, de maneira geral, uma relação paradoxal entre ficção e realidade, algo plenamente assumido por Badiou (2004) ao afirmar que o cinema é, ele mesmo, um paradoxo. Para o autor, esse paradoxo se define de duas formas, seja pela proposição de “uma relação totalmente singular entre a total artificialidade e a realidade total; seja por se configurar como a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão totalmente artificial dessa cópia” (BADIOU, 2004, p. 28, tradução nossa). De acordo com o autor, o cinema e, sobretudo, as imagens que ele produz têm o poder de nos fascinar justamente porque atuam como “fabricação de uma aparência do real, uma espécie de dobra do real” (Ibidem, p. 31, tradução nossa).

Nas relações estabelecidas entre as crianças surdas da pesquisa e as imagens cinematográficas não foi diferente: paradoxo, tensão entre real e ficção, fascínio se fizeram, em grande parte dos momentos, presente e atuantes. Durante as oficinas pudemos observar que na relação da criança surda com a imagem se fez presente a necessidade de trazer coisas, elementos e cenas dos filmes para o seu próprio cotidiano – e vice-versa. Manter ou mesmo fortalecer o intercâmbio entre aquilo que está na imagem e o que ocorre fora dela (para daí efetivamente organizar as imagens, dar sentido a ela) se mostrou como operação recorrente das crianças surdas durante os encontros.

Por certo, isso não se dá por acaso: a recorrência em trazer elementos do cotidiano para a relação com as imagens, no sentido de tentar comprová-la como real ou ficcional tem a ver, em muitos sentidos, com os modos pelos quais a criança é ensinada, desde cedo, a ver uma imagem – sobretudo considerando-se o quanto as imagens oferecidas às crianças (mas não só) se mostram profundamente comprometidas com um “senso de realidade”, uma estética do real, que organiza e estrutura narrativas, enredos, produções.

Durante esta pesquisa, o estabelecimento de uma oscilação nos modos de ver alguns filmes, nos levou a analisar o que a própria relação real/ficcional teria a ver com os modos de as crianças verem as imagens. Especificamente os filmes *Coraline* (2009), *A bela e a fera* (2017), *O fim do recreio* (2012) e *Vida de cachorro* (1918) suscitaram dinâmicas importantes considerando esse universo. Assim, atentamos primeiramente para como a oscilação entre o real o ficcional se mostrava decisiva quando indicava, isso sim, uma tentativa das crianças em fazer o real comprovar o ficcional, e vice-versa, com vistas à definição de limites e contornos

seguros tanto daquilo que seria “real”, como daquilo que seria “ficcional”. Durante algumas das oficinas, no momento mesmo em que as crianças viam os filmes, frequentemente elas traziam falas que nos indicavam uma tentativa de comprovação de que o que viam era, de fato, por exemplo, ficção. Ou seja, em suas sinalizações elas inseriam informações de cunho “real” a fim de comprovar o quão ficcional se tratava da cena. Uma dessas falas foi protagonizada por Pablo, Ryan e Ítalo durante o filme *Coraline* (2009). Em uma das cenas, as duas senhoras que residem no porão da casa – senhora Forcible e senhora Spink –, atrizes burlescas aposentadas, apresentam para Coraline, seu amigo Wybie e diversos cachorros que estão na plateia, um de seus números teatral e acrobático. As duas senhoras, que têm uma aparência mais velha, e que possuem um biótipo avantajado, estão em trajes de banho minúsculos, quase nuas. Ao verem a senhora Forcible, com seus grandes seios quase à mostra e apenas com um tapa sexo, Pablo rapidamente se expressa: “*olha que horror, os peitos dela. O que é isso? Esses peitos assim, como pode? E ela fica se exibindo!*” (PABLO). Ele compreende que aquilo é tão ficcional, que não há possibilidades de ser real, de que alguém, daquela idade, muito provavelmente não se exporia com aqueles trajes. Sua fala para com os colegas que assistem juntamente com ele o filme é de não entender como uma pessoa, naquela idade, que anda com dificuldade e que já não tem um corpo considerado “padrão” ou “belo”, pode usar aqueles trajes. Ele termina sua fala dizendo: “*isso não existe!*” (PABLO), e assim demonstrando, também por meio de expressões faciais de um certo “alívio”, a confiança e certeza do que acaba de concluir. Investido, sem dúvida, numa avaliação também moral sobre as imagens vistas, ele compreende que não há como o desenho ser real e, de certa forma, se indigna com aquela situação: ali, portanto, era o indício de que precisava para comprovar e definir limites e possibilidades da imagem.

Em outro momento do filme, novamente as duas senhoras são mostradas em uma apresentação: agora aparecem no alto do picadeiro; uma delas está segurando um andador, deixando evidente sua dificuldade de andar (quiçá, portanto, pular de um trampolim). Uma de cada lado do palco, de frente para a outra, as duas senhoras colocam-se em cima dos trampolins. Elas começam, então, a pular nos trampolins a fim de pegarem impulso para saltarem. Enquanto pulam, elas colocam a mão atrás da cabeça e começam a abrir um zíper que vai até os seus pés. Enquanto o zíper é aberto, de dentro de cada uma dessas senhoras, saem duas moças jovens e atléticas que saltam em direção ao trapézio que está suspenso no alto do picadeiro. Ao ver essa cena, novamente Pablo expressa seu pensamento: “*como assim? Elas abrem o corpo e saem outras mulheres de dentro?*”. Ítalo compreende a indignação de Pablo e acrescenta: “*sim, antes*

elas eram gordas!! E agora isso?!?!” (ÍTALO). Ryan, vendo a conversa dos colegas também expõe sua opinião: “sim, e agora aquelas meninas estão fazendo malabarismos?!” (RYAN). Os três meninos demonstram estarem inconformados com tal situação, pois não se pode, no “mundo real”, abrir um zíper do nosso corpo, como se fosse uma capa, e de dentro sair outra pessoa ou, a mesma pessoa, ainda mais com um corpo diferente.

Menos do que afirmar que as crianças surdas não “sabiam” que se tratava de um desenho (e, portanto, desconsideravam o apelo à fantasia), nossa intenção aqui é mostrar um princípio de valor que parece acompanhar, ali, o ato de ver. A criança, nesse sentido, se utiliza do real, daquilo que compreende e experiencia da realidade, do que pode ou não ser feito, para comprovar (e enunciar) que o que vê, é *realmente* ficcional, não existe. Tal fato aponta para uma questão que deve ser levada em consideração aqui: a tentativa de buscar, na maioria das vezes, comparar as imagens com o real, seja para comprová-lo, seja para descredibilizá-lo. Mais do que isso, a relação de tensão entre Pablo e a primeira cena e entre os três meninos e a segunda nos mostra que as diversas tentativas de apreender o real das imagens se efetivam, para as crianças surdas, também como forma de capturar a imagem; uma captura que se dá, neste caso, por meio da comprovação do que a imagem pode e do que não pode. Talvez aí mesmo resida um importante pressuposto de trabalho com as imagens para com as crianças surdas, ou seja, o convite para “aceitar essa tarefa de incompletude, de impossibilidade de representação da realidade” (FISCHER, 2011a, p. 150), e assim experienciar outras formas de ver as imagens, nas quais a comprovação da irrealidade, da demarcação do “isso é” ou “isso não é” seja estratégia senão inócua, pelo menos secundária.

A tentativa de comprovação desses que se manifestam como polos da imagem pode ser tomada como resultado do que falávamos anteriormente sobre as formas pelas quais as crianças têm sido ensinadas a olhar imagens. Talvez a estranheza com cenas que, para elas, são tão ficcionais a ponto de jamais poderem existir, de fato, se baseia, de certa forma, por práticas que vimos empregando no uso da imagem, principalmente na escola: quando buscamos, por exemplo, os chamados “filmes para ilustrar”, ou seja, construir uma relação entre filmes e conteúdo a ser abordado em sala de aula. Ou mesmo quando os filmes se mostram úteis para sustentar debates muito semelhantes (no sentido de promover, permeio disso, uma relação específica, que faz equivaler imagem e dado, imagem e informação e, por extensão, imagem e realidade): ensinar algo sobre a vida, dar uma lição de vida, retratar a realidade brasileira, etc.

Sobre esse tema, em pesquisa anterior, entre os anos de 2009 e 2010, Fischer (2014) aplicou um questionário a 585 estudantes de Pedagogia, matriculados em diferentes

universidades da Grande Porto Alegre, a fim de buscar conhecer sobre suas experiências com o cinema, bem como sua intenção quando da utilização de filmes na prática da sala de aula. Fischer (2014) perguntou para alunos do curso de Pedagogia sobre o que consideravam um “bom filme”. Como resposta, a autora constatou que uma grande parte dos futuros professores compreende que um bom filme diz respeito àquele que “retrata a realidade” ou traz “situações urgentes da sociedade”. Mais interessante ainda é o motivo que elegem para caracterizar a importância dos filmes em sala de aula: “tornar o ensino ‘mais concreto’, ‘mais agradável’, ou ‘mais próximo da realidade do aluno’” (FISCHER, 2014, p. 44).

Ao tomarmos a pesquisa de Fischer (2014), não pretendemos afirmar que estas maneiras de levar filmes para o contexto escolar sejam consideradas erradas ou irrelevantes, mas compreendemos que existem também outras formas de apresentar e se relacionar com as imagens fílmicas, com vistas a outros objetivos. Os dados sistematizados pela autora nos são importantes para entender o porquê de as crianças buscarem, em diversos momentos durante a exibição de um filme, uma relação com a realidade – e, quando não a encontram, busquem “na realidade” a base, o parâmetro para justificar e/ou desqualificar a ficção.

Esse debate nos leva a perguntas anteriores: a partir da tentativa, por parte das crianças surdas, de comprovar o ficcional por meio do “real”, o que constitui, o que se configura, afinal, como o “real” (já que tido aqui como uma espécie de parâmetro)? Como caracterizar o real? Ou, nos ancorando em Fischer (2014, p. 46), “como poderíamos caracterizar, mais detalhadamente, a referência [...] às imagens do cinema como ‘um retrato da realidade?’”. Menos do que responder diretamente tais questões, interessa-nos, mais uma vez, pensá-las eventualmente como potentes para a organização de pressupostos de trabalho com as imagens.

Em segundo lugar, destacamos a busca pelas crianças em comparar a realidade e a ficção no que diz respeito à estética visual dos personagens. A comparação estética apareceu diversas vezes nas falas das crianças enquanto assistiam aos filmes. Um desses momentos foi durante o longa *Coraline* (2009): ao ver a menina protagonista da animação – apesar de todas as crianças afirmarem já terem visto este filme –, Érica olha para Bruna, olha novamente para a personagem e comenta com a colega: “*você se parece com a menina do filme. Vocês são muito parecidas*” (ÉRICA). Bruna responde dizendo que não acha que seja parecida com a menina do filme e que tem medo. Érica, então, insiste: “*é sim, olhe bem*” (ÉRICA). Bruna analisa novamente a menina, seus traços, sua fisionomia e conclui: “*é verdade, o rosto dela é bem parecido com o meu*” (BRUNA). Vendo a resposta da amiga, Érica traz esses elementos estéticos da personagem para a realidade da colega, tornando-os questões outras: “*mas, você deixaria teu cabelo igual ao*

dela (igual a cor do cabelo da personagem, que é azul)?” (ÉRICA). Bruna pensa um pouco e conclui: “*não sei. Mas eu gosto*” (BRUNA). Tentando ainda comparar a estética facial da personagem com a da colega, Érica chega a uma conclusão: “*que nariz estranho* (referindo-se ao nariz da personagem)” (ÉRICA). Bruna aproveita a fala da amiga para dizer novamente que não acha que é assim, tão parecida com a personagem; que elas têm sim traços bem diferentes. Érica, então, conclui seu diálogo com Bruna dizendo: “*o nariz é diferente porque é um desenho. É o tipo de desenho que deixa o nariz diferente*” (ÉRICA).

