

## **E seu nome é Jonas**

cinema, surdez e comensalidade

Ronaldo Gonçalves Oliveira  
Francisco Romão e Ferreira  
Shirley Donizete Prado  
Fabiana Bom Kraemer  
Cristiane Marques Seixas

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, RG., *et al.* E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade. In: PRADO, SD., *et al.* orgs. *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5, pp. 337-360. ISBN: 978-85-7511-456-8. Available from: doi: [10.7476/9788575114568](https://doi.org/10.7476/9788575114568). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub>

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# *E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade*<sup>1</sup>

*Ronaldo Gonçalves Oliveira*

*Francisco Romão e Ferreira*

*Shirley Donizete Prado*

*Fabiana Bom Kraemer*

*Cristiane Marques Seixas*

## **Introdução**

Neste estudo, trataremos do tema da surdez, cujas discussão e compreensão exigem, necessariamente, o diálogo entre áreas distintas do conhecimento. Buscamos compreender especificidades de relações sociais que se estabelecem quando se coloca em foco a pessoa surda; para tanto, consideramos articulações com a alimentação como medidora dessas relações e com o cinema, trazendo o filme como uma amostra da vida. Vale ressaltar que o problema de pesquisa deste estudo foi definido a partir da experiência e da percepção de um de seus autores, que é docente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pretendendo olhar para esse sujeito como alguém que interage cotidianamente com pessoas detentoras de um código comunicacional distinto do seu.

A noção de interdisciplinaridade está presente, uma vez que o problema da surdez é complexo, ou seja, não pode ser compreendido a partir de disciplinas isoladas. Entendemos que o exame desse fenômeno, ao longo

---

<sup>1</sup> Este capítulo deriva de uma tese de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde, através do Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação (NECTAR) do Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

da história, permite-nos considerar suas interfaces com os diversos canais de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, apontando, inclusive, para alguns movimentos sincrônicos entre saberes distintos, e sua inserção no quadro mais amplo da história do pensamento ocidental. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda, “conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade” (2003, p. 148).

Para além da interdisciplinaridade, acreditamos, como Edgar Morin (2005), que o ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, e para compreender o fenômeno da surdez é preciso resgatar a unidade complexa dessa natureza, que é desintegrada no campo da Educação por meio das disciplinas. É preciso, então, contextualizar a construção da surdez em um espectro mais amplo, reunindo e organizando os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas e nas artes, transbordando-as e considerando o campo de ação do Estado na formulação e na implementação de políticas voltadas a esse problema, que afeta uma parcela significativa de famílias e escolas, entre outros setores, muito além dos próprios surdos. A supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas impede, com frequência, que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e, segundo nosso entendimento, deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade e sua história comum, de modo a perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo, reconhecendo a unidade e a diversidade próprias do mundo humano (Morin, 2005).

Buscamos a compreensão da problemática estabelecida, considerando a pessoa surda ao longo de vários séculos de história, cujo *ethos* já se construiu, desconstruiu e reconstruiu tantas vezes pelas diversas sociedades que seu valor se firma de diversas maneiras, segundo suas conveniências ou possibilidades na vida. Para Oliver Sacks,

o estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração

para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza (1989, p. 10).

Para a compreensão dessa relação entre natureza a cultura, temos como eixo norteador a comunicação, cuja provedora é a língua escrita ou sinalizada. O sujeito é a pessoa surda; a identidade é o aspecto que insere o indivíduo no contexto social de que faz parte geográfica e historicamente, provendo-lhe a sensação de pertencimento; e, por fim, a cultura, formadora de grupos sociais nos diversos espaços, simbólicos e geográficos.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), “a filosofia faz surgir os acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue os monumentos com as sensações e a ciência constrói os estados de coisas com suas funções”. Essa citação é pertinente no sentido de que propicia o entendimento da interdisciplinaridade para analisar a complexidade da problemática da pessoa surda. No caso deste estudo, também propomos o diálogo entre a arte, como mímese, e a história, como modo de olhar o problema que se caracteriza como objeto de estudo da ciência. Para estabelecer esse diálogo, utilizaremos uma obra de arte, como ponto de encontro entre os diferentes saberes e discursos. O filme é tratado como um estudo de caso, como obra de ficção que reproduz e apresenta a realidade vivida pela criança surda, da mesma forma que atualiza diferentes perspectivas e preconceitos acerca da surdez. No diálogo entre o filme e a história da surdez, vemos uma intercessão que nos ajuda a pensar esse fenômeno no contexto da sociedade atual.

Usando a análise fílmica, segundo Vanoye (1994), tomamos o filme *E seu nome é Jonas* (Michaels, 1979), por nos permitir ampliar o olhar para o universo da criança surda na relação construída à mesa e pela comensalidade considerar a noção de pertencimento do sujeito. É a comensalidade que estrutura as interações entre os personagens no filme e que nos serve de eixo norteador para as análises das relações sociais postas na obra cinematográfica. A proposta metodológica da análise fílmica, a nosso ver, promove a experiência da individualização e da universalização, assim como afirma Guigue:

[...] o cinema do qual falamos não implica nem identificação, nem imersão na imagem, mas sobretudo uma abertura para o universal que revela a particularidade de cada um. O meu próprio mundo é percebido como um outro mundo, e um outro mundo também é percebido como sendo meu.

