

  
**UFRGS**  
EDITORA

# estudos culturais em educação

 mídia  arquitetura  
 brinquedo  
 biologia  li-  
teratura  cinema...



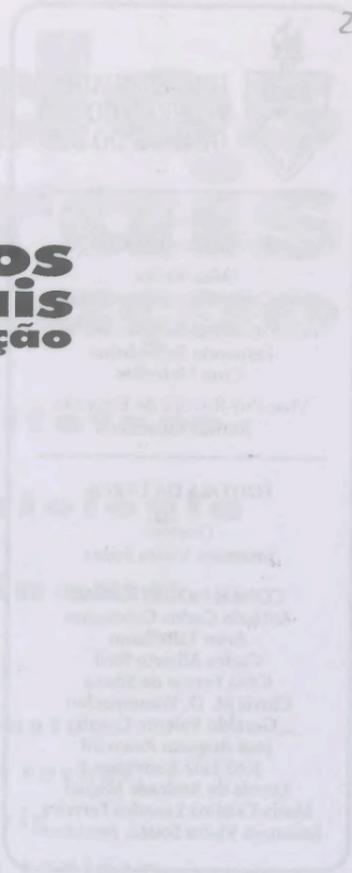
**marisa vorraber costa**  
organizadora

segunda edição

Os estudos apresentados neste livro compõem um conjunto de análises culturais, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, voltados para o exame da produtividade dos artefatos da cultura na constituição de identidades e subjetividades. Eles se inscrevem no panorama de uma perspectiva de pesquisa que se constituiu na segunda metade do século XX, denominada Estudos Culturais. A marca peculiar deste enfoque que nos tem ajudado a pensar as questões da educação e da pedagogia neste limiar de milênio é a centralidade da cultura, tomada não em perspectiva estética ou humanista, mas política. Isto quer dizer que não se trata de abordar a cultura no sentido estrito de acumulação de saberes ou de processo estético, intelectual e espiritual, mas de compreendê-la, como nos ensina o jamaicano Stuart Hall, a partir da enorme expansão de tudo que hoje está associado a ela, e do seu papel constitutivo em todos

ESTU  
E83c  
2.ed.

# estudos culturais em educação



**RESERVA TÉCNICA**  
Editora da UFRGS



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL**

Reitora

**Wrana Maria Panizzi**

Vice-Reitor

**José Carlos Ferraz Hennemann**

Pró-Reitor de Extensão

**Fernando Setembrino  
Cruz Meirelles**

Vice-Pró-Reitora de Extensão

**Renita Klüsener**

---

**EDITORA DA UFRGS**

Diretora

**Jusamara Vieira Souza**

**CONSELHO EDITORIAL**

**Antônio Carlos Guimarães**

**Aron Taitelbaun**

**Carlos Alberto Steil**

**Célia Ferraz de Souza**

**Clovis M. D. Wannmacher**

**Geraldo Valente Canali**

**José Augusto Avancini**

**José Luiz Rodrigues**

**Lovoís de Andrade Miguel**

**Maria Cristina Leandro Ferreira**

**Jusamara Vieira Souza, presidente**

**Editora da UFRGS** • Av. Paulo Gama, 110, 2º andar - Porto Alegre, RS - 90040-060 - Fone/fax (51) 3316-4090 - editora@ufrgs.br - www.editora.ufrgs.br • **Direção:** Jusamara Vieira Souza • **Editoração:** Paulo Antonio da Silveira (coordenador), Carla M. Luzzatto, Maria da Glória Almeida dos Santos e Rosângela de Mello; suporte editorial: Carlos Batanoli Hallberg (bolsista), Fernando Piccinini Schmitt, Gabriela Carvalho Pinto (bolsista) e Luciane Santos de Souza (bolsista) • **Administração:** Najára Machado (coordenadora), José Pereira Brito Filho, Laerte Balbinot Dias e Maria Beatriz Araújo Brito Galarraga; suporte administrativo: Ana Lucia Wagner, Jean Paulo da Silva Carvalho, João Batista de Souza Dias e Marcelo Wagner Scheleck • **Apoio:** Idalina Louzada e Laércio Fontoura.

# **estudos culturais em educação**

**mídia + arquitetura**

**brinquedo + biologia**

**literatura + cinema...**

**alfredo veiga-neto**

**cristianne famer rocha**

**elí henn fabris**

**luís henrique dos santos**

**maria isabel bujes**

**marisa vorraber costa (org.)**

**marise basso amaral**

**norma regina marzola**

**rosa hessel silveira**

**segunda edição**

  
**UFRGS**  
EDITORA

**RESERVA TÉCNICA**  
Editora da UFRGS

© dos autores  
1ª edição: 2000

Direitos reservados desta edição:  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto  
Revisão: Mônica Ballejo Canto  
Editoração eletrônica: Jair Otharan Nunes

---

E82 Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... / organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto... [et al.]. – 2.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Inclui referências.

1. Educação – Pedagogia. 2. Educação – Estudos culturais – Análises. 3. Educação – Magistério – Política cultural. 4. Estudos culturais – Mídia – Educação. 5. Estudos culturais – Arquitetura. 6. Estudos culturais – Literatura. 7. Estudos culturais – Educação infantil – Brinquedo. 8. Estudos culturais – Biologia. 9. Estudos culturais – Cinema. I. Costa, Marisa Vorraber. II. Veiga-Neto, Alfredo.

CDU 37.012(081.1):316.774  
37.012(081.1):372  
37.012(081.1):573  
37.012(081.1):72  
37.012(081.1):791.43  
37.012(081.1):82

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(Ana Lucia Wagner – CRB 10/1396)

ISBN 85-7025-748-1

Nº de registro: 1042

Nº de obra: 386

Data: 11/12/2009

## Contando histórias sobre surdos(as) e surdez

Rosa Hessel Silveira

### Pressupostos do olhar: a literatura infantil

A literatura infantil, como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as crianças como seres em perspectiva, a serem formados e educados para uma posterior vida adulta. A utilização de narrativas de ficção, de maneira geral, ou dos recursos que a indústria cultural mais recentemente associou à produção de livros infantis (sofisticação de projeto gráfico, uso de recursos semióticos variados) com a finalidade de *ensinar às crianças* — qualquer que seja o significado que se possa emprestar a essa expressão — se firmou como prática cultural continuamente exercida, o que se pode constatar, por exemplo, com um simples correr de olhos sobre as sinopses de livros em catálogos atuais de pequenas, médias e grandes editoras de publicações infanto-juvenis.

Conforme lembra Stephens (1992, p.9), mesmo aqueles livros que não se propõem explicitamente a “ensinar” ou a “ajudar a criança a enfrentar problemas de sua vida” têm “uma ideologia<sup>1</sup> implícita, usualmen-

---

<sup>1</sup> O termo “ideologia” é usado pelo autor no sentido de um sistema de crenças com as quais se faz sentido do mundo e que, além disso, confere sentido à vida social. Não está em questão, pois, a concepção de ideologia como um falso véu a encobrir uma verdadeira realidade.

te na forma de estruturas sociais assumidas e hábitos de pensamento”. Ainda segundo o mesmo autor, os livros não declaradamente pedagógicos podem ser um veículo “mais poderoso de uma ideologia, porque de forma implícita, e portanto invisível, as posições ideológicas são investidas de legitimidade através da implicação de que as coisas simplesmente são “assim”. Apoiando-se em Hallindale, o autor inglês refere três dimensões em que a ideologia (e ousaria dizer que isso ocorre também com relação às representações<sup>2</sup>) atuaria em textos da literatura infantil. Assim, ela poderia aparecer através de elementos abertos e explícitos do texto, correspondendo a intenções específicas dos autores e autoras, como é o caso de escritores “progressistas” que se propõem a dar um tratamento “subversivo” a temas tradicionais ou, mesmo, a abordar temas-tabu, anteriormente silenciados.<sup>3</sup> Em segundo lugar, as representações poderiam operar através de concepções não-examinadas pelo autor ou autora, que estão implícitas no texto e possivelmente são tomadas como dadas nos grupos que produzem e consomem os textos. Por último, Hollindale (citado por Stephens) relembra que a ideologia pode impregnar a própria linguagem, a constituição das palavras, o sistema de regras e os códigos que presidem a feitura do texto.

Ainda que não seja minha intenção esgotar as possibilidades de análise que os apontamentos anteriores sinalizam em relação aos livros de literatura infantil a serem estudados, certamente encontraremos representações de surdez/surdo concretizadas em qualquer uma das formas de operação antes referidas. E é nas representações de surdez que circulam em nossos ambientes sociais e escolares, que nos deteremos a seguir.