Outro exemplo relacionado à estética dos personagens como dimensão a ser pautada pela relação que as crianças estabelecem entre imagem e realidade, entre seu cotidiano e a ficção do filme, é quando Pablo analisa o personagem Sr. Bobinsky, dono de um circo de camundongos, no filme *Coraline* (2009). Pablo não se contenta com a estética do Sr. Bobinsky e reclama para os colegas Ryan e Ítalo: “*que engraçado o bigode dele... nossa, ele é muito alto* (Pablo faz expressões como de quem não acredita que uma pessoa de verdade tenha àquela altura) ... *E, olha o rosto, o bigode dele, é estranho, muito diferente*” (PABLO). O Sr. Bobinsky, assim como a maioria dos personagens da animação, apresenta um traço diferenciado, ou seja, ele é extremamente alto, com braços e pernas muito longos e uma barriga grande. Além disso, tem um bigode extremamente comprido e com apenas alguns fios. Tal estética produz em Pablo certo desconforto porque, assim como assinalou Fischer (2007a), ao olharmos uma imagem, muitas vezes, somos convocados (em maior ou menor grau) a buscar estabelecer relações com dados da “realidade”.

O que esses exemplos nos mostram, num certo sentido, é a tentativa das crianças de entender o que é ou seria “real” na narrativa, na imagem, nos personagens e o que deles foge a isso. A busca pelas “verdades” dos corpos dos personagens faz com que as crianças se questionem sobre o que de fato é real (ou pode se parecer com a realidade), e o que, de fato, é totalmente ficcional – algo que não foi visto apenas com elas em filmes e animação, mas também em outros, como nós, se transformarem de uma hora para outra, em pessoas incríveis, heróis, quase místicos (FISCHER, 2007a). Com essa mudança nos personagens, as crianças que são comumente ensinadas a buscar o que de real tem nas imagens, ficam perdidas ou inconformadas, e em certo ponto, demonstram reações adversas a personagens que não conseguem identificar ou inserir em um dos modelos e padrões reais a que estão acostumados a colocar. As crianças, assim como alguns jovens e adultos, criam uma ligação com o filme que assistem e, muitas vezes se imaginam nos corpos dos personagens, querem ser ou ter o que os personagens têm. Quantas vezes, diante de um filme, nos pegamos pensando que gostaríamos

de ter aquela profissão do protagonista, morar em determinado lugar, em determinada casa, ter a vida dos sonhos do nosso artista preferido ou viver um amor arrebatador, tal qual aquele que vemos no filme. Quantos suspiros eu, enquanto pesquisadora ouvi, durante o filme *A Bela e a Fera* (2017), das meninas que assistiam ao filme, tanto na hora em que a Bela coloca um vestido lindo de princesa e dança com a Fera, quanto no momento que a Fera volta a ser príncipe e vive, juntamente com sua amada, uma vida “felizes para sempre” em romances.

Em terceiro lugar, atentamos para a busca da “realidade” nas imagens por parte das crianças, buscando, agora no enredo, na narrativa mesma, uma verificação da verdade, uma comprovação de que o que está presente nos filmes já aconteceu, “de fato”, na vida real ou não. Com relação a isso, destacamos a fala de Bruna e Yuri, após assistirem o média-metragem *O fim do recreio* (2012): eu pergunto às crianças por que os personagens do filme estavam protestando e Bruna responde: “*por que queriam terminar com o recreio deles*” (BRUNA). Yuri complementa: “*eles estavam reclamando porque queriam acabar com o recreio..., mas aqui [em Pelotas] não, né?*” (YURI). Eu respondo que não, que é só no filme. Imediatamente, Bruna me questiona: “*e tem político aqui em Pelotas?*” (BRUNA). Eu respondo que sim, mas vejo que minha resposta faz Bruna e Yuri demonstrarem certa reação de surpresa e até de apreensão, como se eles estivessem com medo de os políticos de Pelotas votarem para que, futuramente, também não haja mais recreio nas escolas da cidade. Yuri, muito espantado com a situação, reforça: “*ai, aqui em Pelotas tem político!*” (YURI). Ao ver sua conversa, decido acalmá-los explicando que os políticos da cidade não têm intenção de acabar com os recreios, que foi só uma história contada no filme e que os políticos da cidade sabem da importância do recreio para as crianças.

Talvez essa correlação entre as imagens e os fatos da realidade se relacione também com o fato de o filme ser em Libras (ou seja, ter um intérprete de Libras contando a história, no canto inferior direito da tela). Isso porque quase não existem filmes em Libras, independente do gênero, mas apenas programas que demonstram ou tratam de fatos “reais”, do cotidiano, dentre eles, programas religiosos, políticos e de informações. Isso, de certa forma, aponta para um princípio segundo o qual aquilo que se vê na televisão, no computador ou na internet e que é traduzido para a Libras assume certo caráter de real, e não ficcional. Dessa forma, ao verem um filme que tem a interpretação para a Libras, as crianças poderão ter associado a ele aos programas de caráter realístico, compreendendo que aquela produção se trata de fatos que ocorreram em algum momento no passado ou que poderá, eventualmente, ocorrer no futuro. Podemos perceber com isso que, apesar de já existirem produções fílmicas com tradução para

Libras, essas ainda são incipientes no Brasil, e o público surdo, quando assiste a um filme, normalmente recorre à legenda.

Com relação às legendas²⁰, apesar de os filmes estrangeiros possuírem esse recurso – que serve tanto para ouvintes quanto para surdos –, os filmes brasileiros²¹, ainda em sua maioria, são delas desprovidos, não sendo, portanto, acessíveis ao público surdo – ainda que entendamos que, mesmo sem legenda, também podem oferecer uma experiência visual específica.

²⁰ Atualmente há movimentos em favor da acessibilidade dos surdos às salas de cinema, como a campanha “Legenda para Quem não Ouve, mas se Emociona”. Essa campanha teve início no ano de 2004 e tem mobilizado os surdos de todo o país. Os organizadores já produziram um manifesto para a legenda nacional e buscam promover a conscientização para a acessibilidade de surdos em teatros, cinemas e demais espaços culturais. A cada ano, a campanha realiza encontros nos principais festivais de cinema e teatro, como o Festival de Cinema de Gramado, o Festival de Teatro de Curitiba e o Festival de Cinema do Rio de Janeiro. No ano de 2019 ocorreu o 14º Encontro Nacional de Legenda, no dia 17 de agosto, na cidade de Gramado – RS, durante o 47º Festival de Cinema de Gramado. O encontro nacional da campanha em favor da legenda para surdos em filmes nacionais, durante o festival, já é uma tradição. A campanha completou em 2019 seus 15 anos de luta em favor da inclusão de legendas em filmes nacionais e desenhos animados. Sua mais recente luta é contra a MP 917/2019 que adia as adaptações para a acessibilidade de pessoas com deficiência às salas de cinema, de acordo com a Instrução Normativa nº. 128, de 13 de setembro de 2016, que dispõe sobre as “normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica” (BRASIL, 2016). De acordo com os militantes surdos, já é a quarta vez que essa medida prorroga o prazo estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 e a Instrução Normativa referenciada acima. Percebemos, portanto, que essa luta não é atual, apesar de já terem conseguido alguns avanços como a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 de inclusão da pessoa com deficiência a fim de promover e assegurar sua inclusão e acessibilidade nos diferentes espaços sociais, dentre eles, as salas de cinema, e a Instrução Normativa nº. 128, conforme mencionada acima. Além disso, outra conquista foi a exibição, no 43º Festival de Gramado, em 2015, de dois longas com áudio descrição e legendas para os filmes *O Tempo e o Vento* e *Tropa de Elite*. Mesmo com a conquista da legenda em dois filmes, este número ainda é pequeno.

²¹ Sobre a questão da tradução de filmes para a Libras, desde 2015, aqui no estado do Rio Grande do Sul, a produtora O Som da Luz produz o Festival de Cinema Acessível. Esse festival, ocorrido primeiramente em Porto Alegre, contou no mesmo ano com a exibição de cinco longas-metragens com a acessibilidade de áudio descrição para cegos, legenda e interpretação em Libras. Os cinco filmes acessíveis foram: *Saneamento básico*, *Dois filhos de Francisco*, *O tempo e o vento*, *Tropa de elite* e *O homem que copiava*. No primeiro semestre de 2016 essas obras foram exibidas nas principais cidades do interior do Rio Grande do Sul. A equipe do Festival também esteve em contato com as escolas a fim de exibir os filmes e possibilitar debates sobre a inclusão e a acessibilidade. No segundo semestre de 2017, o Festival, em sua segunda etapa, já possuía a parceria com algumas empresas privadas, exibindo três filmes: *Se eu fosse você*, *Tropa de elite 2* e *O palhaço*. Nesse mesmo ano, a produtora, juntamente com seus apoiadores lançou o Festival de Cinema Acessível Kids, apresentando três filmes: *Malévola*, *Meu malvado favorito I* e *Universidade Monstros*. Em 2018, a segunda etapa do Festival Kids exibiu os filmes: *Frozen: uma aventura congelante* e *Divertidamente*. Em 2018 ainda, a produtora levou, pela segunda vez, um de seus filmes acessíveis para o Festival de Cinema de Gramado. Em 2019, alguns desenhos animados – do canal TV Brasil Animada e TVE RS - também passaram a ter a janela com o tradutor/intérprete de Libras, além do documentário *Hermenegildo*. Neste mesmo ano, a produtora criou o evento Festival de Cinema Acessível, edição Ficção e Aventura para todos, e passou o ano trabalhando no filme *Harry Potter e a pedra filosofal*. Eles anunciaram que a estreia desse filme seria dia 06 de junho de 2020, mas, em função da pandemia do novo Corona vírus, o evento foi suspenso sem uma nova data para a amostra. Mesmo percebendo um grande avanço no cinema para surdos com essas conquistas, é preciso observar que esta é uma luta que já vem de tempos e que necessita de apoiadores, financiadores e pessoal habilitado para o processo de tradução/interpretação das cenas.

Voltando à questão da busca pela realidade nos filmes, pelas crianças surdas, há outro fator que precisamos levar em consideração nas análises das oficinas: ao fato de que, conforme Hilgert e Fischer (2016, p. 1251), essa busca pela realidade, em diversos momentos, não se separar “da exigência de moralidade e de ensinamento dos filmes”. De acordo com as autoras, “se há uma preocupação em relação ao que o filme mostra ao espectador sobre conduta, regras e leis, é porque o filme estaria sendo visto como um “reflexo” da sociedade” (Ibidem). Nas análises dos vídeos das oficinas, é possível vermos algumas falas das crianças sobre o filme, associadas ao seu cotidiano ou a regras sociais vistas pela sociedade como erradas. Uma dessas falas ocorre durante o filme *Vida de cachorro (1918)*. Em uma das cenas, Chaplin quer pegar o dinheiro que os bandidos roubaram, e está no bolso do paletó de um desses assaltantes. Eles estão em um bar bebendo e, para conseguir de volta o dinheiro, Chaplin pega uma garrafa de vidro e quebra-a na cabeça do bandido, fazendo com que este desmaie. Ao ver a cena Yuri dá uma gargalhada por alguns segundos e, logo se recompõe, fica bem sério e diz: “*isso não pode*” (*YURI*) – afirmando que aquela ação de Chaplin está errada. Apesar de achar a cena engraçada, Yuri se dá conta que aquela ação configura uma agressão e é vista pela sociedade como uma conduta errada e, portanto, afirma que aquela atitude não pode ser vista com “bons olhos”. A análise de Yuri constituiu-se paradoxal naquele momento, pois primeiramente, ele simplesmente reagiu instintivamente à cena com sua gargalhada e como ação que temos a assistir um filme, porque sabemos que aquilo não é real. Mas, ao tomar consciência de que, apesar de engraçada, aquela ação feriu outra pessoa e a deixou desacordada, mesmo se tratando de uma cena ficcional, ele produz um julgamento sobre tal ação, de forma a torná-la agora, repulsiva. Yuri agora, traz a cena para a sua realidade, compreendendo que, se de fato essa ação ocorresse em seu contexto, haveria consequências. Há, nesse sentido, uma relação entre o que acontece no filme com a realidade, no que tange a regras e condutas de moral e ética que a criança possui. Isso demonstra, conforme colocam Hilgert e Fischer (2016), que a criança vê o cinema, senão em sua completude, em algumas cenas, como um “reflexo da realidade”.