Nos dois casos o cinema me revela que pertencço a um mundo comum, à comunidade humana, portanto. É nesse sentido que se pode falar de experiência humana (1998, p. 10).

### **Alguns aspectos históricos relativos à surdez**

Entendemos a pessoa surda, ainda que apresentada de formas distintas em diversos contextos ao longo das diferentes fases da humanidade, como indivíduo que se reconhece como uma pessoa, como alguém que tem a capacidade de fazer suas escolhas e de agir de modo a encontrar a realização plena da experiência humana (Sacks, 1989). O sujeito é constituído historicamente; não há um sujeito único, indissolúvel. Foi preciso surgir o conceito de sujeito para que se pudesse entender sua ação no mundo. A memória, constituinte histórico, dá a esse sujeito a possibilidade de que ele se construa e se reconstrua a partir de suas ações e das ações de seus pares sociais. Assim, parece-nos importante explicitar nossa perspectiva de olhar para esse sujeito surdo.

Consideramos, para esta análise, as seguintes fases da humanidade, levando em conta os respectivos fatos históricos como marcadores iniciais temporais: a Idade Antiga, com o surgimento do pensamento filosófico na Grécia; (b) a Idade Média, com o predomínio do pensamento religioso; (c) a Idade Moderna, com a valorização do humanismo renascentista, a observação ativa e o surgimento da revolução científica moderna; e (d) a Idade Contemporânea, com a ideia de complexidade e do pensamento sistêmico se contrapondo ao positivismo e ao cientificismo. Utilizando essa marcação, propomos o estabelecimento de algumas relações entre as diferentes fases da história da humanidade, representadas aqui pelo pensamento filosófico de cada época e o *modus vivendi* da pessoa surda. Seguindo a cronologia apresentada por Jannuzzi (2004), iniciamos um passeio pela história da pessoa surda.

Nosso marco inicial é o século V a.C., período de consolidação da democracia grega, principalmente em Atenas, com destaque para a arte do discurso e da argumentação no processo decisório e político da democracia, como também para o papel dos sofistas como mestres da retórica e da oratória. Os gregos, crendo que a principal expressão do pensamento seria a fala, não atribuem status de humanidade aos surdos, pois, como não eram capazes de falar, não poderiam pensar. Nesse contexto, o surdo é animalizado e desprovido do sentido de humanidade. Não sendo capaz de comunicar-se

pela fala, ou melhor, de expressar o pensamento através de sua materialidade produtora, a fala, a pessoa surda se marginaliza e é alijada do convívio social, inclusive no que tange à aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas. Para o berço da civilização, seria inútil qualquer tentativa de desenvolvimento do surdo, pois, sem que se ampliasse o conceito de linguagem, atribuía-se à língua falada a condição essencial de permanência nas relações sociais, já que ela representava o pensamento. Assim, nesse contexto, os surdos eram rejeitados e abandonados.

Já os romanos, pais do Direito, privavam a pessoa surda dos direitos concedidos a ouvintes, como, por exemplo, casamento, herança, propriedade, entre outros. Os romanos não reconheciam o surdo como um ser social que poderia usufruir das relações sociais, legais e religiosas através de outros códigos que não a fala. A Igreja, que inicia seu poderio na Antiguidade, decreta que, para o surdo, não há salvação: ele não chegará ao reino dos céus, impossibilidade resultante de sua condição subumana. Como ele não pode proferir os sacramentos, é visto como um ser sem alma eterna, um ser finito, sem continuidade. Santo Agostinho (354 d.C.-430 d.C.), por seu turno, atribuía a surdez a um castigo de Deus infligido aos pais de pessoas surdas.

Não obstante, desde os primórdios do pensamento grego, Sócrates já admite que a comunicação não precisa ser realizada, necessariamente, pela fala. Com isso, possibilita o início de uma discussão que, embora já esteja em muitos aspectos solucionada, perdura até os nossos dias: o surdo deve comunicar-se pela língua de sinais ou aprender a falar?

Durante a Idade Média, a religião desempenhou papel de mediadora dos comportamentos sociais, interferindo nas decisões políticas e exigindo a firme devoção de seus fiéis. A Igreja Católica foi a que mais se destacou nesse período, empreendendo as Cruzadas pelo Oriente Médio, a fim de conquistar forte influência religiosa pelo mundo. O período também é conhecido como “Idade das Trevas”, em razão da pouca produção literária. Assim, alguns historiadores consideram a Idade Média um tempo de obscurantismo, ideias retrógradas, atraso econômico, feudalismo, guerras religiosas, peste negra, fome e monopólio restritivo da Igreja nos campos da moral, da educação e do pensamento filosófico.

Por outro lado, autores como Jacques Le Goff (2008), Georges Duby (1999) e Gerald Hodggett (1982) referem-se à Idade Média como um período rico em desenvolvimento tecnológico, filosófico e científico. É o período das

grandes obras de engenharia (representadas pelas catedrais góticas), do crescimento da poesia lírica dos trovadores, do florescimento das obras de filósofos como Pedro Abelardo (1079-1142), São Tomas de Aquino (1225-1274) e Guilherme de Ockam (1285-1347), do surgimento das universidades, do desenvolvimento da escolástica, do fortalecimento do humanismo renascentista e da mentalidade que permitiu o surgimento da revolução científica moderna.