---

<sup>2</sup> Para conceituar “representações”, valho-me aqui do verbete da obra de referência *Key concepts in communication and cultural studies*, de O’ Sullivan et al. (1994). Entendidas, portanto, como produtos do processo social de representar, o qual coloca em formas concretas (significantes) conceitos abstratos, produzindo sentidos e constituindo “realidades”.

<sup>3</sup> A literatura infantil brasileira das duas últimas décadas é fértil em exemplos desse direcionamento deliberado de autores e autoras, e talvez o melhor exemplo possa ser buscado na proposta da *Coleção do Pinto* da Editora Comunicação (Belo Horizonte), que procurou, de forma programática e pioneira, abordar temas-tabu, como a morte, a separação dos pais, os problemas ecológicos, as injustiças sociais, a marginalização do índio, o preconceito de cor, etc.

## Pressupostos do olhar: a surdez

Ao adulto não acostumado a lidar com sujeitos surdos, a imagem da surdez está automaticamente ligada à imagem da deficiência, da falta, da incompletude. Se, além disso, tal adulto viver em um ambiente urbano e tiver algum contato com questões de educação, suas imagens provavelmente estarão tingidas por nuances do chamado “modelo de medicalização da surdez” (Skliar, 1998), pelo qual, definindo-se o surdo como um “deficiente”, o caminho para sua humanização, reabilitação, normalização, enfim, passa pela maximização de seus restos auditivos, pelo treino da leitura labial e pela sua oralização.<sup>4</sup>

Skliar nos alerta contra o simplismo (e suas decorrências) de uma oposição binária entre tal modelo clínico e uma visão mais antropológica da surdez, apontando para a existência de “matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos” (1998, p.9). Entretanto, apenas como âncora inicial de análise, creio que vale a pena caracterizar tais modelos, não os tomando, contudo, como paradigmas monolíticos.

Dessa forma, o modelo clínico de surdez representa o surdo como um objeto necessário da atenção médica e, em segundo lugar, da educação especial. O olhar clínico sobre a surdez pretende o “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (Skliar, 1998, p.10) e “supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir”, colocados que estão num grupo indiscriminadamente patologizado. Skliar, a partir da nomeação do “ouvintismo” como “conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” e da identificação do oralismo como forma institucionalizada do ouvintismo, registra como ambos são ainda hoje discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo.

As representações de surdez que se inspiram num modelo antropológico e atualmente buscam um horizonte de legitimação nos Estudos Culturais, vêem a comunidade dos surdos como possuindo uma cultura com traços distintivos peculiares, com uma Língua própria (a Língua dos Si-

---

<sup>4</sup> A breve exposição sobre as representações de surdez/surdo, será fundamentada na exposição e discussão levada a efeito por Skliar em Skliar (1998) e por outras análises e estudos constantes da mesma obra.

nais) e, em consequência, formas particulares de organização (inclusive social) e de representação, nas quais a visão adquire uma dimensão quantitativa e qualitativa diferente da sua função entre os ouvintes. Neste campo de representações, constituem-se a legitimidade dessa específica cultura visual, da Língua dos Sinais, como conjunto estruturado e significativo de sentidos que se intercambiam dentro da comunidade, e o credenciamento da minoria surda como uma minoria *diferente*, mas não *deficiente*.

É evidente que a simples referência às abordagens clínica e antropológica da surdez não esgota outras conotações populares, histórica e socialmente constituídas, que a ela se associam, como a do surdo como objeto da piedade e compaixão, como detonador do riso — em função, principalmente, das incompreensões e distorções na comunicação falada surdo/ouvinte, e, finalmente, a representação do surdo como indivíduo intelectualmente limitado. Produtos de outros esquemas representativos maiores — como aquele que associa de forma imediata a palavra falada à existência de pensamento —, tais imagens presidem muitas de nossas ações cotidianas e adiante veremos se e como elas comparecem nos livros que analisamos.

Com base em tais considerações, emergia minha expectativa de encontrar em obras de literatura infantil em circulação representações de diferença, deficiência e surdez que os adultos — escritores e escritoras — julgavam ou consensuais ou as mais adequadas para serem passadas para as crianças. Para o objetivo de análise de tais representações, considereei como obras de literatura infantil tanto aquelas em que um tom mais ficcional, lúdico estava presente, quanto aquelas em que o ensinamento direto de informações e atitudes tomava um lugar central.

## Objetos e formas do olhar

A partir de um conhecimento anterior da literatura infanto-juvenil brasileira, tanto em ensino como em pesquisa,<sup>5</sup> e de um interesse específico sobre as representações da surdez, lancei-me ao desafio de procurar na literatura infantil à disposição das crianças brasileiras obras que

---

<sup>5</sup> Especificamente no campo da pesquisa, realizamos no NECCSO investigação sobre as representações da professora e do professor na literatura infanto-juvenil mais recente.

tematizassem a surdez em primeiro plano ou em que, de alguma forma, personagens surdos estivessem presentes.

A primeira constatação dessa busca vai ao encontro do que Pinsent (1995) registra com relação à literatura infantil britânica, ao abordar a relação entre a literatura infantil e a idade e as deficiências, ou seja: o tema da “perda total da audição”<sup>6</sup> é um tema menos comum do que a perda de visão ou de mobilidade. Inclusive, as referências de livros infantis britânicos que abordam as diferentes “deficiências” apresentadas pela autora registram 17 títulos para “deficiência física”, oito títulos tanto para temáticas de perda de visão quanto para dificuldades de aprendizagem e apenas dois para a surdez. Ainda que eu não tenha feito qualquer estudo mais aprofundado no âmbito da literatura infantil brasileira, o que julgo semelhante é a escassez da abordagem da temática da surdez ou mesmo da presença de personagens surdos nos enredos, que poderia ser tributada a diversos fatores, como: a dificuldade de a própria literatura infantil lidar com temas tabu<sup>7</sup> como esse, a pouca atratividade que tal tema imprimiria ao livro infantil (não podemos esquecer o quanto os parâmetros da vendagem e da comercialização imprimem direção às linhas editoriais) ou, mesmo, a invisibilidade dessa questão nas relações sociais cotidianas e no conjunto de grandes temáticas que dominam a mídia e, em consequência, o imaginário de grande parcela de populações urbanas.

Tal silenciamento, entretanto, não impediu a localização de sete livros<sup>8</sup> destinados ao público infantil em que, ora sob a égide da infor-

---

<sup>6</sup> É evidente que Pinsent se alinha ao modelo mais tradicional de representação do surdo — como deficiente; entretanto, deve-se sublinhar que o esforço analítico de toda a sua obra volta-se para a visão de como os livros infantis assumem (ou não) uma postura menos discriminatória, em relação a vários tipos de diferença (gênero, raça, idade, etc.), sem tender ao que se poderia chamar de “angelização” de tais personagens.

<sup>7</sup> Ainda que a literatura infanto-juvenil brasileira mais recente tenha se aproximado, como já dissemos, de temas antes vedados a ela, outras questões como o homossexualismo e as deficiências não encontraram — possivelmente *ainda* — um espaço de abordagem.

<sup>8</sup> Minha busca pela localização de livros que abordassem tal temática ou apresentassem personagens surdos já vem de alguns anos, desde que comecei a trabalhar em cursos de literatura infanto-juvenil. Especificamente para este trabalho, realizei buscas no acervo de literatura infanto-juvenil do NECCSO (cerca de 250 títulos), em meu acervo pessoal, em 20 catálogos recentes de editoras brasileiras de literatura infanto-juvenil, além de obras de referência que fazem resenhas de publicações da área, como o *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, organizado por Nelly Novaes Coelho e publicado pela EDUSP, que abrange os autores e livros publicados no Brasil entre 1808 e 1990.

mação (*Audição, os cinco sentidos*) ou da socialização “cidadã” (*A gente e as outras gentes, Nem sempre posso ouvir vocês*), ora concebidos com um acento ficcional maior (*A letreria do dr. Alfa Beto, Dor de dente real, O livro das palavras*),<sup>9</sup> a temática da surdez e do surdo se faz presente.

Debrucei-me sobre o discurso escrito — nas suas artimanhas de efabulação, nas suas escolhas lexicais e construções sintáticas — e sobre as ilustrações, neles buscando marcas e pistas que nos remetessem às representações que buscávamos.

### Ensinando o que é ser surdo: *Audição, os cinco sentidos* e *Nem sempre posso ouvir vocês*

O que se pode esperar de um livro intitulado *Audição*, com muita ilustração e pouco texto, traduzido<sup>10</sup> e apresentado com revisão técnica, senão uma aula ilustrada do que adultos bem informados julgam necessário que uma criança saiba sobre este “sentido”? Como a própria contracapa comenta, estamos face a livros que se pretendem “ilustrados com muito humor e escritos de maneira fácil e acessível” e se dizem capazes de “ajuda[r] a descobrir o mundo ao nosso redor!”.