Nos mesmos termos dessa vinculação – que emerge, talvez, das experiências das crianças com certas produções narradas em Libras –, podemos entender, conforme Hilgert e Fischer (2016, p. 1251), que a busca pela realidade, expressa pela relação entre o recreio do filme e o seu recreio, entre os políticos do filme e aqueles da sua cidade, em diversos momentos, pode também não se ver separada “da exigência de moralidade e de ensinamento dos filmes”. De acordo com as autoras, “se há uma preocupação em relação ao que o filme mostra ao espectador sobre conduta, regras e leis, é porque o filme estaria sendo visto como um ‘reflexo’

da sociedade” (Ibidem). Isso nos indica de maneira bastante concreta que, de algum modo, e se nossa suposição estiver correta, as formas de ver das crianças vão ganhando sentido e compondo-se por meio daquilo que frequentemente assistem. Ou seja, ver implica um ato de memória – memória como recriação, no presente, de algo que (se) passou.

Podemos fazer um comparativo aqui com aquilo que Marcello (2010) discute sobre o cinema documentário. De acordo com a autora, o gênero documentário coloca em jogo, talvez de forma mais pontual, a dualidade entre “real” e “ficção”. Isso porque esse gênero é amplamente entendido como em sua característica de efetivamente mostrar a “realidade”, bem como “assimilado a uma ideia geral de produção de imagens [...] que atuariam, supostamente, como uma espécie de reflexo fiel do mundo” (MARCELLO, 2010, p. 130). Daí compreende-se que o cinema documentário e as imagens ali presentes seriam vistas como “testemunhas de uma realidade que, a princípio, lhes seria preexistente” (Ibidem). No entanto, a autora afirma que o documentário, também ele, se configura como obra ficção, sobretudo porque entende que “o real [...], não existe diretamente *na* imagem, mas na relação que estabelecemos com ela (o que significa apostar naquilo a que somos por ela convocados) e que, aos nossos olhos, se faz verdadeira e fruto da realidade” (Ibidem).

Assim, e explicando melhor nosso argumento sobre o que ocorreu nas oficinas, podemos fazer certa analogia entre o cinema documentário e os filmes que são traduzidos para a Libras, no que eles oferecem a quem os vê, como sendo de fato reais – ou seja, o cinema documentário é: o cinema documentário seria tão real para o público mais amplo, quanto um filme em Libras seria para a criança que o assiste. Ou seja, há “regimes de veracidade” que se tecem, também no filme em Libras e com as crianças surdas, que faz com que as imagens emerjam como algo da ordem do “verdadeiro”. O próprio fato de *O fim do recreio* (2012) apostar em uma narrativa que se vale de uma linguagem por vezes documental (ou típica de comentários), mostrando a “realidade” do recreio infantil, além de uma postura política das crianças, que resulta na luta e vitória contra a lei para o fim do recreio nas escolas pode favorecer a relação/analogia que fazemos.

Considerando os elementos problematizados neste texto, e que dizem de uma relação que a criança estabelece com a imagem, compreendemos que para as crianças surdas, em determinadas produções fílmicas, por vezes o real do filme se mostra tão verossímil à realidade de quem o assiste, que é possível haver demasiada confusão do que de fato é real e o que é ficção. O real mostrado e tratado nos filmes, muitas vezes condiz com a realidade de quem o assiste, e o telespectador dá “sentido e valor” a essas imagens a ponto de muitas vezes o limite

entre o que é real e o que é ficção ser ultrapassado, não sabendo mais distinguir se tal cena do filme de fato ocorreu – por ser algo tão parecido com sua realidade –, ou se é apenas ficção da realidade retratada no filme. Mas, nos alerta Fischer (2007a) que, assim como uma poesia, um quadro, uma escultura ou uma música, o filme diz respeito “a esse espaço que não se deixa apanhar por completo, que é luta, que é fuga do instituído, que jamais se torna fixa” (FISCHER, 2007a, p. 297). Aqui, a autora nos fala da tentativa constante que temos de apreender a imagem à palavra, mas, acreditamos que serve também para nos fazer pensar que, mesmo que, ao assistir a um filme, tentemos colocá-lo o mais próximo da nossa realidade, buscando fazer relações com o mundo dito “real” ou com o nosso contexto, sua imagem (do filme) nunca será apreendida e colocada em uma situação, local ou tempo-espaço exato e definido. Dito de outra forma, por mais que as imagens presentes nos filmes e observadas, comentadas pelas crianças possam se assemelhar com a realidade, e as crianças tentem apreendê-las por completo no sentido, ou de trazerem para seu contexto, para assemelhá-las a pessoas ou situações ou mesmo verificar sua verdade, tais imagens jamais serão apreendidas por completo, pois sempre possibilitarão outros dizeres e outras relações possíveis. Como exemplo, trazemos novamente o filme *O fim do recreio* (2012), mas agora, ao que diz respeito à segunda vez que as crianças assistiram a esse filme. Ou seja, durante as oficinas realizadas, passamos esse média-metragem duas vezes para as crianças: uma vez num dos nossos primeiros encontros e, uma segunda vez, no nosso último encontro. Na segunda vez que olharam, Bruna, que na primeira vez perguntou se aquilo era verdade, e se os políticos da cidade de Pelotas poderiam e estariam votando para que o recreio fosse banido das escolas, agora diz para a colega Érica que já viu esse filme. Mas, durante a apresentação do filme Érica a questiona: “*isso é verdade?*” (ÉRICA). – Perguntado se ocorreu mesmo em alguma escola o fim do recreio. Bruna responde: “*acho que aconteceu no passado*” (BRUNA). Esse exemplo nos mostra que, ao ver o mesmo filme duas vezes, apesar de Bruna ainda buscar uma verificação dos fatos, da realidade, sua relação com a imagem muda e essa relação lhe permitiu outros dizeres sobre o filme. Não mais preocupada com os políticos ou com o que eles poderiam fazer quanto ao recreio, mas afirmando que a situação de o recreio ter sido retirado das escolas foi um evento que ocorreu no passado.

Com base nas discussões aqui tecidas, acreditamos que o olhar das crianças surdas para as imagens, no que diz respeito à oscilação entre real e ficção trazida em suas sinalizações, nos permite pensar que trabalhar com imagens fílmicas é trabalhar com criação: criação de relações, de diálogos, de enunciados – mesmo que inseridos em determinados discursos –, de olhares, de histórias. Como nos diz Fischer (2011a, p. 142-143), tanto as narrativas de ficção como as

narrativas ditas reais, “operam com criação, com escolhas éticas e estéticas de contar algo – o que implica que sempre estamos diante de arranjos de linguagem, e jamais na posição de donos de uma verdade ‘real’”. Isso porque, olhar imagens tem um sentido maior nessa pesquisa de lançar-se ao desconhecido, deixando que ele nos cause sentimentos, sensações e aceitando o convite que as próprias imagens nos propõem de pensar, de se portar e de ver os filmes. Compreendemos que olhar a imagem e deixar-se incomodar com ela, foi o que permitiu às crianças da oficina comporem relações diferentes com aquelas imagens, permitindo pensar sobre elas, sobre esse “outro” diante delas, e sobre si mesmas, sobre sua realidade.

Ter essa oscilação entre real e ficcional nas falas das crianças nos permite entender que a relação delas com as imagens, seu diálogo, antes do que ensinar algo, uma lição de vida, ou compreender a realidade, tem a possibilidade de despertar nelas uma experiência diversificada, uma experiência do olhar que sim, possui alguns clichês na hora de ver um filme, mas possui desvios, um desvencilhamento nas formas tradicionais e ensinadas a como se portar e olhar para determinadas imagens. Ver imagens, sem nada preestabelecido, ou com objetivos anteriormente traçados permite às crianças pensar sobre as próprias imagens, e sobre si mesmas, num convite a sempre surpreender-se com nossas possibilidades de pensamentos, de ideias e de produções.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os quatro anos que me dediquei a esta tese, mais do que certezas, foram as dúvidas que me acompanharam. Quando ingressei no doutorado, especificamente na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, não tinha ideia da potência deste trabalho, nem do quanto me encantaria pesquisar diretamente com crianças surdas²². No início, não sabíamos ao certo como se daria a pesquisa, mas, aos poucos, participando das aulas e das orientações, fomos possível construir e delinear nossas intenções iniciais: pesquisar a relação entre imagem e experiência visual das crianças surdas. A partir disso, muitas ideias surgiram, desde pesquisar a relação entre as diferentes artes, como teatro, pintura, literatura, até chegarmos à constatação de que ainda eram relativamente restritas as pesquisas que tratassem da infância surda e sua relação com as imagens, especificamente aquelas do cinema.

Tratar das questões sobre a infância se mostrou desafiador, principalmente, porque precisávamos pensar e constituir, a partir de teorizações mais amplas sobre a infância, conjecturas sobre a infância *surda*. Mais ainda, aprofundar-me nas discussões foucaultianas sobre a ética e a linguagem, bem como aquelas ligadas à imagem, principalmente a partir de Foucault e Didi-Huberman se fizeram, também, provocadoras. No entanto, reconhecemos que esses desafios nos permitiram, de algum modo, delinear contornos de uma infância surda e tratar de algumas de suas singularidades. Da mesma forma, compreender as relações possíveis entre criança surda e imagem, a partir do olhar, da enunciação e da ética, nos permitiu abrir caminho para pensar novas possibilidades de trabalhar com a imagem na educação de surdos.

Com relação ao trabalho de campo, o contexto da escola se mostrou um lugar especialmente importante para realizarmos a pesquisa com as crianças surdas. Isso porque, diferentemente da associação de surdos, por exemplo – local em que as crianças da pesquisa também frequentam e se encontram com certa frequência – ou outros espaços sociais e/ou culturais, o espaço da escola é um espaço importante de convivência dessas crianças com seus pares.

Com relação às balizas metodológicas escolhidas, elas se deram sob o enfoque de possibilidades e descobertas ao longo dos encontros. No decorrer das oficinas fomos percebendo que oferecer às crianças um rico e diferenciado repertório de filmes, a fim de elas

²² Apesar de ser formada em Educação Especial, meu público sempre foi o público adulto, sobretudo por exercer a profissão de tradutora/intérprete de Libras e atualmente ser professora de Libras no ensino superior.

poderem experimentar ali diversas formas de cinema, lhes permitia usufruir e reinventar seu olhar para as próprias imagens. Como pudemos observar, durante cada uma das sessões não houve a pretensão de nos valer de uma metodologia única e pré-definida. Isso porque compreendemos que cada encontro foi se delineando em ato e buscava levar em consideração o que as próprias crianças também queriam e tinham a dizer, numa relação de construção mútua entre mim e elas. Cientes de que é preciso reinventar nossos modos de fazer pesquisa, principalmente com crianças surdas, tivemos por objetivo, no decorrer do trabalho, “(re)construir ‘métodos’ e (re)significar procedimentos éticos, de investigação e de análise que já existem, para dar-lhes outras configurações” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 20). O que os encontros nos mostraram foi a potência que a relação com as imagens tem de fazer o pensamento das crianças se movimentar no momento mesmo do filme, muito mais do que naqueles momentos de atividades pós-filme, numa espera de que as crianças nos digam explicitamente suas relações com as imagens. Foi no ato de atentar não para as atividades, mas para os ditos, para os movimentos que ocorriam ali mesmo, *durante* o filme, que se apresentou para nós como os mais férteis.