A Idade Média, período com maior duração, dá poucas notícias de seus feitos em relação à surdez e à pessoa surda. Sabe-se que perdurou por muitos séculos o *ethos* de incapaz, retardado e estorvo social construído para o surdo. É somente no Renascimento que se registra uma mudança de ângulo no olhar sobre a pessoa surda. A surdez deixa de ser vista sob a perspectiva religiosa e passa a ser analisada pela ciência. É nesse momento que a Medicina se encarrega de dar conta do que considera uma patologia. Passa-se, então, do olhar religioso para o da razão.

De qualquer modo e mesmo considerando os vários séculos atravessados e o avanço da humanidade nesse período, o objetivo dominante a se atingir, com relação ao surdo, continua o mesmo: fazê-lo falar. O conceito de linguagem como expressão do pensamento está intimamente ligado à fala como expressão concreta desse pensamento. Até então, qualquer estudo sobre a surdez e seus acometidos partiam desta tese: a fala é a materialidade do pensamento. Sem fala, não há pensamento; sem pensamento, não há humanidade possível. Nesse contexto, o primeiro educador de surdos de que se tem notícias é Jonh Bekerley, que, em 700 d.C., teria ensinado um surdo a falar.

É na Idade Moderna que, pela primeira vez, se constata que a pessoa surda não é muda e, portanto, o termo *surdo-mudo* passa a ser entendido como incorreto para designar os portadores de surdez. Rodolfo Agrícola, em 1528, em sua obra *De Inventione Dialética*, estabelece a diferença entre surdez e mutismo. Com o monge beneditino espanhol Ponce de León (1510-1584), a história dos surdos, tal como a conhecemos hoje, tem início. León dedicou-se ao ensino da fala aos filhos surdos da nobreza espanhola, a qual lhe entregava os rebentos, em regime de internato, para que os ensinasse a falar, já que somente os que detinham essa habilidade poderiam receber herança e ter outros direitos civis.

O espanhol Bartolo Della Marca D'Ancona (1314-1357) – advogado e escritor do século XIV –, em seus escritos, alude à possibilidade de que o surdo possa aprender a se comunicar por meio da língua de sinais, então cha-

mada *linguagem gestual*. Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano e pai de um surdo, estuda detidamente o ouvido, o nariz e o cérebro. Em seus estudos, conclui que os surdos eram capazes de ser instruídos e que deveriam receber os estímulos necessários à aquisição de linguagem, pois, em suas estruturas anatômicas, nada havia que os impedisse de tal aquisição.

Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1573-1633), em 1620, publica *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. Nessa publicação, o alfabeto manual era indicado para ensinar o surdo a ler e a gramática era ensinada pela língua de sinais. Bonet é um dos defensores da precocidade do ensino da língua de sinais. Ele afirmava que o ensino seria muito mais fácil se as pessoas que conviviam com a criança surda aprendessem o alfabeto manual e praticassem no cotidiano da criança.

Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), conhecido pela história da surdez como o "Pai dos Surdos", a título de caridade, recolhe surdos abandonados nas ruas de Paris, abriga-os numa instituição por ele fundada e mantida, e percebe a comunicação desenvolvida pelos acolhidos entre si. Então, ele a apreende e reconhece como uma língua, embora, segundo seu ponto de vista, sem a respectiva gramática. De l'Épée bebe na fonte socrática, no *Crátilo*, de Platão (2001): Se não tivéssemos voz nem língua e, ainda assim, quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos por transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

Percebe, então, que ali está se iniciando a quebra de um paradigma há muito cristalizado pelas diversas sociedades. Estabelece, então, a comunicação e o ensino pela linguagem gestual. De l'Épée acredita que se deve parar de tentar fazer com que pessoas surdas se comuniquem pela fala. Crê que se deve investir na língua de sinais, porque, para ele, influenciado pela corrente filosófica em voga, essa língua poderia ser de comunicação universal. Contemporâneo de Rousseau e influenciado por seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, De l'Épée se entusiasma com a possibilidade de dar àquelas criaturas que vagavam pelos becos escuros de Paris a possibilidade de se tornarem, por meio de uma linguagem autêntica e natural, criaturas de Deus. Crê na possibilidade de salvá-las, pois, com a viabilidade de se realizarem os sacramentos católicos, remontando a Santo Agostinho, os surdos pobres e abandonados não mais seriam privados do reino dos céus. Assim, em língua de sinais, seriam capazes de entender o mundo e de se transformar em criaturas tementes a Deus.



Rousseau concebeu uma língua humana primordial ou original, na qual tudo tem seu nome verdadeiro e natural; uma língua tão concreta, tão específica, que pode apreender a essência, a “particularidade” de tudo, tão espontânea que expressa todas as emoções, diretamente, e tão transparente que é incapaz de subterfúgios ou ilusão (Sacks, 1989, p. 36).

Assim, o Abade de l'Épée funda a primeira escola para surdos, que viria a ser referência internacional para outras tantas escolas, as quais investiriam no ensino de uma língua de sinais vinda dos surdos, por se tratar de uma língua natural, sistematizada e destinada a eles, como código legítimo de comunicação.