E, na dimensão da audição, que mundo descoberto é esse? É um mundo cheio de sons, que ora “transmitem tranqüilidade e paz” ou “fazem com que você se sinta feliz”, ora nos “deixam com raiva”. A anatomia da percepção do som pelo organismo humano é especialmente focalizada, assim como a desvantagem da nossa audição em relação à de alguns animais, a diminuição temporária da audição em virtude de resfriados, os cuidados que devem ser tomados para preservar a audição e, dentro desse contexto, a surdez, concretizada numa personagem próxima ao narrador.

---

<sup>9</sup> Referências bibliográficas completas das obras analisadas encontram-se ao final do trabalho.

<sup>10</sup> A maioria dos livros informativos para crianças publicados pelas editoras brasileiras consiste de traduções, ao contrário dos livros ficcionais, onde os autores brasileiros preponderam.

Minha amiga Raquel é surda. Quer dizer, ela não consegue ouvir praticamente nada. Ela usa um aparelhinho especial que a ajuda a ouvir e presta muita atenção aos meus lábios quando estou falando com ela. Mas ela é a melhor corredora da escola!

As duas ilustrações que acompanham o breve texto (ver figura 1) não chegam a acrescentar novos elementos à questão da representação da surdez, cuja visão se compõe a partir da representação “medicalizada”, como vimos: a surdez é vista do ponto de vista da deficiência (“ela não consegue ouvir praticamente nada”), é “compensável” pelo uso do aparelho auditivo (aparato representado também na figura 2) e pela leitura labial, conjugando-se tais aspectos a uma visão compensatória da deficiência, não por acaso introduzida em frase iniciada pelo operador “mas: Mas ela é a melhor corredora da escola!”<sup>11</sup>

Cumprindo sua missão “didática”, o livrinho se complementa com *Notas para os adultos* em que se apresentam “Sugestões de Atividades complementares ao conteúdo de aprendizagem”.<sup>12</sup> Não se pode deixar de registrar — entre as cinco atividades apresentadas — a ausência de qualquer sugestão que envolva a questão da surdez e dos indivíduos surdos.

Também o pequeno livro intitulado *Os cinco sentidos/Os sentidos explicados para crianças de 5 a 9 anos* se insere nesta vertente “instrutiva” ao “jovem leitor”, abordando o tema anunciado no título e, em consequência, a audição. “Um surdo pode ouvir!” é o nome da seção em que a surdez é tematizada, em harmonia com a abordagem da cegueira, que é focalizada em seção intitulada “Um cego também pode ler!”. Como se

---

<sup>11</sup> Em Silveira (1996, p.71-72), fiz breve exposição acerca das possibilidades de interpretar o *mas* em seu caráter polifônico, ou seja: a afirmação introduzida pela conjunção contrapõe-se ao “esperado pela voz do senso comum”, ou, diria hoje, das representações correntes. Nesse sentido, o fato de “ser a melhor corredora da escola” está discursivamente contraposto à expectativa corrente, que poderia ser assim objetivada: “a deficiência pode atingir várias áreas de desempenho”.

<sup>12</sup> A inclusão de “Atividades complementares”, ora no próprio livro, ora em encartes, ora nos próprios catálogos de literatura infanto-juvenil, é prática habitual nas editoras de livros infanto-juvenis, demonstrando o inequívoco casamento entre a literatura infantil e a missão pedagógica. No caso específico, não há indicação da origem das atividades: se foram traduzidas ou elaboradas no Brasil. De qualquer forma, é notável o acento individualista das atividades sugeridas, que, à exceção de uma, investem numa criança que, sozinha, “exercite habilidades”, “crie”, “use um bumbo” e “pesquise”.



comprovaria essa afirmação, cujo caráter surpreendente é sublinhado no texto pelo uso do ponto de exclamação? Não há, especificamente, uma resposta direta, mas o teor do primeiro parágrafo, apresentando breves informações sobre a história dos aparelhos auditivos, ilustrada por figuras em que se representa tanto a antiga corneta, usada por um ancião, quanto um aparelho auditivo retroauricular, em vista lateral de uma criança, sugere que a possibilidade de ouvir referida remete ao uso de próteses que “ajudam a aumentar o som”.

Entretanto, a seguir, abre-se um espaço para a singularidade da cultura surda, embora sob uma analogia que parece estranha: “Como os cegos, os surdos têm sua própria maneira de falar. Eles falam fazendo gestos. É a *linguagem dos gestos*”.<sup>13</sup> Apresenta-se, então, uma ilustração canhestra de uma frase dita na “linguagem dos gestos”,<sup>14</sup> por fim, na linha da “interatividade” que caracteriza a obra, sugere-se:

Tente! Você pode também inventar a sua própria linguagem dos gestos com alguns amigos: ninguém entenderá o que vocês estarão dizendo.

A leitura dessa abordagem nos permite ver que, apesar da ênfase no aspecto remediador da prótese auditiva, faz-se presente também o reconhecimento da linguagem criada pela comunidade surda como uma linguagem própria, de certa maneira igualada à dos ouvintes; observe-se o uso do verbo *falar* na afirmação “Eles falam fazendo gestos”.

Tal reconhecimento, embora tímido, não está presente no próximo livro em que nos deteremos e que é, de todos os que encontrei, o único em que a questão do indivíduo “deficiente auditivo” constitui o tema central do livro; o uso da expressão “deficiente auditivo” é, aqui, intencional. Explico-me: a partir do título *Nem sempre posso ouvir vocês*<sup>15</sup> e, à exceção da “carta dos editores” em que se faz referência ao “aluno

---

<sup>13</sup> O destaque pertence ao texto original. Quanto à analogia feita com a “linguagem dos cegos”, uma interpretação possível é de que o autor esteja se referindo ao sistema Braille, que consiste numa tradução para sinais perceptíveis ao tato, das letras das palavras, visando a possibilitar a leitura pelos cegos.

<sup>14</sup> A ilustração em questão apresenta, em vista frontal, um menino com as mãos na altura do estômago, sem qualquer representação do movimento manual, que é uma das dimensões significativas da Língua dos Sinais.

<sup>15</sup> *I can't always hear you*, no original.

deficiente auditivo”, jamais os dois personagens surdos são nomeados como *surdos* e creio que esta escolha se explica pelo caráter do livro e da coleção em que ele se encaixa.

Assim, a coleção da qual a obra faz parte é traduzida do inglês, intitula-se *Série Sempre Viva* e compreende livros que pretendem tratar de “assuntos difíceis” para as crianças, tais como a morte, as novas configurações familiares, a obesidade infantil, a deficiência mental, etc. A contracapa (possivelmente comum a toda a série) assume esta intencionalidade:

Estas histórias propõem alguns recursos para lidar com problemas específicos [...] e tão-somente indicar acidentes de percurso que, mal enfrentados, podem atrapalhar bastante a caminhada.

Como, de maneira geral, os enredos dos livros tendem a alguma forma de “solução” a tais “problemas”, os editores se previnem quanto a possíveis críticas à edulcoração das situações (uma citação mais longa se faz necessária e nela os grifos são meus):

Evidentemente os adultos — pais e professores — têm na vida real muito mais falhas e incertezas que os personagens adultos destas narrativas. As crianças, por sua vez, nem sempre reagem com a presteza e a flexibilidade destas crianças... de livro. Mas é justamente esse caráter modelar que permitirá aos leitores tomar as histórias pelo que realmente são: meros indicadores de padrões de comportamento que cada um enriquecerá com sua vivência individual e insubstituível.

Uma leitura superficial desse alerta já nos apontaria para o jogo de papéis que os editores atribuem ao livro, oscilando entre a humildade (*meros indicadores*) e a pretensão (*caráter modelar*).

Se a contracapa tem uma intenção abrangente, de dar conta da totalidade da coleção, a carta *Aos pais e professores*, assinada por *Os Editores*, pretende explicar e direcionar a leitura da obra particular e poderia ser assim resumida: as diferenças entre as pessoas podem gerar humilhação, que, entre crianças, assume contornos mais acentuados; a personagem central do livro não tem outros problemas além da deficiência (boa relação mãe-filha e ambiente cercado por “adultos maduros”) e, através da atuação do professor, a questão do relacionamento da menina surda com seus colegas é resolvida.