No que se refere às crianças surdas, sujeitos de nossa pesquisa, buscamos compreendê-las em sua alteridade. Esta, no sentido aqui proposto, diz respeito à qualidade do que é do outro, ou seja, o que é diferente, distinto no outro. Segundo Skliar (1999, p. 18), a alteridade “resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos”. A partir dessa concepção que temos sobre nós mesmos e o que é do outro, muitas vezes, corremos o risco de constituir, principalmente quando se trata de surdos, uma “alteridade deficiente”, fazendo-a de base para as diferentes formas de exclusão que produz a normalidade no mundo atual (Ibidem, p. 15). A alteridade, a partir desse delineamento, constitui e é constituída por discursos que lhe dão novos significados e perspectivas. A “alteridade deficiente” é um exemplo, conforme Skliar (1999, p. 16), da “voracidade com que o mundo moderno, sem soluções inventa e exclui esses outros”, nesse caso, os surdos, as crianças surdas.

Como efeito, na comparação com esses outros, por vezes, é o discurso de que o sujeito ouvinte é considerado o sujeito padrão e normal que acaba sendo reforçado – e aquele que designa o surdo como o outro, no caso, o outro deficiente, é reiterado. Juntamente com outros grupos minoritários, os surdos são fixados e identificados de forma homogeneizadora, como sujeitos de uma falta. Ao contrário disso, Skliar (1999, p. 24) nos faz pensar formas outras de perceber os sujeitos surdos, no caso, a partir de uma alteridade, da diferença. Ele diz que

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e rarificações discursivas. Ao compreender os surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados (SKLIAR, 1999, p.24).

Trazer essas nuances, esse olhar em relação ao surdo e à alteridade surda foi o que nos moveu durante o desenvolvimento da pesquisa. Potencializar diferentes formas de pensar as relações da criança surda com as imagens leva em consideração o que as crianças têm a dizer. Isso nos remete ao que Salgado, Pereira e Souza (2005, p. 22) propõem com relação ao trabalho do pesquisador, ou seja, que ele possa ser investido de “uma reflexão recorrente sobre o seu papel na realidade investigada”. Tal reflexão dispõe de um “envolvimento comunicativo que abarca tanto o pesquisador quanto o outro-pesquisado, em que ambos se transformam” (Ibidem). Assim, nossa intenção, no trabalho, foi, tal como Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10, grifos do original), “aprofundar o conhecimento sobre infância *surda* e partir das indicações das crianças” – aqui, em sua relação com as imagens.

Da mesma forma, nos valem das crianças em seu papel de crianças enquanto atores sociais, “que possuem modos de vida próprios, portanto culturais, e elas mesmas contribuem para a construção da noção de criança” surda (MACHADO, 2015, p. 59). O que tradicionalmente se efetivou como a noção de criança, pôde ser, de certa forma, posto em questão, na medida em que buscamos pensar a infância surda a partir das próprias crianças. Por meio de suas falas, de suas expressões, de sua interação com as imagens, entendemos que ali se operou com a noção de infância surda: uma infância que se constitui e constitui o mundo à sua volta pelo olhar, mas também pelo seu corpo, pela sua relação consigo e com o outro, pelas suas diversas formas de significar e enunciar e, da mesma forma, pela movimentação do próprio pensamento sobre si, sobre as imagens e sobre a cultura em que está inserida.

Ao iniciarmos os encaminhamentos teóricos da pesquisa, e ao fazermos uma busca aprofundada sobre o que se tem produzido sobre infância surda nos últimos anos, algo nos chamou atenção: a publicação ainda limitada de pesquisas sobre criança surda que delineassem um conceito específico sobre sua infância nos termos de suas particularidades. Assim, ao compreender a carência de pesquisas que problematizem especificamente uma infância surda, passamos a investir nessa discussão, entendendo a criança surda a partir das três dimensões

inseparáveis: a criança surda como sujeito do olhar, como sujeito da enunciação e como sujeito da ética.

Com relação ao olhar da criança surda, o que as análises nos apontaram foi que, por meio dele, a criança pode mostrar-se performer, ou seja, ao ver as imagens seu corpo, seus olhos e seus dizeres têm a possibilidade de habitar o mundo e significá-lo “em uma atmosfera entre fantasia, devaneio e realidade compartilhada” (MACHADO, 2015, p. 64). Essas três atmosferas relacionadas demonstram que, quanto mais diversificada for a experiência que as crianças têm com as imagens, mais consistente pode ser seu repertório imagético e, assim, as ferramentas para usufruir e significar o que vê e o que se vive. Ser performer de si, a partir daquilo que vê e se relaciona, é uma forma também de a criança surda reorganizar seu próprio pensamento, de questionar e de, nessa experiência, transformar-se e transformar seu olhar sobre o mundo.

Pudemos compreender também que a relação com a imagem, para a criança surda, supõe uma forma singular de entendê-la. De fato, propor certa sistemática nas formas de ver filmes durante as oficinas, tornou possível que as crianças falassem, se expressassem, compartilhassem seus sentimentos e pensamentos consigo mesmas e com os colegas, criando-se, nesse contexto, formas específicas de entender e dialogar com as imagens. Se ali foi possível ver falas que muitas vezes pareciam ser as dos adultos com os quais as crianças conviviam, mais significativa foi perceber as variações em tais falas, a amplitude de interações e produções de significados, no sentido de as próprias crianças serem levadas a pensar sobre determinadas imagens e constituir significados singulares sobre elas.

A relação da qual falamos entre olhar e imagem permitiu às crianças, por vezes, a criação do novo, recriando também modos singulares de entender a imagem, de dar sentido a ela ou de não necessariamente entendê-la e de agir com desconfiança em relação a ela. Vimos que, em alguns filmes, as crianças não conheciam determinados elementos presentes na imagem, valendo-se de sua imaginação e invenção – seja por meio do que já sabiam, do que os livros já lhe mostraram ou até de outros filmes que assistiram – para constituir suas próprias percepções sobre determinada imagem. As tentativas de uma certa caracterização sobre o olhar, trazidas e discutidas nos capítulos anteriores, só foram possíveis porque realizamos um trabalho de atenção também a outras experiências daquelas crianças, por exemplo, quanto a seu repertório fílmico. Isso nos permitiu também a compreensão de um tipo de experiência estética, que como afirma Walter (2015, p. 198-199) “é também política, pois diz respeito à manutenção ou não de uma determinada hegemonia daquilo que se vê, sente, fala, inventa e circula”.

Algumas imagens também operaram no sentido de transformar os modos de ver das crianças, capturando seu olhar; outras, no entanto, lhes causaram certo estranhamento, e o convite a entregar-se a determinadas imagens mostrou-se, por vezes, um tanto quanto incômodo. Destacamos, nesse sentido, a estrangeiridade trazida nas imagens, em seu modo de provocar nas crianças uma não conformidade e, assim, fazer desse incômodo ponto de partida para falarem, “entender” ou não as cenas e de que jeito, compor significados, questionar (a imagem, a si). Os diálogos construídos a partir da imagem com os colegas, com a pesquisadora e consigo mesmas naquele espaço dos encontros constituiu-se, tanto quanto possível, na tentativa de não simplificar a imagem, mas de multiplicar seus sentidos, bem como a própria experiência do ato de ver por parte das crianças surdas.

Os momentos de diálogo com o outro colega, com a pesquisadora e consigo mesmas nas oficinas, nos permitiram entender, por exemplo, que a relação de amizade ali presente entre as crianças, longe de supor “ideias de um democratismo abstrato e quimérico da igualdade entre um e outro” (MARCELLO, 2009, p. 221), compunha-se pelo “movimento de pensar-se a si em relação ao outro. [De] expor-se ao outro” (Ibidem, p. 222), no sentido de que, também em companhia umas das outras, foi possível às crianças surdas criar formas de pensamento sobre a imagem. Se houve ali relação de forças, houve também novos contextos de afirmação e/ou suspensão do que se pensava sobre a imagem; houve transformação mútua da criança, do seu colega, bem como da própria imagem como objeto cujo sentido se efetiva na relação que tece com o observador. O que vimos fazer-se fundamental na pesquisa, portanto, foi a necessidade do outro (do colega, da professora, de si mesmo) para o ato de ver, mesmo que por vezes essa relação com o outro culminasse em atritos, em discordância de opiniões. A amizade, nesse sentido, diz respeito também a isto: às tensões que mobilizam as ideias e pensamentos de um e de outro.

Experienciar esteticamente e se relacionar eticamente com o filme, para as crianças da pesquisa, operou principalmente como um ato de abertura: da imagem como outro, da própria criança com vistas à criação. A imagem constituída no sentido de um “outro” (outro-imagem, imagem-outro), se mostrou, na maior parte dos encontros, não como objeto de assimilação por parte da criança surda, mas como dimensão do inesperado, do estranho. Explicando de outra forma, viu-se a imagem tomando e sendo tomada pelas crianças em seu próprio corpo, desde as expressões faciais e corporais, as emoções e sensações colocadas em forma de sinais, de indagação, de conformidade ou negativa; enfim, pudemos ver algo acontecendo em seus corpos e em seu pensamento, multiplicando-se as experiências de ver uma imagem.

Talvez o que a experiência com essa imagem-outro permitiu ver sobre as crianças surdas foi o próprio tensionamento da suposição de uma aceitação acrítica da imagem e de tudo o que ela propõe, configurando-se muito mais na “afirmação do outro [imagem] por sua incorporação, que possibilita a transformação do mesmo e criação do novo” (GALLO, 2015, p. 317). Aquelas imagens que tocaram as crianças, mais do que meras imagens informativas, puderam lhes desacomodar e desacomodar o já instaurado, ou seja, ideias pré-concebidas e formas já estereotipadas de olhar as imagens e falar sobre elas.

As imagens presentes nos filmes vistos pelas crianças permitiram outras formas de se relacionar entre si e de falar sobre elas – tanto sobre elas mesmas, quanto sobre as imagens. Sabendo que não se pode dizer tudo sobre as imagens e que, na qualidade de imagens, são praticamente “indizíveis”, nossa tentativa com as crianças surdas foi de que, apesar de tudo, imaginassem o inimaginável, dissessem o indizível, tornando, portanto, o que não se podia imaginar nem dizer agora possível. Entendemos que falar das, sobre e se relacionar com imagens é sempre uma tarefa infinita e incompleta, porém necessária (DIDI-HUBERMAN, 2012).

Desprender-se de um olhar homogeneizante e, dessa forma, enfrentar as imagens; examinar, questionar os diversos dizeres que ela nos oferece, e não só aceitá-la como representação da realidade: foi a partir de pressupostos como esses que o trabalho com as imagens junto às crianças surdas foi sustentado. Sabendo que a imagem não pode ser possuída por completa pelo olhar, coube às crianças encará-la em sua “incompletude, de impossibilidade de representação da realidade ‘como ela é’” (FISCHER, 2011a, p. 150-151). Se as crianças, como nós, adultos, não questionam o tempo todo a imagem, elas reconhecem facilmente aquelas que despertam o olhar e as convocam a algum tipo de ação. Questionaram, discordaram, trataram de pensar diferentemente sobre o que normalmente se pensa – por exemplo, as imagens como representação imediata da realidade, como mera “expressão de algo”, como identificação: nesses momentos, podemos dizer que uma ética das imagens pôde se operar, convocando-as a tensionar sua própria relação com as imagens. Ao invés de “permanecer nas narrativas cujas linhas de força são as formas imediatas de reconhecimento” (FISCHER, 2014, p. 49), o que foi possibilitado às crianças e visto nesses encontros foi um olhar mais demorado, questionador, diverso e, sobretudo, inconformado.