Vários são os ícones que desenvolveram trabalhos relevantes para a construção histórica do surdo. Entre eles, estão o Abade Sicard (1742-1822), diretor da escola fundada por de l'Épée após sua morte e responsável pela transformação daquela escola no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, e o médico Jean-Marie Gaspar Itard (1774-1838), que empreendeu várias pesquisas para a cura da surdez e, posteriormente, para o aproveitamento dos resquícios de audição das pessoas com perda auditiva. Além desses, que representavam a pedagogia instituída por de l'Épée, na Alemanha, o Pastor Samuel Heinecke (1727-1790) trabalhava para oralizar seus alunos surdos. Contudo, foi esse mesmo Instituto de Paris que conseguiu conquistar maior prestígio, e seus alunos surdos, depois de formados, eram recrutados para fundar escolas nos moldes do instituto, por todo o mundo.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), norte-americano interessado na educação de surdos, empreende uma viagem de estudos à Europa. Conhece o Instituto de Paris e volta aos Estados Unidos para fundar o Gallaudet College, que viria a ser a Gallaudet University, como hoje é identificada. Essa instituição, referência de luta pela emancipação dos surdos, inspira o sistema de ensino em outras tantas instituições que viriam a existir em diversos países e, finalmente, o surdo legitima a língua de sinais como um direito.

Em 1988, os alunos surdos da Gallaudet University organizaram uma manifestação cuja repercussão na imprensa dos Estados Unidos da América e do mundo foi considerável, a ponto de esse evento ser um marco na história dos surdos. Eles requisitavam um reitor surdo, pois queriam um dos seus para gerir a universidade. A organização dirigente, então, indicou uma ouvinte, e os surdos se mobilizaram e movimentaram não só a Gallaudet, como

também o Congresso americano, entre outras instituições de peso. Aquele momento representava um basta das pessoas surdas, deixando claro que não mais admitiriam ser tratados como seres incapazes de controlar a própria vida e que não mais admitiriam que as decisões sobre seus destinos fossem tomadas por ouvintes que desempenhavam o papel social de tutores dos surdos. O resultado desse levante foi a renúncia da reitora nomeada e a indicação de um surdo para essa função em uma das maiores instituições de educação de surdos do mundo.

Para trilhar a cronologia dos eventos relativos ao surdo brasileiro, acedemos a Rocha (2007), que reflete sobre essa trajetória. O Imperador Dom Pedro II (1825-1891), interessado na questão educacional dos surdos, em 1855 contratou Édouard Huet (1822-1882), surdo formado pelo Instituto de Paris, para, em 1857, fundar uma escola para surdos, o Collegio de Meninos Imperial Instituto, o que hoje conhecemos por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Enfim, o Instituto de Paris passou a disseminar a tecnologia educacional para a instrução dos surdos de todo o mundo, por meio da metodologia própria que tem por base a língua gestual criada por de l'Épée e aperfeiçoada pelo Abade Sicard. Embora as escolas de surdos começassem a se afinar razoavelmente para o ensino por meio das línguas de sinais, e a polêmica entre oralização, mímica e comunicação mista (como eram denominadas à época as vertentes da educação de surdos) parecesse resolvida, havia constantes conspirações que buscavam mudança na abordagem pedagógica da sinalização.

Em 1880, foi realizado em Milão, na Itália, um congresso para avaliar o resultado de institutos de surdos de várias partes do mundo. Acudiram ali representantes de vários colégios de surdos.

Um forte defensor do oralismo, o cientista e professor de elocução Alexander Graham Bell (1847-1922), cuja mãe surda era oralizada, esteve presente ao evento, defendendo que era fundamental que se ensinasse o surdo a falar. Essa e outras iniciativas contrárias à sinalização levaram o Congresso de Milão a se dirigir para a prática de oralização da pessoa surda. As escolas foram orientadas a não mais usar a língua de sinais e promover o ensino por meio da fala. A partir disso, a língua de sinais volta aos guetos de surdos como caminho de comunicação com seus pares.

No Brasil, o então diretor do Instituto de Surdos, Dr. Menezes Vieira (1848-1897), que era a favor da oralização, moveu recursos para que as ges-

tões vindouras suprissem a instituição com professores de Linguagem Articulada (leitura labial e fala). Hoje, o INES, adota a educação bilíngue: o surdo sinalizador tem, na Língua Brasileira de Sinais (Libras), legitimada pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, sua primeira língua e, na Língua Portuguesa, em seu registro escrito, sua segunda língua. Os estudiosos da linguagem tratam-nas por L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua), respectivamente.

### Filme, comensalidade e língua de sinais

Trazemos para a discussão cenas do filme *And your name is Jonah*, lançado nos Estados Unidos, no ano de 1979, sob a direção de Richard Machaels, que no Brasil assume o título traduzido de *E seu nome é Jonas*. Tomamos o cinema como uma ferramenta para representar o que há de mais humano na vida ao trazer para a tela personagens em suas necessidades, valores, desejos – todos, dos mais nobres aos mais vis. Se a vida imita a arte ou se a arte imita a vida, essas são questões em aberto. Entendemos, contudo, que o cinema retrata a vida cotidiana com tamanha competência que nos faz pensar que aquele mundo é real e que fazemos parte dele, identificando-nos com ele. O cenário, a iluminação, o figurino e os papéis representados pelos atores profissionais em cena traduzem os mesmos aspectos do cotidiano, em que os atores sociais representam seus papéis sociais, porque os sujeitos em sociedade também estão sujeitos a regras, convenções, cenários, papéis e narrativas predeterminadas. A encenação da tela representa a encenação do cotidiano – ou vice-versa (Morin, 2014; Seabra, 2014).