Antes de passarmos à análise, vale a pena pincelar o enredo: Kim, a personagem central, possivelmente uma americana de origem asiática, enfrenta, com nervosismo, seu primeiro dia de aula numa escola de ouvintes. Na escola, é recebida por um professor receptivo, negro, que usa óculos, cuja atuação “politicamente correta” parece pressupor um preparo prévio para o enfrentamento de tal situação. Em sua primeira resposta oral, Kim comete um erro de pronúncia, dizendo *trando* em vez de *tirando*; face ao riso dos colegas, o professor faz uma breve exposição sobre a sua própria necessidade de usar óculos, comparando-a com a necessidade do aparelho auditivo da menina. Entretanto, ela ainda vai enfrentar duas outras situações de estranheza dos colegas: a de um colega que a chama de robô, e o fato de que, por não ter entendido a ordem do professor, entra na fila dos meninos que queriam ir ao banheiro, provocando o riso dos colegas. Após ter comunicado ao professor sua decisão de não mais ir à escola, em virtude das chacotas que vem sofrendo, Kim é levada à sala da diretora que, de forma amistosa, mostra a ela que também usa um “aparelho” e, então, ambas conversam sobre dificuldades e “vitórias” de sua condição. Após esse encontro de certa forma “redentor”, Kim volta a interagir com os colegas com os quais tem uma conversa sobre diferenças em que cada um fala sobre sua “desvantagem”;<sup>16</sup> o livro, então, termina com duas frases-síntese do direcionamento e da solução dada ao conflito: “Quando saímos correndo para a aula, eu fui reparando como cada criança corria de um modo diferente das outras. Não saí da escola, claro”.

O que se ensina sobre surdez e surdos neste livro? Em primeiro lugar, a surdez é colocada sob a égide da “diferença”, de mais uma delas — não por acaso, o professor é negro e usa óculos, Kim é de origem asiática, e há outros meninos negros representados nas ilustrações; a frase inicial também é emblemática: “Eu tinha medo de ser diferente demais das outras crianças para poder ser feliz um dia”. Se, por um lado, este enquadramento do *surdo* como um simples *diferente* poderia nos apontar para uma saudável revisão da questão da surdez como “deficiência”, todo o desenrolar do enredo, a caracterização das personagens, as gravuras... nos remetem à visão “ouvinte-

---

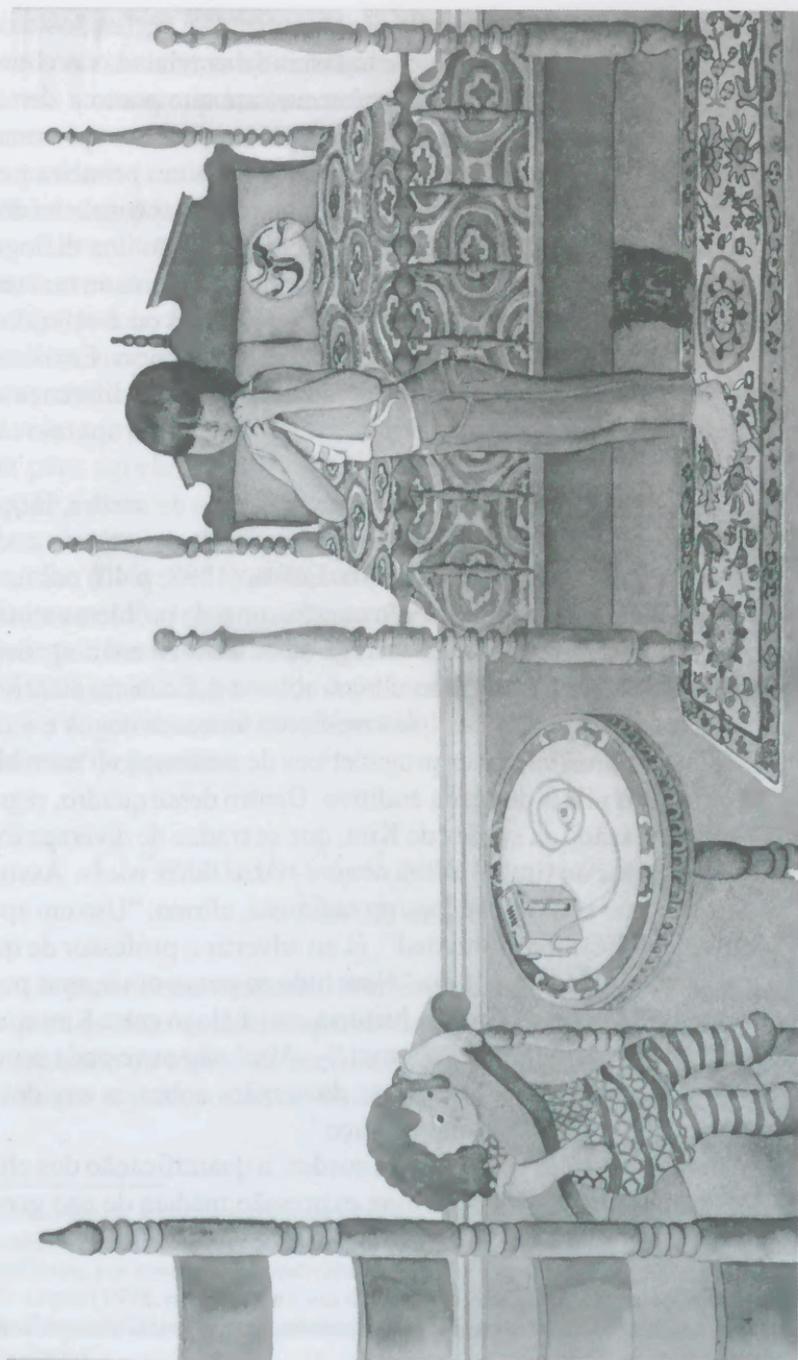
<sup>16</sup> A cena em que cada menino/menina confessa seu fator de inferioridade — usar aparelho de dentes, ser muito alta, ser filho adotivo, não ter televisão em casa — poderia ser questionada no que diz respeito à facilidade com que tais fatores são assumidos publicamente por cada um/uma e aceitos pelos colegas.

tista” da surdez, em que a única saída é a normalização do surdo, através, principalmente, da protetização. Não causa surpresa, neste contexto, que a gravura que abre o livro (figura 2) represente em primeiro plano o aparelho auditivo de bolso sobre uma mesinha, enquanto em segundo plano vê-se Kim colocando o colete adequado para acomodá-lo! O aparelho auditivo — no contexto da obra — é o símbolo concreto da surdez, o sinal visível dessa “deficiência”, que, ao contrário de outras, se esconde! Nesse quadro, se encaixa como uma luva a cena em que a diretora se declara “igual” à Kim, tanto na ilustração (figura 3) quanto na narração verbal: “Dona Nádia virou a cabeça para um lado. - Elas riem porque você usa um destes ? Eu não podia acreditar: a diretora usava um aparelho auditivo”. Observe-se que nas falas das duas personagens surdas do enredo quando se referem a si próprias, não é utilizada nenhuma nomeação direta de sua “condição” ou “identidade” (palavras como surdo, surdo-mudo, surdinho, deficiente, etc., estão ausentes). Dessa forma, Kim, em uma conversa amistosa e doméstica com sua mãe, diz: “— Sou a única pessoa no mundo com um aparelho auditivo (...) — E todos me tratam de maneira diferente, por isso”. E quanto à diretora, já vimos acima que, da mesma forma, é através da prótese que se identifica... A própria pergunta de Kim para a diretora retoma tal identificação: “— E até hoje a senhora tem problemas por causa do aparelho ? (e não tem problemas porque é surda?)”.

Mas há mais a dizer sobre a representação do surdo. Os episódios de estranheza dos colegas e de chacota frente a reações inadequadas resultantes da incompreensão de uma ordem são certamente habituais e sobejamente conhecidos dos surdos e surdas que vivenciaram a “integração” nas escolas regulares. Entretanto, o que também emerge de uma forma que se poderia dizer culturalmente inverossimil<sup>17</sup> no livro é a in-

---

<sup>17</sup> Gledhill (1997, p.360-1), em seu estudo sobre as *soap opera*, cita Steve Neale, para retomar — da história literária — e reconceptualizar a categoria da verossimilhança. Ao propor que se distingam, nos estudos culturais, a verossimilhança cultural e a verossimilhança do gênero (*cultural verisimilitude/ generic verisimilitude*), ele observa que a verossimilhança cultural nos remete a normas, costumes e senso comum do mundo social fora da ficção, advertindo, porém, para o fato de que a verossimilhança cultural “não é monolítica, mas fraturada pelas diferentes práticas de significação e discursos através dos quais diferentes grupos sociais demarcam suas identidades e fazem reivindicações sobre o real” (p.361). Dentro desse quadro de referência, quando, neste estudo, eu me referir a questões de verossimilhança, estarei tomando como lugar de “julgamento” das mesmas minha experiência pessoal continuada com surdos/surdas que convivem numa sociedade urbana majoritariamente ouvinte.



dicação de que Kim — surpreendentemente oralizada à perfeição — cometa apenas um erro de pronúncia em todas as falas relatadas no livro! Em se tratando de tradução, é difícil sabermos até que ponto a versão original apresentava esse “aleijão ficcional” que consiste em apresentar uma menina surda como capaz de relatar vários fatos em primeira pessoa, utilizando sintaxe e semântica perfeitas, incorrendo apenas num deslize fonético! Também a sua capacidade de compreensão dos diálogos orais de que participa é culturalmente inverossímil: em nenhum momento, a menina pede que o interlocutor repita o que disse ou é referida a dificuldade de compreensão dos colegas face à sua pronúncia. Em suma: a surdez é apresentada como consistindo de uma pequena diferença de algumas pessoas, a qual se presentifica através do uso de um aparato eletrônico e de algumas (raras) incompreensões.