Entender como o ato de olhar se constitui para as crianças surdas consistiu em caracterizar uma série de práticas, ações, estratégias: as relações que a criança estabelece com a imagem enquanto um outro, bem como a recorrência ao colega, à pesquisadora, à professora,

os dilemas entre o real e o ficcional, o ato da montagem. O que aconteceu com as crianças e tudo aquilo que a experiência com a imagem pôde inquietar e despertar nelas só puderam ser reconhecidos porque, por meio da linguagem, de formas específicas de linguagem, as crianças conseguiam efetivar manifestações singulares, criar suas próprias assinaturas. As crianças assumiram ali uma posição, uma função no seu ato de enunciação – e foi isso que tentamos recuperar.

Acreditamos que a experiência com cada obra fílmica trazida favoreceu um exercício de pensamento, de viver as experiências ali propostas, possibilitando a abertura de uma vivência de algo que “é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos deixamos atravessar por outras ideias, por outras sensações, por acontecimentos, disponíveis ao que nisso tudo há de arte, de potência criativa” (Ibidem, p. 127). Essa potência criativa foi ali reconhecida, por exemplo, quando, em meio a tantas falas já dadas e conhecidas, as crianças colocavam um pouco da sua singularidade, da sua assinatura. Com efeito, a tentativa passou a ser tentar entender “menos como instauração de verdades e mais como meras (e potentes) vibrações; menos com o reconhecimento e reafirmação do mesmo do que com seu esvaziamento” (MARCELLO, 2008, p. 113). Aquilo a que chamamos de “assinatura” das crianças surdas na dinâmica do olhar converge com os gestos de uma suposta rejeição a tudo aquilo que sugere servir de elementos para sustentar, afirmar o que é da categorização fixa (infância e infância *surda*, criança e criança *surda*).

A partir das discussões tecidas na pesquisa, uma das conclusões a que chegamos é a de que, por vezes, subestimamos as crianças, seja no momento de escolher um filme pela classificação indicativa, seja por acharmos que ele será a elas de difícil compreensão. Hoje, mais do que nunca, uma parcela das crianças tem acesso às tecnologias digitais desde muito cedo e possuem, em suas mãos, pela tela do celular, um arsenal de imagens a seu dispor. Esse fato se torna importante na medida em que nos convoca a pensar sobre as imagens que queremos mostrar e, ainda, sobre as formas de trabalhar as imagens com as crianças na escola.

Pensar em propostas de trabalho com e para as imagens no espaço da escola de surdos se mostra de extrema importância. Conforme afirma Marcello (2008, p. 230), “o espaço escolar, para um grande contingente de crianças e jovens, provavelmente seja o único no qual esse encontro [entre crianças e jovens e o cinema] é possível”. Há, portanto, grandes possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos considerando particularmente o universo das crianças surdas, sobretudo quando falamos, no contexto das imagens, daquilo que se consideraria como favorecedor de aprendizagens significativas, que tomaria como fundamento seus modos

singulares de olhar e de construir conhecimento por meio dele.

Com base em todo percurso investigativo construído, fica mais claro ainda entender aquilo que Meyer e Soares (2005, p. 29-30) afirmam sobre a pesquisa acadêmica, no sentido de que “falamos e escrevemos sempre de determinados ‘lugares’” e “que esses lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções”. Dessa forma, nossa pesquisa se desenhou no contexto da educação de surdos, como uma “investigação interessada”, constituindo-se de algumas respostas (ainda que provisórias) que já podem desencadear outras perguntas e assim engendrar novas e diversas possibilidades de trabalho e outras investigações, “num processo que nunca está finalizado ou completo” (Ibidem, p. 30). Com isso, acreditamos que a partir dessa pesquisa e do que ela permite pensar sobre a infância e a criança surda, poderão criar-se outras possibilidades de fazer pesquisa com relação ao olhar da criança surda e a imagem. Apesar do receio que tivemos em diversos momentos durante as etapas da pesquisa e da própria escrita, compreendemos que o trabalho pode se inscrever diretamente no universo do fazer escolar de professores e de professoras de crianças surdas ou de pesquisadores da e pesquisadoras da área da educação de surdos. Potencializar as experiências das crianças surdas com as imagens significa não apenas estar comprometido com a formação de aptidões, saberes e capacidades, mas propiciar a elas uma atitude efetivamente pedagógica de atuar sobre seus modos de olhar e falar sobre as imagens.

REFERÊNCIAS

ALBERA, François. Georges Didi-Huberman, Quand les Images Prennent Position, L'œil de l'Histoire, 1. **Études Photographiques**, Paris, n. 57, p. 161-166, nov. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etudesphotographiques/3133>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos. Por uma Arqueologia Crítica das Imagens em Aby Warburg, André Malraux e Jean-Luc Godard. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 43, n.46, p. 29-46, jul./dez. 2016. DOI: [10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115616](https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115616). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115616/121177>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ANJOS, Rosa Vingônia de Oliveira dos. **Auto-estima resgatada pela identidade com artistas surdos**. UFRGS, 2008. 73f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANJOS-COIMBRA, Sofia Oliveira Pereira. Antropomorfismo e o espaço metafórico nas narrativas literárias em língua de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiás, v. 3, n. 1, p. 114-135, jan./jun. 2018. ISSN: 2448-0797. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/37158/25826>. Acesso em: 13 jan. 2021.

AVANCINI, Atílio; RISCALI, Fernanda. Revolução Visual da Arte de Eisenstein em *Ivan, o Terrível*. **ARS**, São Paulo, v. 16, n. 33, p. 147-171, mai./ago., 2018. DOI: [10.11606/issn.2178-0447.ars.2018.146458](https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2018.146458). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v16n33/2178-0447-ars-16-33-0147.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo. **Pensar el cine. Imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 23-81.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. Quando a Pedagogia Toma Posição ou o que Aprendemos Diante das Imagens dos Homens do Triângulo Rosa? **Periódicos**, Bahia, v.1, n. 11, p. 209-233, mai./out., 2019. ISSN: 2358-0844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/29218/19966>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, 2009, 111f. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BASTOS, Eulânia Maria Ramos. A Libras como disciplina na educação básica: uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias – MA. In: Reunião Nacional da ANPED - Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 38., 2017, São Luís, **Anais do evento**. São Luis, p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_662.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. ISSN 0102-3772. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 1989.

_____, Gerd. O sujeito e a norma. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 247-260.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União de 23/12/2005**, Brasília, DF, dez 2005. Seção I, p. 28-30.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE**. 2014 – 2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015, 404p.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 141-150.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Mediação Digital na Aquisição da Leitura e Escrita de surdos: análise linguístico-discursiva da produção textual a partir do gênero mensagem instantânea. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 109-120, jan./mar. 2020. DOI: [10.12957/teias.2020.48629](https://doi.org/10.12957/teias.2020.48629). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48629/32436>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CAMATTI, Liane. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos**. UFSM, 2017. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual / Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. D.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

_____, Ana Regina. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. UFSC, 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Frerreira. Em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. esp. 2, p. 71-92, 2014. DOI: [10.1590/0104-4060.37229](https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARVALHO, Dariel de. **Software em Língua Portuguesa/Libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez**. UNESP, 2011, 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CASTILHO, Maureen Silveira Mantovani de. **Criança-Corpo no Palco do Mundo: teatro, uma proposta de educação estética com as crianças Arteiras**. UFPel, 2015, 163f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CASTRO, Nelson Pimenta de. **A Tradução de Fábulas Seguindo Aspectos imagéticos da Linguagem Cinematográfica e da Língua de Sinais**. UFSC, 2012, 165f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 67-81, dez. 2008. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042/2585>>. Acesso em: 20 junho 2018.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Andreza Nunes Real da. **A Aula de Arte com Surdos: criando uma prática de ensino**. UNESP, 2016, 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: Reunião da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 31. 2008, Caxambu, **Anais do Evento**. Caxambu, p. 1-24. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____, Susana Rangel Vieira Da Cultura Visual e Infância. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 103-134.

CURSINO, Adriana; LINS, Consuelo. O Tempo do Olhar: arquivo em documentários de observação e autobiográficos. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 9, n.17, p. 87-99, jan./jun., 2010. ISSN: 2178-2687. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/462/384>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DANTAS, Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira. **Os [des]caminhos da escolarização na surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos**. UFC, 2012, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 1992.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que manhã. Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. 2º ed. São Paulo: Editora 34, 2017a.

_____, Georges. Entretien réalisé par Mathieu Potte-Bonneville et Pierre Zaoui. **Vacarme**, n. 37, p. 4-12, automne, 2006. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-vacarme-2006-4-page-4.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____, Georges. **Imagens, Apesar de Tudo**. Tradução de Vanessa Brito e Joao Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 201.

_____, Georges. **Quando as Imagens Tomam Posição – o olho da história, I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017b.

_____, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: 34, 1998.

DONADEL, Beatriz dAgostin. Didi-Huberman e a Dialética do Visível. **Esboços – histórias em contextos globais**, v. 15, n. 19, p. 269-272, 2008. ISSN: 1414-722X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2008v15n19p269/9186>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DONNAT, Esther. L'Approche **Biographique en Supervision: de la réflexivité à la narrativité**. HETS, 2014, 31f. (Formation Continue) – HES-SO, Genève, octobre, 2014.

DUARTE, Rosália. Do Ato de Espectatura ao Museu de Imagens: produção de significados na experiência com o cinema. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 83-102, jan./jun., 2005. ISSN: 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23008/13294>. Acesso em: 13 mai. 2020.

DUPOR, Susan. Susan Dupor. **Deafart.org**, 2018. Disponível em: <http://www.deafart.org/index.html>. Acesso em: 12 jul. de 2018.

EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ENGROFF, Luiz Gustavo Bieberbach. **Luiz Antônio-Gabriela e 72 Migrantes/Altar: poéticas políticas em um diálogo entre Benjamin e Brecht**. UFSC, 2020, 302f. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FANTIN, Mônica. Cinema, Participação Estética e Imaginação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 533-560, jan./jun., 2013. DOI: [10.22196/rp.v15i30.1580](https://doi.org/10.22196/rp.v15i30.1580). Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1580>. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FAVERO, Maria Helena; PIMENTA, Meireluce Leite. Pensamento e Linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 225-236, 2006. ISSN: 1678-7153. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FENEIS. A educação que nós surdos queremos. **Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para surdos**, Porto Alegre, 20 a 24 abri. 1999.

FENEIS. **Nota de Apoio e Esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial**. Belo Horizonte, 6 de out. 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Caretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275/134>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Revista Educação**, Porto Alegre, (Impresso), v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

_____, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun., 2011a. ISSN: 1984-7246. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290/1739>. Acesso em: 23 dez. 2020.

_____, Rosa Maria Bueno. Desafios de Foucault à Teoria Crítica em Educação. *In*: GANDIN, Luis Armando; APPLE, Michael W.; AU, Wayne. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 233-247.

_____, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

_____, Rosa Maria Bueno. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 54, p. 4-22, 2016. DOI: [10.15210/CADUC.V0I54](https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10014/6574). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10014/6574>. Acesso em: 3 jul. 2018.