*E seu nome é Jonas* conta a história de um menino surdo que encontra muita dificuldade no convívio social. Inicialmente, por um erro de diagnóstico, ele é internado em uma instituição para crianças consideradas deficientes mentais. Lá, permanece por três anos. Ao descobrirem o erro médico, seus pais o levam para casa. O sentimento de culpa, então, passa a permear a relação dos pais.

As dificuldades de comunicação dos pais ouvintes com o filho surdo chegam a extremos. Por duas vezes, à mesa, Jonas retira as ervilhas do prato e as joga no chão. Na primeira vez, o pai o repreende, e a mãe, rapidamente, com o objetivo de impedir que a situação se agrave, vai à cozinha e retira as ervilhas do prato. Volta, devolve-o a Jonas, senta-se e continua a comer, apesar do mal-estar causado pelo comportamento do menino. Na segunda vez,

o pai repreende o filho com maior severidade, retira o prato de sua frente, privando-o do alimento, ao argumento de que aquele ato era educativo. Jonas, visivelmente transtornado pela privação do alimento, grita e bate com os talheres na mesa, o que gera uma atitude de violência do pai, que o imobiliza e o leva para o quarto, deixando-o trancado, sem a comida.

A mãe, então, busca ajuda de todas as maneiras possíveis, visando beneficiar o filho surdo e a família. Tenta muitas formas de se comunicar com o menino e, a cada dia, enfrenta a resistência do marido em manter o filho em casa. Para ele, Jonas deveria permanecer internado. Não aguenta a pressão social de ter um filho com deficiência e abandona o lar. As limitações comunicativas impostas pela surdez são cada vez mais percebidas pela família. Ele, o pai, declara sua incapacidade de se comunicar com o filho e, em um momento de reflexão provocado pelo sofrimento, compara-se a Jonas, afirmando que, assim como o filho, não encontra palavras para dizer o que sente.

Essa declaração do pai é bastante reveladora, no sentido de que amplia a dificuldade de comunicação em sua plenitude para qualquer ser humano. A fala, repleta de sentidos, estende a dificuldade vivida pela pessoa surda a qualquer pessoa. Todos têm suas limitações comunicativas. Esse movimento de universalização dos limites vividos pelo surdo desloca o lugar estigmatizado da deficiência para um lugar compartilhado, em que a problemática não está localizada no fato de o sujeito ser surdo. Em resumo, o foco deixa de ser linguístico e passa a ser comunicacional: não é só uma questão de ter ou não ter uma língua para se comunicar, mas de encontrar os códigos certos para as ocasiões certas, no estabelecimento dessa comunicação.

A mãe, então, matricula Jonas em uma escola oralista. A diretora da escola é muito clara ao avisá-la de que ali não se permitia o uso de sinais. Segundo o seu argumento, os sinais atrapalhariam o processo de aprendizagem da língua falada. Começa, então, o esforço para ensinar Jonas a falar. O tempo passa e não há progresso no processo de aprendizagem. A diretora do colégio alega que realmente é difícil e que demanda tempo. Alega, ainda, que Jonas já estava fora da faixa etária ideal para o processo de oralização, mas que estariam fazendo um grande esforço para recuperar o tempo perdido e oralizá-lo.

Numa das sessões de oralização a que submetiam o menino, a mãe, à espera do filho, numa espécie de sala de estar, presencia um casal de surdos sinalizando e mantendo uma comunicação perfeitamente inteligível aos dois e ao filho, que estava participando das aulas de oralização, embora fosse sinalizador.

É marcado um encontro para que ela conheça o “Clube dos Surdos”. Ela vai e fica impressionada ao constatar como a comunicação flui naturalmente através dos sinais. Decide, então, que iniciará o filho na língua de sinais e retira-o da escola oralista. A partir dessa decisão, desencadeia-se um processo de construção identitária que torna Jonas um sujeito ativo no ambiente em que está inserido. No momento em que descobre as palavras e os respectivos conceitos, passa a estabelecer relações entre as coisas do mundo. Num desses momentos, encontra um passarinho morto, entende a morte e a associa à morte de seu bisavô, um de seus únicos amigos, que havia morrido diante de seus olhos, no momento em que brincava com ele na feira em que trabalhava.

O filme termina com Jonas entrando numa escola regular para surdos sinalizadores e apresentando-se a uma aluna que, por língua de sinais, pergunta qual é o seu nome. Ele, então, também, em língua de sinais, responde: “Meu nome é Jonas”.

O filme retrata, de forma dramática e poética, questões que fazem parte da história da surdez, como, por exemplo, a impossibilidade de classificação como uma deficiência específica, a confusão com doenças mentais e outras enfermidades, as polêmicas acerca do melhor tratamento, a impossibilidade de diálogo com pais e educadores, o despreparo de ambos para lidar com crianças e jovens surdos, o confronto entre oralização e sinalização, enfim, o filme retrata temas polêmicos que se perpetuam ao longo da história.