Para completar essa representação medicalizada da surdez, lança-se mão de mais uma dimensão: a questão dos graus de deficiência auditiva também diz presente no texto do livro. Lulkin (1998, p.40) nos lembra que “A ciência biomédica, tomando como centro do problema a maior ou menor capacidade auditiva, encarrega-se de traduzir em diagnósticos os níveis de déficit (...)”. O olhar clínico sobre a deficiência auditiva, aí congregadas as “contribuições” dos médicos, fonoaudiólogos e terapeutas de fala, costuma(va) fazer prognósticos de oralização (“normalização”) a partir dos níveis de perda auditiva. Dentro desse quadro, registre-se a “quantificação” da surdez de Kim, que se traduz de diversas formas no livro, a partir do título<sup>18</sup> *Nem sempre posso ouvir vocês*. Assim, Kim, ao se apresentar como narradora/protagonista, afirma: “Uso um aparelho auditivo porque ouço muito mal”; já ao advertir o professor de que não era preciso falar tão alto, ela diz “Nem tudo eu posso ouvir, mas posso ouvir bastante”. Quase ao final da história, um diálogo entre Kim e um colega focalizam especificamente o tema: “— Você não ouve nada sem o aparelho? — Ouço um pouco. Ponha as duas mãos sobre os ouvidos e tente ouvir assim. (...) É assim que eu ouço”.

Ora: numa visão antropológica da surdez, a quantificação dos chamados “restos auditivos” (e essa é uma expressão médica de uso gene-

---

<sup>18</sup> Usarei negrito para enfatizar as expressões quantitativas, tanto referidas a tempo, como a capacidade.

realizado), ou seja, o fato de um indivíduo ouvir um pouco mais ou um pouco menos não acarretaria diferença substancial na sua identidade surda, já que ela se construiria sobre outra perspectiva, a da eficiência do olhar e, como observa Lulkin (1998, p.43), tal identidade se constitui em “uma comunidade (ainda que dispersa) que tem no código sinalizado uma materialidade, uma representação sociocultural”.<sup>19</sup>

Uma última palavra sobre o livro: seu grande tema ou, ao menos, um de seus principais temas é a integração do surdo na escola regular,<sup>20</sup> ou seja, todo o desenrolar da trama — com as dificuldades encontradas por Kim, mais o apoio de adultos “maduros” e “esclarecidos”, entre os quais está o “modelo” de alguém que “também usa aparelho” e venceu na vida, tornando-se diretora de uma escola de ouvintes — se encaminha para aquele que é o ensinamento “formativo” de uma obra que se propõe a abordar problemas e indicar “padrões de comportamento” que os resolvam — o melhor caminho para a criança surda (ou “usuária de aparelho”) é vencer os obstáculos da escola de ouvintes, aproximar-se o máximo possível deles e nela se integrar. Dificuldades efetivas, vivências e experiências marcantes de exclusão e isolamento, como as que Perlin (1998) relata, a partir de depoimentos de experiências de surdos em escolas de ouvintes e de sua própria experiência, seriam reduzidas a meros acidentes de percurso...

### O “surdinho”: *A gente e as outras gentes* *e Dor de dente real*

A partir desse momento, estaremos tratando de obras para crianças em que a questão da surdez aparecerá não como tópico de conhecimento a ser ensinado ou tópico de socialização a ser tratado, mas sim como elemento que se incorporará ao enredo através de um ou mais personagens.

---

<sup>19</sup> Curiosamente, a luta pela afirmação da identidade de algumas “etnias”, nos movimentos mais recentes, também contestou a quantificação dos atributos “raciais” que, antes, classificava, por exemplo, um indivíduo em negro, mulato escuro, mulato claro, etc.

<sup>20</sup> Cf. Lopes (1998, p.110), este é um dos objetivos da nova LDB no que tange à Política de Educação Especial, na qual são enquadrados os variados e tradicionais “tipos de deficiências”.

Em duas dessas obras, encontramos o “surdinho” — e o uso do sufixo diminutivo, aí, inspirado no uso popular, conota simultaneamente compaixão, desprezo (pelo déficit de “humanidade” ou capacidade do surdo) e familiaridade. Detenhamo-nos, primeiramente, em *A gente e as outras gentes*, escrito pela conhecida autora infantil Edy Lima, livro pertencente a uma coleção denominada *Opiniões Irreverentes*. A obra consiste de uma reflexão exemplificada sobre um determinado tipo de indivíduo que, com muito humor, é denominado de “invasor” pela autora e sobre a melhor atitude que se pode ter em relação a ele. Apenas para se ter uma idéia do tom descontraído, mas ao mesmo tempo, “formativo” do livro, citemos um trecho:

O invasor acha sempre que tem razão e que os outros foram feitos para ceder tudo a ele. Repare que é assim em filme de faroeste, onde as caravanas dos brancos invasores entram no território índio e acham que os índios são bandidos porque defendem a própria terra. / É preciso explicar para os invasores que o tempo do faroeste já acabou até no cinema; afinal, quem gosta de ver matança de índios?

O que um personagem surdo faria em um livro desse tipo? Vejamos. Na verdade, não há um personagem surdo, mas sim o próprio narrador-conselheiro, que exemplifica como conseguiu se ver livre de um “invasor” certa vez, assumindo a identidade de um “surdo-mudo”. Dada a necessidade de contextualizar a passagem, ela será aqui reproduzida na íntegra:

Se a gente encontra um deles na praia — um tipo invasor, não um índio de cinema —, o cara toma conta do lugar da gente e até da toalha. / Sabe o que descobri? Fingir que nem me importo e dançar o frevo bem na cara dele, jogando toda a areia do mundo nos seus olhos. (...) No caso da areia o tal gritou: — Pare com isso! Dei uma de surdo-mudo e continuei a dança. Ele gritou mais alto: — Você está jogando areia em mim. Continuei a mímica de surdo-mudo, mostrando a minha toalha em que o invasor estava deitado. As pessoas em volta olharam feio para ele, que estava gritando com o surdinho. Como se tivesse importância, pois, é claro, com um surdo não é grosseria gritar, já que ele não escuta. Mas o pessoal por ali não pensava assim e pressionou:

- Caia fora, a toalha é dele.
- Você não respeita ninguém!
- Fora, fora !

O invasor é sempre um covarde, faz maldade mas não enfrenta a situação. Daí o cara foi embora sem graça e sem dizer que eu estava fingindo de surdo-mudo.

Em primeiro lugar, registre-se que as duas escolhas lexicais de nomeação — surdo-mudo e surdinho — estão mais comprometidas com as representações populares da surdez do que com o específico discurso médico-terapêutico. A designação “surdo-mudo” é atualmente considerada “politicamente incorreta”, inclusive pelo discurso terapêutico, que preconiza a possibilidade de o surdo falar e, portanto, não ser automaticamente “mudo”; aquém ou além desse discurso, é indubitável que a acoplagem de um adjetivo que se define pelo caráter negativo (mudo é o que *não* fala) ao adjetivo básico “surdo” é apenas o outro lado da moeda do uso do sufixo *-inho*: o digno de pena, o eterno “infante”, o que deve ser olhado na sua minoridade...

É evidente que a autora não deve ter tido tais preocupações ao montar a cena em que o narrador se “finge” de surdo; trata-se de um recurso ficcional, possivelmente envolvendo o que Stephens classifica como pertencente a concepções não examinadas, que “vão por si mesmas...” na comunidade de autores-leitores. Também aparece naturalizada a nomeação da forma de comunicação do pseudo-surdo: *a mímica de surdo-mudo*, apontando para a concepção bastante presente no senso comum de que os gestos corriqueiros que acompanham a linguagem oral dos ouvintes, como o apontar com o dedo, correspondem à Língua de Sinais! Ignora-se aí o quanto as línguas de sinais têm de especificidade e de complexidade de organização (que têm inclusive atraído a atenção de lingüistas de formação clássica), não podendo ser equiparadas à mímica e à gestualidade cotidiana dos ouvintes.