_____, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Memória Cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 667-686, out. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0329104.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago., 2007a. DOI: 10.1590/S0101-73302008000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0329104.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____, Rosa Maria Bueno. A Paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I: novos olhares nas pesquisas em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p. 39-60.

_____, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação. Fluir e pensar a TV**. 2a ed. Belo Horizonte, Autentica, 2003.

_____, Rosa Maria Bueno.; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 13-29, jan./jun. 2016. ISSN 1518-5370. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24577/17557>. Acesso em: 2 mai. 2018.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. **A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda**. UFP, 2010, 112f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. UFPel, 2013, 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federam de Pelotas. Pelotas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____, Michel. **O Belo Perigo: conversa com Claude Bonnefoy**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____, Michel. **Ditos e Escritos II - arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____, Michel. **Ditos e Escritos III - Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970 - 1982**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Algumas notas em torno da pergunta: "o que pode a imagem?" **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 16-25, jan./abr. 2016. ISSN 1983-7348. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766/pdf_1. Acesso em: 23 dez. 2020.

_____, Silvio. A filosofia antropofágica e os desafios contemporâneos da educação: em torno das multiplicidades culturais. **Itinerários de Filosofia da Educação**, Porto, v. 13, p. 314-325, 2015. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/view/704/681>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

_____, Silvio. Infância e Resistência - resistir a quê? **Leitura: teoria e prática**, v.31, n.61, p. 199-211, nov. 2013. DOI: [10.34112/2317-0972a2013v31n61p199-211](https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p199-211). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/184/121>. Acesso em: 23 dez. 2020.

GARROCHO, Luis Carlos. Exercício de Liberdade. **Dimensão na Escola**. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIPES, Circulação e Consumo da Cultura Surda na Formação de Professores e na Educação Básica. [**Projeto de Pesquisa**]. Pelotas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

GIROUX, Henri. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

_____, Henri. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILGERT, Ananda Vargas; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Educação estética, cinema e alteridade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1234-1257, 2016. ISSN 0100-1574. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01234.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. Multiplicidades da Imagem: a arte e os afetos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, v. 11, n.1, p. 85-95, jan./jun., 2016. DOI: [10.19177/rcc.v11e1201685-95](https://doi.org/10.19177/rcc.v11e1201685-95). Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/3162/pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. PUC-RS, 1999, 273f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____, Lodenir Becker. Aspectos da Aquisição de Línguas de sinais por crianças surdas. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, p. 281-299, jul./dez. 2014. ISSN 0102-5465. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143213/000946898.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 jan. 2021.

_____, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? *In*: SANTOS, L. H. S. D.; KARNOPP, L. B. **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 209-225.

_____, Lodenir Becker; SILVEIRA, Carolina Hessel. Humor na Literatura Surda. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 93-109, n. esp. 2, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/07.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Beste Seller, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. *In*: Reunião da Anual da ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30. 2007, Caxambu, **Anais do Evento**. Caxambu, p. 1-16, disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-2962-int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____, Cristina Broglia Feitos de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LANE, Harlan. Do deaf people have a disability? *In*: BAUMAN, H.-Dirksen L. **Open your eyes: Deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p. 277-292.

LARSSON, Chari. Quand les images prennent position : l'intervention brechtienne de Didi-Huberman. **Esse arts + opinions**, n. 85, p. 36-43, automne, 2015. ISSN : 1929-3577. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/esse/2015-n85-esse02064/78597ac.pdf>>. Acesso em : 5 jan. 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. *In* : Reunião da Anual da ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30. 2007, Caxambu, **Anais do Evento**. Caxambu, p. 1-14. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3727-int.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**: educação de surdos. Pelotas, n. 36, p. 175-196, 2010. DOI: 10.15210/CADUC.V0I36.1594. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226-251.

LIMA, Érico Oliveira de Araújo. Glauber sob um Regime de Urgência. **Revista Digital de Cinema Documentário**, Portugal, n. 18, p. 241-271, 2015. ISSN: 1646-477X. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5358965>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____, Érico Oliveira de Araújo. **Numa Cama, Numa Festa, Numa Greve, Numa Revolução**: o cinema se bifurca, o tempo se abre. UFC, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LOPES, Luiz. Michel Laub: literatura, memória, esquecimento. **Estudos Linguísticos e Literários**, Bahia, n. 49, p. 24-38, jan./jul. 2014. ISSN: 2176-4794. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14463/10110>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LOPES, Luiz. Quando as Palavras Tomam Posição: literatura, montagem e política em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. **Cerrados**, Brasília, v. 54, n. 31, p. 159-168, nov. 2020. ISSN: 1982-9701. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/32033/28014>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: Reunião da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 31. 2008, Caxambu, **Anais do Evento**. Caxambu, p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4776-int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 81-100, jul./dez. 2006. DOI: [10.5007/%25x](https://doi.org/10.5007/%25x). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LUNARDI-LAZZARIN, Mârcia Lise.; HERMES, Simone Timm. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 290-311, abr./jun. 2017. DOI: [10.14210/contrapontos.v17n2.p290-311](https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n2.p290-311). Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8580/6012>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p. 115-137, mai./ago. 2010. ISSN: 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 6 nov. 2020.

_____, Marina Marcondes. Só Rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015. DOI: [10.14393/RR-v2n1a2015-05](https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813/17060>. Acesso em: 1 nov. 2020.

_____, Marina Marcondes. Teatralidades no Corpo – o espaço cênico somos nós. **Sala Preta**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 17-26, dezembro, 2011. DOI: [10.11606/issn.2238-](https://doi.org/10.11606/issn.2238-)

3867.v11i1p17-26. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57461/60446>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MACHADO, Vanessa Lima Vidal.; WEININGER, Markus Johannes. As Variantes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Transversal – Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 41-65, 2018. ISSN: 2446-8959. Disponível em:
<http://periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33414/73355>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e Educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, mai./ago., 2008a. DOI: 10.1590/S1413-24782008000200011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/11.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-230, set./dez. 2009. DOI: 10.1590/S0103-73072009000300014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a14.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem no olhar sem corpo do cinema**. UFRGS, 2008b, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008b.

_____, Fabiana de Amorim. **Foucault leitor de Hadot**: ressonâncias teóricas e reverberações metodológicas sobre a construção do sujeito por si mesmo. Porto Alegre: 2021. No prelo.

_____, Fabiana de Amorim. Infância-Esquecimento, Infância-Viagem: Foucault e a ética da pesquisa com crianças. **Currículo Sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 127-141, jan./abr., 2015. ISSN: 1645-1384. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/marcello.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____, Fabiana de Amorim. Jean-Luc Godard e o ser da imagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 437-457, abr./jun. 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8644733. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644733/13326>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____, Fabiana de Amorim. Notas sobre a noção de autoria no cinema. **Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 1-16, dez. 2008c. DOI: /10.9771/1809-9386contemporanea.v6i2.3528. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3528/258>. Acesso em: 09 dez. 2019.

_____, Fabiana de Amorim. Real *Versus* Ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-150, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000300007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a07.pdf>. Acesso em :14 out. 2020.

_____, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 157-175, mai./ago. 2014. DOI: [10.1590/S0103-73072014000200009](https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200009). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/09.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A Experiência de Ser Surdo: uma descrição fenomenológica**. UFSC, 2008, 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

_____, Rodrigo Rosso. A Percepção do Corpo Próprio e o "ser surdo". **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 75-87, 2007. ISSN 2175-8050. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20425/18659>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. UFSC, 2005, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

_____, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de Pesquisas com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. DOI: [10.17058/rea.v18i2.1496](https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise de práticas bilíngues e suas problematizações**. UNIMEP, 2010, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-estruturalistas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

_____, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MORGENSTERN, Juliane Marshall; WITCHES, Pedro Henrique. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. In: Reunião Nacional da ANPED - PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. 37. 2015, Florianópolis. **Anais do Evento**. Florianópolis, p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4427.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOTTA SOUZA, Andreia Teschi. **A Poética do Olhar: a cultura visual surda no contexto amazônico**. UNIR, 2016, 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MULLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Educação Escolar bilíngue de Surdos. *In: Reunião Nacional da ANPED - PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. 37. 2015, Florianópolis. **Anais do Evento**. Florianópolis, p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>.

Acesso em: 15 out. 2020.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens Visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paideia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 287-299, dez. 2004. DOI: [10.1590/S0103-863X2004000300005](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300005). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf>.

Acesso em: 19 julho 2018.

NOGUEIRA, Aryane Santos. "**O surdo não ouve, mas tem olho vivo.**" - **A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. UNICAMP, 2015, 307f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costas de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa**. UFBA, 2009, 92f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ONFRAY, Michel. **Teoria da Viagem: poética da geografia**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ORTEGA, José. **Educación Social Especializada**. Barcelona: Ariel, 1999.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética da Amizade e Deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai./ago., p. 343-370, 2016. ISSN: 1984-5987. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734007.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____, Pedro Angelo. Experiência, infância e cuidado de si: desafios aos atuais saberes e práticas escolares. **Praxis & Saber**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 51-66, jun. 2013. DOI: [10.19053/22160159.2048](https://doi.org/10.19053/22160159.2048). Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2048/2049. Acesso em: 15 out. 2020.

_____, Pedro Angelo. Formação Humana e Cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez. 2011. DOI: [10.5335/rep.2013.2431](https://doi.org/10.5335/rep.2013.2431). Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2431/1569>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____, Pedro Angelo. Pensar a ética da amizade na escola: a emergência da poética na educação e uma atualização da estética da existência. **Sul-Americana de Filosofia e Educação**,

n. 23, p. 364-386, abri. 2015. DOI: [10.26512/resafe.v0i23.4701](https://doi.org/10.26512/resafe.v0i23.4701). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4701/4286>. Acesso em: 14 out. 2020.

PALHARES, Taisa. Organizar o Pessimismo: a exposição *Levantes* de Georges Didi-Huberman. **MODOS – Revista de História da Arte**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 222-232, mai./ago., 2018. DOI: [10.24978/mod.v2i3.1865](https://doi.org/10.24978/mod.v2i3.1865). Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/1865/3181>. Acesso em: 7 jan. 2021.

PELUSO, Leonardo.; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições: entre saberes e práticas docentes**, Campinas, v. 26, n.3, set./dez. p. 59-81. 2015. DOI: [10.1590/0103-7307201507803](https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0059.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v7, n.2, p. 136-147, jun., 2006. DOI: [10.20396/etd.v7i2.798](https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.798). disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798/813>. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____, Gladis. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **A INVENÇÃO DA SURDEZ II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v. II, p. 9-25.

PEREIRA, Karina Ávila.; KLEIN, Madalena. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: Reunião Nacional da ANPED - PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. 37. 2015, Florianópolis. **Anais do Evento**. Florianópolis, p. 1-18. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4562.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. ISSN 1645-1384. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. E. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, 1019-1035, set./dez. 2009. DOI: [10.1590/S0100-15742009000300016](https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016). disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PINHEIRO, Daiane. **You tube como pedagogia cultural: espaços de produção, circulação e consumo da cultura surda**. UFSM, 2012, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEBA**, Salvador, v.10, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001. ISSN 0104-7043. disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/242>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PRADO FILHO, Kleber. Ontologia e ética no pensamento de Miche Foucault. In: ZANELLA, A. V. **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 57-66. ISBN: 978-85-99662-87-8. disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-07.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. **Textura**. Canoas, v. 2, n. 3, p. 53-62, 2000. ISSN: 2358-0801. disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/888/665>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Espaço**. Rio de Janeiro, v. 30, p. 12-17, 2008.