A obra constrói uma via narrativa centrada nas situações cotidianas: a comida é um pano de fundo importante para que se conte a história e se humanizem os personagens como pessoas comuns, que vivem situações comuns e que, de repente, deparam com a complexidade trazida pela surdez. A família de Jonas é de origem italiana, e essa característica está presente no drama, com falas em alto volume – contrastando com o silêncio da surdez do menino – e festas barulhentas e fartas de comida. O alimento é um cenário recorrente no desenrolar da trama e, para marcar essa presença, o filme associa cada núcleo fílmico a determinado tipo de alimento. Assim, Jonas deseja um cachorro- quente e, por isso, agride a mãe, que não compreende seu pedido. É esse mesmo cachorro- quente que, num momento posterior do filme, deflagra o entendimento de Jonas de que o mundo pode ser nomeado e significado a partir dos sinais.

Os surdos, no Clube dos Surdos, bebericam drinques e tomam cerveja em animadas conversas por sinais. A descontração desse ambiente e a indução

fílmica a uma imagem de normalização do surdo sinalizador põem o espectador diante de uma cena em que deve sentir-se familiar. Trata-se de um espaço e um tempo reconhecido por qualquer pessoa, e não somente pelos surdos. Novamente, vemos a orientação da narrativa para a condução do olhar a uma proposta de universalidade do cotidiano do surdo sinalizador, ou seja, como qualquer outro ser humano, ele cria e vive momentos de comensalidade com seus pares sociais: beber com os amigos é confraternizar com a humanidade e a civilidade presentes em todos nós. A existência de um espaço em que o encontro de iguais é possível deve ser comemorado, confraternizado com aquilo que mais nos aproxima em nossa humanidade: a comida.

Olhando para a comensalidade como um aspecto antropológico que se amplia no espaço, independentemente da reunião à mesa física, nós a encontramos na feira livre. Os bisavós de Jonas são feirantes. Entre barracas de todo tipo de alimento, o bisavô brinca com Jonas e vai-se tornando o melhor amigo do menino, proporcionando-lhe momentos de rara felicidade. Momentos em que ele pode sentir-se acolhido por alguém que não volta a atenção para sua surdez, por alguém que o coloca num lugar no qual, como sujeito das brincadeiras e do trabalho da feira, se sente útil e incluído, o lugar do afeto, do acolhimento, do pertencimento. Ali, na feira, com o bisavô, Jonas provavelmente se sente parte da família e acolhido como membro; o que não ocorre à mesa com os pais e o irmão. Alegres, eles fazem das frutas, além de brinquedo, meio de comunicação de afeto que propicia o encontro subjetivo. Nesse cenário, o alimento assume os ares de signo, estabelecendo-se como linguagem na cultura. Não importa a surdez naqueles momentos de realização em que estão juntos, uma vez que o som não fez falta para que a troca afetiva acontecesse; ela se deu por meio da fruta simbolizada e do cenário de relações sociais mediadas por todos aqueles alimentos. Isso não significa dizer que basta a existência de alimentos para que os encontros se deem; permite, contudo, afirmar que a comida é capaz de propiciar a comunicação, de se fazer linguagem e viabilizar a construção, a destruição e/ou a reconstrução de laços afetivos, reiterando a cultura e a vida em sociedade.

Nossa própria cultura concebe o comer de forma muito diferente. Para nós brasileiros, comer é um ato social e não privado. Valoriza-se o ato de comer em grupo e há diferenças significativas entre o comer cotidiano e o comer

cerimonial ou entre o comer em família, em casa e o comer em público. A dimensão simbólico-ritual do comer se expressa de forma evidente nas práticas do “almoço do domingo”, de convidar amigos para jantar em casa, ou convidar amigos para “jantar fora”, de casa. Reproduz-se então o corpo social (Woortmann, 2013, pp. 6-7).

Essa oportunidade da comensalidade oferecida a Jonas por seu bisavô é o que o leva a perceber seu lugar afetivo. Não há, nas cenas da feira livre, o móvel mesa; mas há o lado simbólico da mesa na construção das relações afetivas proporcionadas pelos comensais. E é nessa mesa virtual que os aspectos inclusivos da comensalidade mais aparecem. Isso porque é à mesa, nas refeições em família, que o elemento afetivo da inclusão sofre considerável ruptura, por conta da falta de conhecimento do pai sobre a complexidade da surdez de seu filho, bem como por toda a carga de estigmas que não somente Jonas sofre, mas também toda a sua família. Nesse ponto, o pai não tem estrutura psicossocial para transpor o estigma e, em consequência, abandona o processo de construção da vida de seu filho, declarando-se incapaz de estar em família, embora sofra com sua partida.

Percebemos que *E seu nome é Jonas* constrói uma história que sensibiliza e conduz o espectador a um posicionamento em favor da sinalização. Todas as cenas sobre os movimentos da oralização são mostradas de maneira negativa: na escola oralista, Jonas sofre com o processo de aquisição da fala; no consultório de fonoaudiologia, a desesperança em relação a um diagnóstico de patologia incurável e a decepção com os poucos recursos oferecidos pela ciência, que nem resolve nem ameniza, de maneira consistente, a surdez. Por outro lado, as cenas construídas para mostrar a sinalização são alegres e emocionantes: o Clube dos Surdos, instituição em que todos sinalizam e conversam animadamente, entendendo-se à perfeição; o ensino da língua de sinais a Jonas pelo professor sinalizador, em campo aberto, e a descoberta que Jonas faz da existência dos sinais que nomeiam o mundo, enfim, em tudo isso há uma clara tendência à militância pelos sinais.