Uma observação última ao livro: não deixa de ser, de certa forma, irônico ou, no mínimo, paradoxal, o fato de que uma obra intitulada *A gente e as outras gentes*, cujo foco promete ser a convivência em sociedade, numa dimensão formativa, utilize como representação do surdo uma imagem tão tingida de nuances depreciativas!

Já em *Dor de dente real*, de Pierre Trabbold, estamos face a um enredo notadamente ficcional, no qual, dentro de uma vertente bastante copiosa na literatura ocidental das últimas décadas, situações e personagens dos contos de fadas são revisitados sob um novo olhar, que desfaz sua aura de encantamento e magia, produzindo efeitos humorísticos. A

história se constrói em torno de um personagem bizarro: um rei glutão, choramingas, déspota, que se vê repentinamente acometido por uma dor de dente “real” (daí o título do livro). Já que o único dentista do reino está em viagem, sugere-se chamar o “ferreiro”, que arranca *ferraduras de cavalos e dentes de pobres* e que, além disso, é surdo. Como isso se dá durante a noite, a primeira dificuldade é acordar o ferreiro, que é trazido dormindo para o castelo; ao acordar, ele “olhou em volta com um olhar meio ingênuo e concluiu que estava entrando num outro sonho”.

Quando o rei berra com ele, o ferreiro solicita que fale mais alto, explicando que “Quando falam baixinho, eu não ouço”. Duas páginas após, começam as dificuldades de um rei desesperado e pouco hábil em fazer o ferreiro compreender que ele deve arrancar um dente em más condições. Inicialmente, o dentista improvisado não compreende (ou não ouve?) o que o rei lhe diz e responde-lhe algo completamente diferente; a um gesto do rei mostrando o dente na boca aberta, ele simplesmente comenta o mau hálito do soberano. Então o rei choraminga pedindo que alguém se faça entender pelo ferreiro. Nesse momento,

O pajem, que já estava morrendo de sono, esfregou os olhos, e na linguagem dos gestos, tentou se comunicar com o surdo. Mas estava com tanto sono, que nem sabia direito o que estava fazendo.

— O que te mordeu, jovem? Ficaste lelé? — estranhou o surdinho, sem nada entender.

— Escreva um bilhete! Um bilhete — disse o rei, que só sabia mandar e nada fazer.

O pajem escreveu um bilhete e o mostrou ao surdo.

— Que garranchos são esses, moço? Será um poema? Se for, terá de lê-lo para mim, e bem alto, pois não sei ler, não sei escrever e ainda sou um pouquinho mouco.

Após tal seqüência de mal-entendidos, o rei manda expulsar o “surdinho”, que se retira ofendido e reagindo com ameaças de não atender os cortesãos quando dele precisassem. Efetivamente, com o desenrolar da trama, o rei é expulso do reino, uma das ferraduras do seu cavalo cai e ele vai procurar o ferreiro, que é encontrado cantarolando. Aí, afirma o autor: “O ingênuo ferreiro cantarolava porque não sabia da crise que assolava o reino. Afinal, não dava ouvido a conversas”.

O rei aproxima-se do ferreiro e lhe pede que ferre rapidamente o seu cavalo; ao ver a boca aberta do soberano, o surdo (seria uma ironia

do próprio personagem ou a ironia é do narrador?) oferece-se para também arrancar o dente de siso do rei, tão evidentemente cariado! O final é deixado em suspenso pelo autor, que deixa que “imaginemos” o último encontro rei/ferreiro.

Registre-se, ainda, que as ilustrações, detalhadas e de caráter narrativo, acompanham o tom humorístico do texto, acrescentando-lhe interpretações hilariantes<sup>21</sup> (Ver figura 4, para a representação das tentativas do pajem em falar em Língua dos Sinais).

Como é representado este personagem surdo? Se à primeira vista, ele pode parecer semelhante ao do livro anterior, ou seja, como um peão no jogo da incompreensão resultante do intercâmbio ouvinte-surdo, que é um dos motivos da trama, deve-se registrar a maior complexidade de sua constituição. Surpreendentemente, é um surdo que fala, que oraliza, e nenhum deslize de fala é registrado pelo autor; entretanto, ouve mal — e por isso não acorda, não entende o que lhe dizem, etc. Reconhece-se, entretanto, que pode se comunicar por “linguagem dos gestos” e o pajem falha na sinalização; é analfabeto e tem consciência de sua condição de surdo, ainda que, certamente com intenções de humor, o autor coloque na sua boca a afirmação “ainda sou um pouquinho mouco”. É descrito, ainda, como um homem do povo e um ingênuo ferreiro, que ignorava as condições do reino por não ouvir conversas. Entretanto, sua última atuação abre uma possibilidade de interpretação como não tão ingênuo, já que, tendo reconhecido o rei, faz “uma cara de quem está analisando e diz — Nossa, majestade. O senhor tem uma cárie enorme no dente do juízo. Não quer que eu o arranque para o senhor? Também sei fazer isso”.

No universo ficcional narrado, o ferreiro surdo não é um personagem tão ridículo como é o rei mandão e choramingas; ao final, o poder está com ele, que sabe fazer coisas até mais úteis do que o soberano. Se, por um lado, suas dificuldades de reagir aos sons e de compreender os ouvintes geram uma série de situações de exasperação e irritação nos ambientes apresentados, com o subproduto do riso por parte dos leitores, por outro lado, ele também tem sabedoria e poder, de tal forma que o autor preferiu esboçar um final aberto a um desfecho pronto. Todo o

---

<sup>21</sup> As ilustrações também são de responsabilidade de Pierre Trabold, autor do texto.



texto tem um tom burlesco e nele o ferreiro é um personagem a mais, como a rainha gluttona e roncadora, como os cortesãos aproveitadores, como as vacas que não conseguem dormir, etc. Talvez não seja por acaso que o próprio autor tenha escolhido representá-lo como um velho de cabelos brancos, possivelmente sugerindo a associação de sua surdez aos casos de perda auditiva freqüentes em pessoas mais idosas, que, entretanto, mantêm uma oralidade típica de ouvintes, diferentemente de surdos que assim nasceram ou se tornaram surdos antes da fase em que geralmente se adquire e desenvolve a linguagem oral.

Novamente frente a um personagem surdo que provoca riso, não encontramos no texto de Trabbold representações medicalizadas do surdo, o que se poderia explicar pela ambientação histórica de que o autor lança mão (possivelmente, séculos anteriores ao século XIX). O que não se explica simplesmente por esse condicionamento ficcional é a nomeação direta do indivíduo — *surdo*, sem o gêmeo depreciativo *mudo*, e a escolha por não vitimizá-lo ou apequená-lo frente aos outros personagens.

## Outro lugar para o surdo: *A letreria do dr. Alfa Beto e O Livro das Palavras*

Dois outros livros de literatura infantil, ao tematizarem ficcionalmente a questão das palavras e/ou letras — *A letreria do dr. Alfa Beto* e *O livro das palavras* — incorporam no desenrolar da sua trama a questão do surdo/surdez.

Vejamos em que consiste *A letreria do dr. Alfa Beto*, escrito por Stella Carr e ilustrado por Ricardo Azevedo. Trata-se de uma interessante fabulação que se constrói em torno da inesperada revolta das letras (capitaneadas pelo dublê de professor/doutor Alfa Beto) e uma conseqüente greve das palavras, que subitamente desaparecem — no cotidiano das pessoas — como realidade sonora e gráfica. Dicionários em branco, páginas de jornal em que apenas as fotografias estão presentes, pessoas tentando falar sem que suas vozes se façam ouvir são algumas das conseqüências da greve das letras, que provocam uma grande balbúrdia no funcionamento “normal” das atividades da cidade! Neste contexto, em que o Governo decreta “Estado de Emergência”, são buscadas as pessoas que poderiam ajudar a solucionar os problemas:

Da noite para o dia os surdos-mudos se tornaram importantíssimos e foram logo chamados às pressas ! Eram eles que transmitiam as mensagens e explicavam aos novos analfabetos (que agora era quase todo mundo) o que estava acontecendo.

E, mais adiante:

Daí, só quem podia ler agora eram os cegos, porque os livros em “Braille” são escritos com pontinhos. E, até o fim do dia, os cegos e os surdos-mudos ficaram sendo as pessoas mais importantes da Cidade!