_____, Ronice Müller de. **Desenvolvimento Lingüístico e Educação do Surdo: 3º semestre** [elaboração do conteúdo profa. Ronice Müller de Quadros; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]. – 1. ed. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

_____, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. – Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____, Ronice Müller de. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)**. UFSCar, 2017, 214f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

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

RAUGUST, Mayara Bataglin. **Ver-se e Narrar-se: o processo de subjetivação de três artistas surdos**. UFSM, 2014, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. UnB, 2011, 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

REICHERT, André Ribeiro. **Mídia Televisiva Sem Som**. UFRGS, 2006, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REIS, Leidiani da Silva; BIDARRA, Jorge. Elementos Referenciais na Libras: uma análise realizada a partir de anáforas diretas em Língua Portuguesa. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 20, n. 48, p. 212-230, 2019. ISSN: 1517-7238. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23687/pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. UFSCar, 2015, 142f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, mai./ago. 2014. DOI: [10.14572/nuances.v25i2.3188](https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188/2698>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. UNESP, 2013, 237f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005. DOI: [10.1590/S0101-32622005000100002](https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000100002). disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a02v2565.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SAMAIN, Etienne. As Peles da Fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. *Visualidades*, Goiânia, v.10, n.1, p. 151-164, jan./jun., 2012. DOI: [10.5216/vis.v10i1.23089](https://doi.org/10.5216/vis.v10i1.23089). disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23089/13635>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SANTOS, Dayanna. A Imagem e os Processos de Constituição do Olhar: interfaces entre arte, filosofia e psicanálise. **R. Inter. Interdisc. Art & Sensorium**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 106-117, jan./jun., 2019. ISSN: 2358-0437. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2564/1826>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Saionara Figueiredo; MOLON, Susana Inês. Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, p. 304-320, agosto 2014. DOI: [10.14244/19827199800](https://doi.org/10.14244/19827199800). Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/800/340>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e paradoxos. *In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

_____, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.) AS CRIANÇAS - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 07-28.

SARMENTO, Pedro Faria. **Os Desenhos Animados e a Infância: da classificação indicativa à educação para as mídias**. PUC-RJ, 2019, 225f. Tese (Doutorado em Artes e Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SAWAIA, B. B. O calor do lugar: segregação urbana e identidade. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, p. 20-24, 1995.

SCHUCH, Laura Wulff; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Olhares que se cruzam: os muitos outros no filme de Santiago. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 29, p. 64-69, mai./ago. 2015. DOI: [10.4013/ver.2015.29.71.02](https://doi.org/10.4013/ver.2015.29.71.02). Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2015.29.71.02/4800>. Acesso em: 18 out. 2020.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. *In: MEYER, Dagmar. Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Eduções, 2012. p. 261-278.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: português Brasileiro Escrito para a Língua Brasileira de Sinais**. UFSC, 2010, 74f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução Intermodal, Intersemiótica e Interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p.354-386, jul./dez., 2015. DOI: [10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354](https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354/30718>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Alessandra Gomes. Corpo-Texto, Texto-Corpo: apontamentos sobre literatura e performance na contação de história em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p.793-812, out./dez. 2017. DOI: [10.1590/1984-6398201711324](https://doi.org/10.1590/1984-6398201711324). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201711324.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Gisele Oliveira da; SILVA, Katyuscia. Maria da. O uso de imagens como estratégia de ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 para surdos. **Revista Includere**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 53-65, 2015. ISSN: 2359-5566. disponível em :

<<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/4580>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005. DOI: [10.5007/10.5007/%25x](https://doi.org/10.5007/10.5007/%25x). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SILVA, Tânia dos Santos. Alvarez da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. UFPR, 2008, 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**, Porto Alegre, 2002.

SILVEIRA, Carolina. Hessel. **Literatura Surda**: análise da circulação de piadas clássicas em línguas de sinais. UFRGS, 2015, 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em: 3 out. 2020.

_____, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001.

_____, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Isabelle Lima; GEDIEL, Ana Luisa. Os Sinais dos Surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.56, n. 1, jan./abr. 2017. 163-185. DOI: [10.1590/010318135158183181](https://doi.org/10.1590/010318135158183181). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v56n1/0103-1813-tla-56-01-00163.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2020.

STEPHAN, Cassiana Lopes. **Michel Foucault e Pierre Hadot**: um diálogo contemporâneo sobre a concepção estoica do si mesmo. UFP, 2015, 180f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

STEIBEL, Fabro. Classificação Indicativa no Brasil: quinze anos de pesquisa sobre regulação dos conteúdos de mídia. **Revista Compolítica**, v. 4, n. 1, p. 119-147, jan./jul. 2014. ISSN: 2236-4781. Disponível em: <<http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/59/61>>. Acesso em: 21 set. 2020.

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

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. PUC-RIO, 2014, 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. (Org) **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 17-47.

TIETZMANN, Roberto. Como Falava a Tipografia do Cinema Mudo?. E-Compòs, v.10, n. 26, p. 1-15, jun. 2007. DOI: [10.30962/ec.210](https://doi.org/10.30962/ec.210). Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/210/211>. Acesso em: 22 out. 2020.

VARGAS, Rosane da Conceição. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes**. UFRGS, 2011, 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VENTURA, Rodrigo Cardoso. A estética da existência. Foucault e psicanálise. **Cógito**, Salvador, v. 9, n. 9, p. 64-66, outubro 2008. ISSN 1519-9479. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v9/n9a14.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020;

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de Surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva**. UNIMEP, 2011, 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, p. 103f. 2011.

VIEIRA, Patrícia Araújo; ARAÚJO, Vera Lucia Santiago. Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e Van Leewen. **LeVEL**, v. 10, n. 19, p. 213-232, 2012. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b2764d635a80770c527c8a0eadd72f43.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

VILAÇA, Danilo Marcos Azevedo. **De Husserl à Percepção Cinematográfica: crítica ao representacionismo em Merleau-Ponty**. UFOP, 2019, 99f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

WALTER, Fernanda Omelczuk. O Lugar do Pedagógico nos Filmes Feitos para Crianças. **Proposições**, v. 26, n. 3(78), p. 185-204, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507809. Disponível em: <https://www.scielo.br/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0185.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

WRESTLING. **Comitê Olímpico Brasileiro**. 2000. disponível em: [<https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/esportes/wrestling/>](https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/esportes/wrestling/). Acesso em: 22 abr. 2020.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de Vida Surda e Seus Marcadores Culturais. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-17, agosto, 2018. DOI: [10.1590/0102-4698184713](https://doi.org/10.1590/0102-4698184713). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e184713.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

_____, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, n. 43 p. 32-48, 2015. DOI: [10.20395/re.v0i43](https://doi.org/10.20395/re.v0i43). Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/4/17>. Acesso em: 5 jul. 2020.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ANEXOS A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar

os modos pelos quais as crianças surdas se relacionam com as imagens e o que elas têm a dizer sobre elas, por meio de uma experiência singular do olhar. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá a participação das crianças surdas de oito a doze anos de idade em oficinas de cinema na escola Alfredo Dub, onde elas assistirão a diferentes tipos, gêneros e narrativas filmicas, bem como faremos algumas atividades pós filme, bem como conversa com as crianças. A coleta de dados será realizada mediante filmagem, por meio de duas câmeras e também será feito um diário de campo com as impressões da pesquisadora. Está previsto também entrevista com professores, coordenadores da escola e familiares.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da/do pesquisador(a) coordenador(a) do estudo, Prof./Profª. Fabiana de Amorim Marcello e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão dos modos como a criança surda se relaciona com as imagens filmicas por meio da experiência visual, sentido primordial para compreensão do mundo e das coisas à sua volta.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA



Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A/ pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a/o Prof./Profª Fabiana de Amorim Marcello do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá

ser contatada por meio do telefone (51) 3308-3428. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738.

Local e data

Profª. Fabiana de Amorim Marcello
 Prof./Profª (FACED/UFRGS)

Concordamos que os jovens/discentes, que estudam na Escola Especial Alfredo Dub, participem do presente estudo.

Local e data

Responsável e cargo

ANEXO B – TERMOS DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

(Este é o termo que será usado na pesquisa)

Estamos convidando a criança sob sua tutela _____, para participar da pesquisa: Cinema e Surdez: a criança surda como sujeito do olhar, da enunciação e da ética. O objetivo desta pesquisa é: investigar os modos pelos quais as crianças surdas se relacionam com as imagens e o que elas têm a dizer sobre elas, por meio de uma experiência singular do olhar. Para que a criança acima possa participar, necessitamos do seu consentimento enquanto responsável legal.

A pesquisa será realizada nas dependências da Escola Especial Professor Alfredo Dub, localizada na Rua Zola Amaro, 379, bairro Três Vendas, cidade de Pelotas - RS. As crianças das turmas de quarto a sexto ano do ensino fundamental, com idades entre oito e doze anos (podendo variar a idade para mais ou para menos) serão convidadas a participar.

Ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) – criança ou adolescente sob sua responsabilidade – participará de oficinas de cinema, onde ele(ela) assistirá a diferentes tipos, gêneros, tempos e texturas de filmes, junto com as outras crianças que aceitem participar da pesquisa. A oficina começará com a apresentação do filme que será exibido bem como com a indagação de quem já o assistiu. Não será contado nada sobre o filme de antemão, deixando a critério das crianças darem suas opiniões e falarem sobre o filme, posteriormente. Durante os filmes, as crianças terão liberdade para conversarem, comentarem sobre o filme, fazerem perguntas ou desistirem de assistir. Ao final do filme haverá um momento de conversa no qual a criança poderá, se quiser, fazer comentários sobre o filme, bem como perguntas e colocações. Ela poderá contar o que entendeu, se gostou ou não do filme, qual foi a cena que mais gostou. Também, em alguns encontros serão feitas atividades individuais ou em grupo que consistem em desenhos, escrita de cartas, filmagem entre as próprias crianças, brincadeiras, pinturas, todas relacionadas à temática do filme assistido. Todo o material utilizado durante a oficina será disponibilizado pelos

pesquisadores. As oficinas ocorrerão nas dependências da escola e no turno de aula da criança. Está previsto em torno de uma até uma hora e meia de oficina.

Como instrumento de coleta de dados serão utilizados: diário de campo com observações e registros escritos pela pesquisadora durante e após cada oficina; registro de imagens (videos) com duas filmadoras e momentos de interação. Estes instrumentos buscam captar não só as sinalizações e falas, mas também as posturas, movimentos e expressões da criança sobre o tema, além de comporem um banco de dados consistente para a análise das informações, a qual irá explorar a sua relação para com as imagens, por meio do olhar.

A identidade da criança será preservada, e cada participante será identificado pelo nome e sinal que escolher e desejar, ou apenas pelo seu primeiro nome. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada criança.

Em relação aos riscos possíveis, por se tratar de uma pesquisa com diferentes gêneros fílmicos, dentre eles ação, suspense, drama e terror, é possível que durante ou posterior ao encontro possam ocorrer alterações de humor nas crianças, como ansiedade, medo, ou também apresentarem desconforto durante as cenas dos filmes. Desse modo, caso seja detectado ou relatado pela criança ou por seus pais e/ou responsáveis qualquer tipo de incômodo ou alteração de emoções ou ações, nas sessões em que houver esses gêneros fílmicos, a criança será convidada a ir para outra sala fazer atividades relacionadas com outros gêneros. Fica assegurado também o direito da criança de retirar seu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento. Você, responsável pela criança, também tem a liberdade de recusar a autorização de participação, ou, cancelar a participação dela em qualquer momento que decida.

A pessoa que realizará a pesquisa é a doutoranda Mayara Bataglin Raugust, e a professora Dr^a Fabiana de Amorim Marcello irá orientar a pesquisa.

Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas, maiores informações podem ser obtidas junto à orientadora da pesquisa, a professora Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello, no endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 308B do prédio 12201, bairro Farroupilha, pelo e-mail: famarcello@gmail.com, ou telefone: (51) 33083985. Também junto ao Comitê



de Ética em Pesquisa da UFRGS, no endereço: Av. Paulo da Gama, 110, sala 317 do prédio Anexo 01 da Reitoria- Campus centro, bairro Farroupilha. Pelo e-mail: etica@propesq.ufrgs.br, e telefone (51) 3308.3738.

Importante salientar que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que a criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tal, preencha os itens que seguem abaixo.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ de forma livre e esclarecida, autorizo a criança sob minha responsabilidade _____ a participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável

Local e Data

Doutoranda Mayara Bataglin Raugust

Orientadora Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E/OU DOS RESPONSÁVEIS PARA O USO DE IMAGEM E VOZ

A criança sob sua tutela foi convidada para participar da pesquisa: **Cinema e Surdez: a criança surda como sujeito do olhar, da enunciação e da ética**. O objetivo desta pesquisa é: investigar os modos pelos quais as crianças surdas se relacionam com as imagens e o que elas têm a dizer sobre elas, por meio de uma experiência singular do olhar.

Como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis, a pesquisa será realizada nas dependências da Escola Especial Professor Alfredo Dub, localizada na na Rua Zola Amaro, 379, bairro Três Vendas, cidade de Pelotas - RS.

Solicitamos esta autorização, porque como instrumento de coleta de dados, serão utilizados: diário de campo com observações e registros escritos pela pesquisadora durante e após cada oficina; registro de imagens (videos) com duas filmadoras e, momentos de interação. Estes instrumentos são relevantes porque buscam captar não só as sinalizações e falas, mas também as posturas, movimentos e expressões da criança sobre o tema, além de comporem um banco de dados consistente para a análise das informações, a qual irá explorar a sua relação para com as imagens, por meio do olhar. Estes registros servirão de auxílio para as análises, e, caso seja necessário utilizar algum na divulgação da pesquisa, a identidade da criança será preservada, pois seu nome completo e sinal não serão revelados e, a imagem do seu rosto será tratada e desfocada, de forma que não fique nítida e evidente sua identificação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que a criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tal, preencha os itens que seguem abaixo.

Consentimento: Eu, _____, abaixo assinado, concordo que a criança sob minha responsabilidade _____ participe da pesquisa: Cinema e Surdez: a criança surda como sujeito do olhar, da enunciação e da ética. Por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a doutoranda Mayara Bataglin Raugust, a utilizar as imagens da pesquisa desenvolvida em trabalhos pedagógicos e acadêmicos, que visam divulgar os resultados de pesquisa, auxiliar outros educadores e destacar as lógicas infantis surdas sobre o tema. No entanto, como informado, a identidade da criança sob minha responsabilidade será preservada e protegida, pois seu rosto, nome completo e sinal não serão revelados.

As fotografias e filmagens ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por rosto, nome completo ou sinal em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Em caso de dúvidas, maiores informações podem ser obtidas junto à orientadora da pesquisa, a professora Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello, no endereço: Av. Paulo Gama, 110, sala 308B do prédio 12201, bairro Farroupilha, pelo e-mail: famarcello@gmail.com, ou telefone: (51) 33083985. Também junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, no endereço: Av. Paulo da Gama, 110, sala 317 do prédio Anexo 01 da Reitoria- Campus centro, bairro Farroupilha. Pelo e-mail: etica@propeq.ufrgs.br, e telefone (51) 3308.3738.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

Assinatura do responsável

Local e Data

Doutoranda Mayara Bataglin Raugust

ANEXO C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DAS CRIANÇAS SURDAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa da professora de Libras, a professora Mayara. A pesquisa se chama: Cinema e Surdez: a criança surda como sujeito do olhar, da enunciação e da ética. A pesquisa quer ver a relação das crianças com os filmes que elas irão assistir, através das suas sinalizações em Libras e oralização (para quem quiser oralizar), sobre o que gostariam de falar sobre o filme que assistiram, suas dúvidas, o que entenderam, o que gostariam de dizer sobre cada filme, além de atividades que faremos juntos depois do filme. Ela será realizada na Escola Especial Professor Alfredo Dub, localizada na Rua Zola Amaro, 379, bairro Três Vendas, cidade de Pelotas - RS. As crianças das turmas de 4º, 5º e 6º anos do turno da tarde, que são seus colegas, serão convidadas a participar.

Para participar desta pesquisa, é preciso que você aceite e expresse seu desejo através de sua assinatura. Além disto, é preciso que seu responsável autorize também.

Ao participar desta pesquisa, teremos um momento de oficina reservado para assistir filmes e desenhos animados sobre diversos assuntos e temas (cada dia um filme diferente). Depois, haverá conversas e debates sobre eles para que você possa expressar sua opinião sobre o filme, fazer perguntas e debater com seus colegas sobre o que quiserem à respeito do filme que assistiram. Estes momentos ocorrerão na escola e no horário da aula, junto com os seus outros colegas que aceitaram participar. Esses momentos de filme e conversa, como também as atividades têm duração de até uma hora e meia.

Durante as oficinas, a professora Mayara também irá observar, fazer anotações, além de registrar as oficinas em vídeo e fotos. Isto, para que ela tenha

informações para estudar e escrever na pesquisa, formas que ajudem os professores de vocês a usarem imagens, filmes e desenhos na ensino dos conteúdos escolares, de forma visual. Na pesquisa, você será identificado pelo nome e sinal que escolher e desejar, ou apenas pelo seu primeiro nome.

Se você sentir algum desconforto durante a pesquisa, não quiser participar dela ou, seu responsável não permitir, outra atividade lhe será oferecida (jogos, brinquedos, livros...).

Se você tiver qualquer dúvida com relação à pesquisa, pode conversar pessoalmente com a Mayara. Também pode se recusar a participar a qualquer momento.

Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de ver diferentes tipos e formas de filmes, conversar sobre eles com seus colegas e com a professora Mayara sempre tendo suas ideias vistas e valorizadas pela professora e pelos colegas.

Caso você aceite, assine abaixo:

Eu, _____
da turma ____ (tarde), da Escola Especial Professor Alfredo Dub, aceito participar da pesquisa da Professora Mayara Bataglin Raugust. Também aceito ser filmado e fotografado por ela, sabendo que eu tenho o direito de negar a minha participação a qualquer momento.

Sei que só preciso participar da pesquisa se quiser, e que é um direito meu caso não queira, não tendo nenhum problema se eu desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa comigo, são os meus colegas das turmas de 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental do turno da tarde. A pesquisa será feita na escola e no horário de aula.

Pesquisadora Mayara Bataglin Raugust

Orientadora Profª Drª. Fabiana de Amorim Marcello

ANEXO D – SUMULA DOS FILMES

◇ **A Bela e a Fera**

Direção: Bill Condon

Gênero: Fantasia/Romance/Comédia musical

Ano: 2017

País de origem: EUA

Duração: 2h 09min.

SINOPSE: Moradora de uma pequena aldeia francesa, Bela (Emma Watson) tem o pai capturado pela Fera (Dan Stevens) e decide entregar sua vida ao estranho ser em troca da liberdade dele. No castelo, ela conhece objetos mágicos e descobre que a Fera é, na verdade, um príncipe que precisa de amor para voltar à forma humana.

²³

◇ **A Casa de Pequenos Cubinhos**

Direção: Kunio Katō

Gênero: drama/animação

Ano: 2008

País de origem: Japão

Duração: 13 min.

SINOPSE: Conta a história de um velhinho que vive solitário em uma cidade inundada. À medida que a água sobe, o senhor eleva sua casa com pequenos tijolos em forma de cubos, para se manter fora do nível do lago sobre o qual vive. Então, um dia, seu cachimbo favorito cai e vai parar em um andar mais baixo de onde sua real moradia encontrava-se naquele momento. Muito apegado ao cachimbo, ele decide comprar uma roupa de mergulho e ir atrás dele. Ao mergulhar, passa a reviver toda a história dele, de sua família e, claro, a da casa, cujos vários andares, agora estão todos submersos.

◇ **Alma**

Direção: Rodrigo Blaas

Gênero: Animação/ Fantasia/Mistério/Terror

Ano: 2009

País de origem: Espanha

Duração: 6min.

SINOPSE: Na história, uma garotinha é atraída para uma loja de brinquedos por um boneco que se parece exatamente com ela, sem saber das maléficas intenções do lugar.

◇ **Cidade Colorida**

Direção: Guilherme Afonso

Gênero: Fantasia/Animação

Ano: 2014

País de origem: Portugal

Duração: 7 min.

²³ As sinopses de todos os filmes foram retiradas do site www.filmow.com.

SINOPSE: A trama se desenrola a partir de um menino colorido que deseja ver sua cidade diferente das outras pessoas e passa a ter atitudes que possam vir a modificar as pessoas que o cercam. Cidade Colorida faz parte de um projeto criativo de reabilitação urbana de Lisboa.

◇ **Coraline**

Direção: Henry Selick

Gênero: Fantasia/Animação/Suspense

Ano: 2009

País de origem: EUA

Duração: 1h 40min.

SINOPSE: Coraline (Dakota Fanning) é uma menina triste em sua nova casa, sempre aborrecida por causa dos vizinhos estranhos que a rodeiam. Um dia, então, descobre que atrás de uma parede de seu quarto há uma porta secreta para um outro mundo, com uma outra mãe e um outro pai - e numa versão muito melhor de sua vida. Coraline terá agora de decidir se deseja permanecer para sempre nesse lugar mágico.

◇ **Mary e Max – Uma amizade diferente**

Direção: Adam Elliot

Gênero: drama/comédia/Animação

Ano: 2009

País de origem: Austrália

Duração: 1h 34min.

SINOPSE: Uma história de amizade entre duas pessoas muito diferentes: Mary Dinkle, uma menina gordinha e solitária, de oito anos, que vive nos subúrbios de Melbourne, e Max Horovitz, um homem de 44 anos, obeso e judeu que vive com Síndrome de Asperger no caos de Nova York. Alcançando 20 anos e 2 continentes, a amizade de Mary e Max sobrevive muito além dos altos e baixos da vida. O filme é uma viagem que explora a amizade, o autismo, o alcoolismo, de onde vêm os bebês, a obesidade, a cleptomania, a diferença sexual, a confiança, diferenças religiosas e muito mais.

◇ **Min e as Mãozinhas**

Direção: Paulo Henrique dos Santos

Gênero: Animação

Ano: 2018

País de origem: Brasil

Duração: 8min.

SINOPSE: Min e as Mãozinhas conta a história do cotidiano e aventuras lúdicas de Min, uma menina surda. O desenho tem a intenção de educar e mostrar que crianças surdas também se divertem e brincam. A proposta de Min e as Mãozinhas é ensinar cinco sinais de Libras por episódio, além de divertir.

◇ **O Fim do Recreio**

Direção: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa

Gênero: ficção/ curta-metragem

Ano: 2012

País de origem: Brasil

Duração: 17 min.

SINOPSE: No Congresso Nacional, um projeto de lei pretende acabar com o recreio escolar. Ao mesmo tempo, em uma escola municipal de Curitiba, um grupo de crianças pode mudar toda essa história. Recheado de vibrantes brincadeiras infantis, O fim do recreio é um curta-metragem para todos os públicos, que bota a boca no trombone e avisa: cobra parada não engole sapo!

◇ **Vida de Cachorro**

Direção: Charles Chaplin

Gênero: comédia/mudo

Ano: 1918

País de origem: EUA

Duração: 40 min.

SINOPSE: Paralelo entre a vida de um vagabundo e de um cachorro, mostra de maneira cômica e afetuosa a cumplicidade de ambos, ora um sendo o salvador, ora sendo salvo pelo outro. Num baile, uma moça que é explorada pelo proprietário do salão junta-se à dupla.