Não há, de nossa parte, nenhuma condenação a esse movimento; observamos apenas que a construção fílmica e suas nuances conduzem a um posicionamento específico na obra ficcional. É evidente que há militância em favor da sinalização. Afinal, trata-se de um filme que serve de material de reafirmação da “identidade surda” (movimento de surdos sinalizadores que

se baseia na legitimação das línguas de sinais e na conseqüente formação de grupos culturais).

Nesse sentido, é inevitável perceber alguns aspectos que se encontram para além das cenas do filme em análise, ou seja, elementos que estão implícitos na obra. O desconhecimento apresentado pelos pais de Jonas acerca da surdez é fator preponderante para o atraso na condução do menino a um caminho que, segundo o filme, oferece melhores perspectivas de desenvolvimento cognitivo e linguístico, como mostra a cena final, em que ele ingressa em uma escola sinalizadora e, já na primeira aula, comunica-se em língua de sinais. Essa cena final revela a familiaridade e o conforto linguístico com que Jonas interage em língua de sinais. O filme quer levar o espectador à noção de língua natural, quer apresentar a sinalização como um recurso para o qual o surdo já tem aptidão.

O panorama brasileiro atual em que se insere a pessoa surda é o seguinte: segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010, a população surda no Brasil era de 9.722.163 pessoas. Desse número, temos as seguintes divisões, traçadas pelo IBGE: Não consegue de modo algum: 347.481; apresenta grande dificuldade: 1.799.885; apresenta alguma dificuldade: 7.574.797. Dessas pessoas surdas que não conseguem de modo algum, cerca de cinquenta mil concluíram o ensino fundamental, cerca de duas mil concluíram o ensino médio e somente cerca de quatrocentas concluíram o ensino superior. O INES, referência em ensino, pesquisa e extensão na área de surdez, em seu Colégio de Aplicação, abriga cerca de seiscentos alunos na educação regular, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite) e distribuídos por séries (anos) dos ensinos fundamental e médio. A comunicação se dá por intermédio de Libras.

Se, por um lado, como exibido no filme, há um nível de dificuldade indescritível no processo de oralização para a aquisição da fala, há também dificuldades, até então incontornáveis, na conquista de proficiência no registro escrito da Língua Portuguesa, o que se mostra uma constante no cotidiano escolar. Como se trata de um movimento relativamente recente, pois a legitimação da língua de sinais brasileira pela Lei da Libras somente ocorreu em 2002, as pesquisas relacionadas à comunicação do surdo por sinalização e língua escrita, bem como aquelas relativas à sua inserção social pelas estratégias comunicacionais, tateiam em todos os níveis. Por isso, consideramos que somente uma iniciativa dialógica e interdisciplinar poderá dar conta de uma



questão tão complexa. Somente a intercomunicação entre as ciências será capaz de situar o indivíduo surdo com maior segurança no espaço simbólico-discursivo e vê-lo presente em ações reais ligadas à sua cultura.

## O processo de aquisição da língua

Reportando-nos a Vigotsky (2008), apresentamos o conceito de fala interior, que nos interessa sobremaneira, pela similitude que mantém com as estruturas sintáticas das línguas de sinais:

[...] a fala interior não deve ser vista como uma fala sem som, mas como uma função de fala totalmente independente. Seu principal traço distintivo é sua sintaxe especial. Comparada com a fala exterior, a fala interior parece desconexa e incompleta.

Essa observação não é nova. Todos os estudiosos da fala interior, mesmo aqueles que a abordaram do ponto de vista behaviorista, perceberam essa característica. O método da análise genética permite-nos ir além de uma mera descrição. Aplicamos esse método e constatamos que, à medida que a fala egocêntrica se desenvolve, revela uma tendência para uma forma de abreviação totalmente específica, isto é, omite o sujeito de uma frase e todas as palavras a ele relacionadas, enquanto mantém o predicado. Essa tendência para a predicação aparece em nossos experimentos com tal regularidade que somos levados a admitir que se trata da forma sintática fundamental da fala interior (Vigotsky, 2008, pp. 172-3).

E, considerando ainda o conceito de linguagem em Bakhtin (2003), acreditamos na relevância da tempestividade no processo de aquisição de uma língua para o desenvolvimento da linguagem e a organização cognitiva, processo que apontará para quem esse indivíduo será no decorrer da vida. Nesse sentido, o atraso vivenciado pelos personagens Jonas, no que tange à aquisição da língua de sinais, provavelmente deixará sequelas que afetarão, por exemplo, sua capacidade de apreensão da estrutura da língua escrita. Saussure, em seu *Curso geral de linguística*, situa linguagem e língua em lugares psicofisiológicos muito específicos e mostra a importância da língua como, talvez, o principal elemento da linguagem:

Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (Saussure, 1966, p. 25).

Essa análise não valora os caminhos para a aquisição da língua, mas sim a tempestividade desse processo. Não se trata, aqui, da discussão sobre oralismo ou sinalização na aquisição da língua; o que importa é observar a relevância temporal dessa aquisição, já que é a língua que se vai constituir como materialidade e produtora do pensamento no processo de estruturação e desenvolvimento da linguagem.