O Governo elegeu, então, às pressas, uma Comissão de surdos-mudos e cegos pra botar ordem na confusão.

A busca de outras soluções alternativas, para enquanto durasse o que a autora chama de a “epidemia do silêncio” também acontece com outros grupos de pessoas, através da invenção de novos alfabetos, novos gestos, da criação de linguagem nova pela turma da Informática, etc.

O desfecho da trama, enfim, apresenta o desconsolo das letras, ao verificarem que não eram assim tão imprescindíveis, conforme tinham podido observar com os resultados de sua greve. E o doutor Alfa Beto passa-lhes uma “lição de moral”<sup>22</sup>, cujo teor interessa à nossa análise:

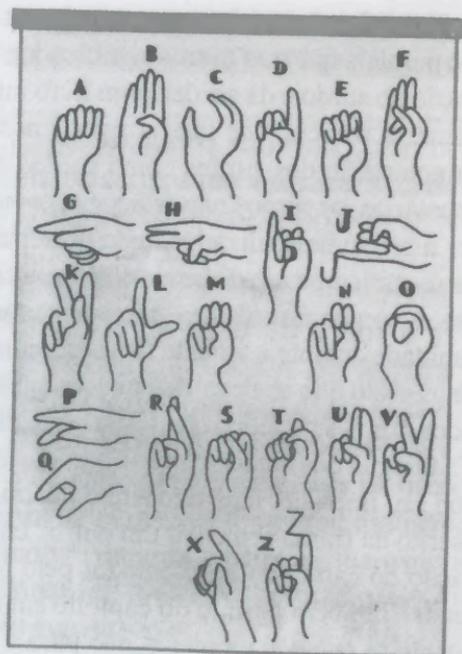
— Não é com palavras que se realizam as grandes coisas — o mestre foi dizendo.

— E eu não acho que o esforço das letras tenha sido em vão. Vocês ensinaram aos Homens que eles podem se unir e resolver seus problemas de outras formas, inclusive aproveitando pessoas que eles acreditavam pouco úteis para a comunidade.

Sublinhe-se, ainda, a ilustração de Ricardo Azevedo (ele mesmo autor de numerosos livros infanto-juvenis), que escolheu colocar tanto o quadro do alfabeto digital ao final do capítulo em que se relata a grande confusão, como um desenho esquemático de apresentador de televisão que exhibe um painel com duas letras digitais formando a palavra PÔ! (figura 5). A exemplo de outras ilustrações do livro, elas não se restringem a simples-

---

<sup>22</sup> Mesmo tramas inusitadas e, de certa forma, questionadoras de conceitos estabelecidos não resistem ao vezo pedagógico explícito da literatura infantil, que, neste caso específico, comparece através da síntese explicativa de um adulto sábio, branco e cientista.



mente traduzir para um código imagético o que as palavras dizem, mas constituem um discurso paralelo que traz outros significados.

A representação do surdo e da surdez num livro infantil que não parece pretender ensinar a respeito dos mesmos pode nos reservar surpresas. A despeito da nomeação dos surdos como surdos-mudos, a respeito da qual já teci comentários, os surdos não estão aí nem medicalizados, nem tornados pacientes a serem normalizados, nem protetizados; poder-se-ia argumentar contra a artificialidade de uma solução ficcional em que dois tipos de deficientes — cegos e surdos — são colocados como “salvadores” de uma comunidade ouvinte e vidente às voltas com dificuldades extra-ordinárias<sup>23</sup>, mas creio que se deva reconhecer que eles aí estão definidos e apresentados através do ícone que a sua comunidade advoga hoje como “autêntica”: a língua dos sinais. Nesse sentido, não foi apenas a autora que direcionou seu trabalho, mas também o ilustrador que acrescentou ao discurso escrito da trama principal um outro “enigma” a ser resolvido: a decodificação do cartaz do apresentador pelo recurso à tábua de linguagem dos sinais! Também o título do capítulo em tela, qual seja, *De quantos jeitos a gente se entende* remete, senão para a aceitação programática de uma diversidade cultural, ao menos para a possibilidade da existência de mais de um “jeito”, não somente letrado, ouvintista, vidente!

Última obra que será aqui analisada, *O livro das palavras* é de autoria — texto e projeto gráfico — de Ricardo Azevedo, o mesmo ilustrador do livro anterior. Seu tema central parte da soberba de um dicionário, habitante de uma biblioteca, que julga tudo saber, mas, abalado em seu orgulho pela conversa com outros livros, resolve sair a viajar para conhecer o mundo.<sup>24</sup> A cada capítulo, ele faz uma nova descoberta, marcada por um caráter de “vitalidade autêntica”, que é confrontada com sua experiência anterior do conhecimento de significados estáticos. Assim, ele toma contato com a morte e o amor, e, enquanto pensa no significa-

---

<sup>23</sup> Na ficção, tanto na literatura quanto no cinema, não é rara a utilização de um evento hipotético impossível para o desencadear de situações que de certa forma evidenciam outras representações do cotidiano. Kafka, em sua *Metamorfose*, seria um exemplo clássico; para ficarmos entre os clássicos brasileiros, as *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado, também poderiam ser lidas por esse ângulo.

<sup>24</sup> A temática literária da viagem como momento de profundas experiências em que o próprio herói se constitui é bastante utilizada na literatura ocidental, tendo sido examinada detidamente no Capítulo 2 de Larrosa (1998).

do deste último, ao seguir caminho por uma estrada, se depara com a cena de um diálogo que não consegue entender:

De volta, subindo a serra, encontrou um menino de pé em cima de uma pedra gesticulando sem parar.

(...) O menino não dizia uma única palavra. Apenas mexia as mãos. Os braços. Fazia gestos. Às vezes ria e balançava a cabeça.

Intrigado, o dicionário percebe que o menino se dirige a um homem distante, no topo de um morro, que também fazia gestos, e descobre:

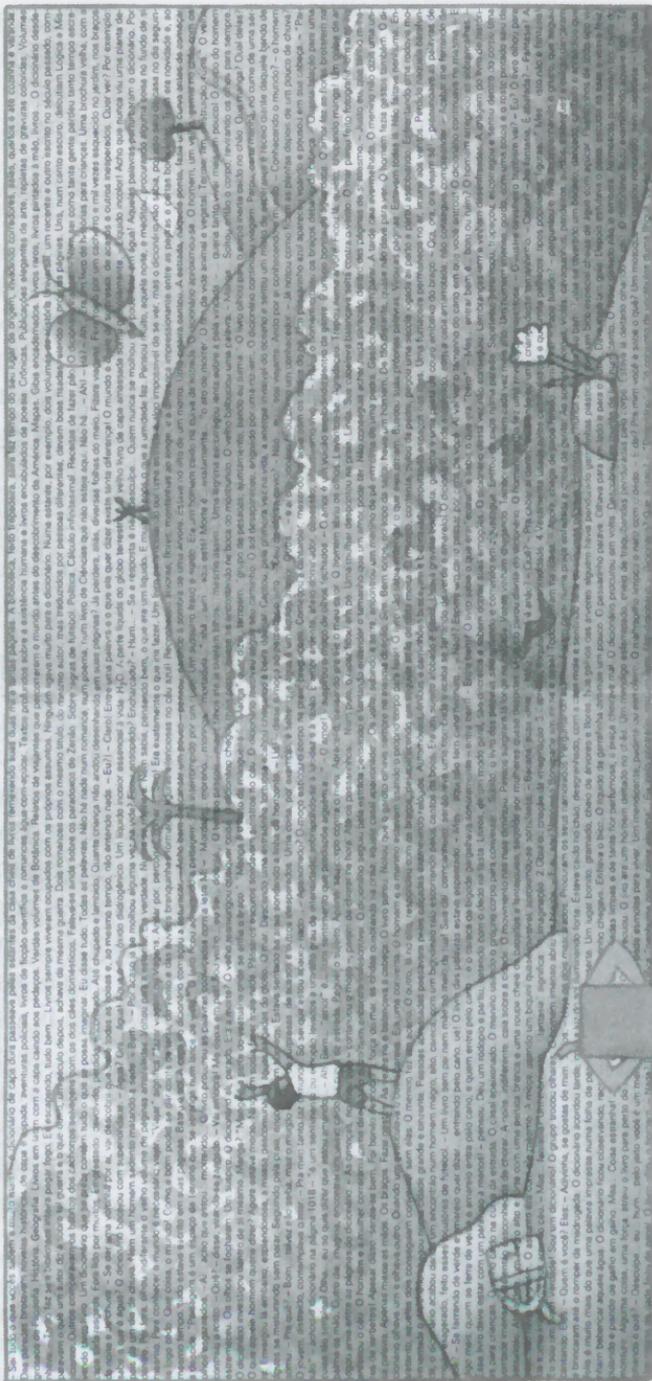
Quando um gesticulava o outro parava. Era uma conversa. O homem e o menino estavam usando o próprio corpo para falar!

Perplexo, o dicionário personagem conclui que os dois conseguiram conversar sem as palavras que tão orgulhosamente ele continha. E essa cena fica como um enigma a mais na sua experiência de mundo, retomada mais adiante sob a simples descrição — *O menino usando o próprio corpo para conversar...*

Esta é a única cena que aborda a questão da surdez no contexto do livro e duas observações primeiras saltam aos nossos olhos. Em primeiro lugar, a “localização” dela como um dos “enigmas” ou, ao menos, como um dos “fatos dignos de espanto” que se apresentam ao personagem aprendiz. Diria até mais: o fato de a figura que a ilustra ocupar as duas páginas centrais da obra aponta para uma maior ênfase a ela (figura 6). Por sinal, tal figura conjuga tanto aspectos mais figurativos — como a representação do homem e do menino sinalizando, cada um de cima de um morro, enquanto o dicionário, de costas, em primeiro plano, os observa — como elementos simbólicos, como a reprodução, em tipos minúsculos, do texto global do livro ocupando toda a superfície do desenho, numa possível simbologia de que a sinalização dos dois estava acima de toda a expressão verbal.<sup>25</sup> Em segundo lugar, se poderia objetar que na cena ficcional não se trata de uma conversa de surdos, através da Língua dos Sinais, uma vez que em nenhum momento tal nomeação é

---

<sup>25</sup> É evidente que esta é apenas uma leitura, a minha, dos elementos da ilustração de Ricardo Azevedo, ilustrador que tem se destacado pela fuga ao convencional e ao simplesmente figurativo na ilustração de obras infanto-juvenis.



claramente feita; entretanto, cremos que a descrição da cena exclui a possibilidade de uma simples troca de sinais entre ouvintes, uma vez que ela se desdobra numa certa continuidade temporal, provoca risos e balançar de cabeça e motiva uma manifestação do próprio dicionário, que nos parece ganhar sentido apenas se se referir à comunicação gestual: *O homem e o menino estavam usando o próprio corpo para falar!*

Através de uma alegoria, sem falar em surdez, surdo, surdo-mudo, surdinho... Ricardo Azevedo nos mostra um outro código de comunicação, apresentando-o tanto no que ele tem de comum com a linguagem oral — a dimensão da troca, do diálogo, a potencialidade de fazer rir, em suma, de significar — quanto noutra aspecto em que ela a suplanta — na possibilidade de comunicação à distância, sem intermediação de meios eletrônicos.

## Atando pontas

Como já anunciei anteriormente, não foi meu propósito buscar uma conclusão única quanto às formas de representação com que um grupo — que atualmente busca apagar uma identidade medicalizada que o nomeia como deficiente, como paciente, como cliente, como reeducável, integrável... para constituir uma identidade grupal que nele enfatize as formas específicas de apreensão e organização de mundo, de modalidade de comunicação, etc. — é mostrado na literatura infantil.

Assim, o percurso feito através de sete livros destinados a crianças, disponíveis no atual mercado brasileiro, em que — de uma ou de outra forma — a temática da surdez aflora, mostrou-nos sobretudo uma heterogeneidade das representações ali presentes, representações essas que se constituíram tanto pela intencionalidade da informação, quanto pelos conceitos pressupostos na trama e personagens e, ainda, pela utilização de palavras e expressões específicas.

Não chega a ser surpresa o fato de que livros em que haja uma intenção explícita de informar ou “formar” as crianças leitoras em relação à surdez e aos sujeitos surdos, estejam dominados pelo paradigma clínico, medicalizado, que, através dos tentáculos da pedagogia e da regulação social, pretende normalizar o surdo. O discurso que representa os surdos como grupo cultural que compartilha, principalmente, uma ex-

periência visual distinta e uma língua particular que se estrutura de forma diversa, e não como uma comunidade de deficientes, não parece ter encontrado ainda, nesse artefato cultural específico muito espaço para vir à luz. Ou seja: as verdades que os adultos encapsulam em tais livros para que sejam mostradas e consumidas pelas crianças estão dominadas pela representação da surdez como incompletude, “doença”, deficiência, etc., feita ligeira ressalva à obra *Os cinco sentidos*.

Isso não impediu, entretanto, que nos livros em que o caráter ficcional fosse predominante, concepções “não examinadas” de surdez, como diria Stephens, circulassem. Assim, as possibilidades humorísticas de aproveitamento da surdez — calcadas principalmente na dimensão grotesca das situações de incompreensão surdo/ouvinte, tão freqüentes em programas humorísticos de TV, nos quais o surdo, o velho, a mulher feia, o gordo, o homossexual, o “fanha”, etc. comparecem indefectivelmente — também estão presentes na literatura infantil. O “surdinho” — este personagem menor, digno de pena e/ou de riso — parece necessariamente compor, ao lado daqueles outros personagens, o pano-de-fundo em que os “normais”, os “abençoados pela Natureza”, os “perfeitos, graças a Deus” se movimentam. Como deficiente, abrem-se duas portas a ele: a normalização, o tornar-se um “pseudo-ouvinte”, ou a compensação de “talentos”, pela qual a “mãe Natureza” lhe teria dispensado em dobro o que lhe retirou de um lado...

Houve mais, ainda, no que examinamos. As duas obras que analisamos sob o título *Outro lugar para o surdo*, não se filiando nem ao discurso medicalizante, nem àquelas representações populares da surdez como mote de compaixão ou de mofa, parecem apontar para um reconhecimento do surdo como o diferente, cujo ícone maior seria a utilização da Língua dos Sinais. Neste sentido, a aprendizagem do *dicionário* do Livro das Palavras poderia ser vista como a aprendizagem do ouvinte que apreende o diferente que há nesta outra forma de comunicação.

Não se pode deixar de registrar, entretanto, que todos os livros analisados foram escritos por ouvintes, que narram a surdez a partir de seus filtros sociais, de suas experiências de certa forma alheias ao cerne da vivência culturalmente imersa na surdez. Ainda que não se possa negar o quanto este travestir-se de outro, no campo da produção cultural, possa ter sucesso na simulação da experiência de outros grupos aos quais o

autor não pertence,<sup>26</sup> cabe perguntar onde estão as histórias que os surdos contam ou podem/poderiam contar para seus filhos e para os filhos dos ouvintes. Que histórias e experiências dessa cultura singular visual poderiam se corporificar em livros para crianças? E que formas de linguagem — uma vez que é impossível esquecer que a forma escrita das línguas faladas constitui um freqüente obstáculo de comunicação para os surdos — poderiam ser usadas para que essas narrativas se fizessem sinal e indício? O caminho da auto-representação dos grupos nas lutas pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, da legitimidade de sua linguagem, de suas formas de existência, associação e formas de conceber e julgar, passa a meu ver pela apropriação dos vários tipos de produtos culturais com que se constituem e se consomem imagens, normas e “verdades”.

## Referências bibliográficas

- BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GLEDHILL, Christine. Genre and Gender: the case of soap opera. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation — Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications/The Open University, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- O’SULLIVAN, Tim; HARTLEY, John; SAUNDERS, Danny; MONTGOMERY, Martin; FISKE, John. *Key concepts in communication and Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1994.
- PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PINSENT, Pat. *Children’s literature and the politics of equality*. London: David Fulton Publishers, 1997.

---

<sup>26</sup> Os exemplos são muitos e variados, mas um incessantemente citado tem sido o da “voz feminina”, ou melhor, de uma certa “voz feminina” de Chico Buarque em algumas de suas letras de músicas, como “Com açúcar, com afeto”, ou mesmo “Meu guri”.

- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STEPHENS, John. *Language and ideology in children's fiction*. London/New York: Longman, 1992.
- THOMA, Adriana. Surdo: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

### Livros analisados

- AZEVEDO, Ricardo. *O livro das palavras*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.
- BOSMANS, Peter. *Os cinco sentidos: os sentidos explicados para crianças de 5 a 9 anos*. Blumenau: EKO, 1997.
- CARR, Stella. *A letreria do dr. Alfa Beto*. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.
- LIMA, Edy. *A gente e as outras gentes*. São Paulo: Scipione, 1995.
- SUHR, Mandy; GORDON, Mike. *Audição*. São Paulo: Scipione, 1998.
- TRABBOLD, Pierre. *Dor de dente real*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- ZELONKY, Joy. *Nem sempre posso ouvir vocês*. São Paulo: Ática, 1988.