Ainda tomando a cena final de *E seu nome é Jonas* como referência, cabe pensar nos complexos conceitos de língua materna e língua natural, o que interfere na compreensão da complexidade do processo de aquisição da língua. É importante perceber que a criança surda, na fase de organização da linguagem pela aquisição de uma língua, se for filha de ouvintes leigos em relação à complexidade que traz a surdez, desenvolve um código comunicacional que decorre da necessidade humana de comunicação, da faculdade inerente a todo o ser humano, a linguagem. Que código é esse? Ainda não é a língua de sinais, a qual só será adquirida na fase de escolarização.

Considerando as políticas públicas brasileiras, podemos pensar as ações institucionais voltadas ao conhecimento e ao reconhecimento da surdez em tempo hábil, de forma até mesmo precoce, capazes de levar ao planejamento eficiente na introdução dessa criança no universo da língua e, conseqüentemente, no desenvolvimento da linguagem.

Hoje, ainda temos diagnósticos tardios e dúvidas em relação a quais políticas linguísticas acessar. Em consequência, verifica-se um atraso cognitivo em pessoas que, se tivessem sido tempestivamente diagnosticadas e encaminhadas, através de políticas de inclusão e desenvolvimento comprometidas com as questões sociais de nosso tempo, poderiam, de fato, vir a compor grupos culturais diferentes, ou seja, vivenciar a condição de sujeito em sua

plenitude. Embora não seja objetivo deste estudo trilhar o caminho das políticas públicas, não é possível deixar de perceber as políticas de saúde e de educação no que diz respeito aos cuidados dispensados à pessoa surda: do diagnóstico à escolarização.

Assim como Jonas, muitos surdos são diagnosticados depois dos 2 ou 3 anos de idade, embora já existam instruções do Comitê Brasileiro sobre Perdas Auditivas na Infância (1999) para que a Triagem Auditiva Neonatal (TAN) seja realizada ainda na maternidade. Ainda que em nossa pesquisa, estejamos partindo da noção de despatologização da surdez (Skliar, 1998), ressaltamos a importância do diagnóstico precoce, no sentido de estender as políticas públicas já existentes, com vistas à imersão dos pais de crianças surdas na complexidade da surdez, fazendo-os conhecer as linhas que deverão escolher para orientar o desenvolvimento dos filhos.

Voltando a *E seu nome é Jonas* (Michaels, 1979), a família é leiga no que se refere à surdez e, por isso, não é capaz nem mesmo de distinguir a surdez entre outras deficiências bem distantes. Isso faz com que Jonas não tenha a condução necessária para a aquisição de uma língua tempestivamente. Esse processo desencadeia a impossibilidade da comunicação e do consequente convívio social tanto no núcleo familiar como em outros espaços.

## **Surdez e comensalidade**

O alimento consumido nas mais diversas situações do cotidiano remete às relações humanas. Em todas essas oportunidades em que o indivíduo depara com o alimento – nas práticas alimentares, nos rituais estabelecidos para o comer, nos gostos, enfim, em tudo que diz respeito à comida –, obedece à cultura, constrói e é construído nela. Entendendo-se a cultura, sob o ponto de vista antropológico, como tudo aquilo que resulta da criação humana – ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais e conhecimento adquirido a partir do convívio social –, é forçoso perceber uma relação muito mais íntima entre sociedade e alimento consumido.

Aqui, nós vemos o alimento como mediador simbólico, que atua nas dimensões cultural, social e psíquica, capaz de se constituir como formador de códigos de comportamento e interação social. É à mesa que os comensais interagem, trocam experiências, afinam-se ou desafinam-se em gostos e preferências. É um lugar de troca simbólica. É um lugar de unificação antro-

lógica, em que a linguagem do cuidado com o outro, do afeto, do cuidado de si, do sabor, dos gostos e das preferências significa ou ressignifica o sujeito, independentemente de outras linguagens que possam ali existir.

Segundo Contreras e Gracia (2011), o alimento se caracteriza como elemento básico no despertar da reciprocidade e do intercâmbio pessoal, assim como na manutenção das relações sociais. Uma abordagem puramente nutricional não pode dar conta das relações introduzidas pelo alimento. O ato de comer, para além da questão biológica, apresenta-se como mote para a construção e a manutenção das relações sociais, inclusive para aquelas que se estabelecem no núcleo familiar.

Os autores apresentam uma lista bem interessante das vinte funções socioculturais da alimentação: 1) satisfazer a fome e nutrir o corpo; 2) iniciar e manter relações pessoais e de negócios; 3) demonstrar a natureza e a extensão das relações sociais; 4) proporcionar foco para as atividades comunitárias; 5) expressar amor e carinho; 6) expressar individualidade; 7) proclamar a distinção de um grupo; 8) demonstrar o pertencimento a um grupo; 9) superar estresse psicológico ou emocional; 10) significar *status* social; 11) atribuir recompensa ou castigo; 12) reforçar a autoestima e ganhar reconhecimento; 13) exercer poder político e econômico; 14) prevenir, diagnosticar e tratar doenças físicas; 15) prevenir, diagnosticar e tratar doenças mentais; 16) simbolizar experiências emocionais; 17) manifestar piedade ou devoção; 18) representar segurança; 19) expressar sentimentos morais; 20) significar riqueza. Todos esses itens, de diferentes maneiras, são observados por este estudo, no sentido de que se relacionam com a complexidade posta no ato de comer, de comer com o outro.

Assim, para além do item 1, todos os outros, de diferentes maneiras, são válidos, no sentido de que reforçam a tese aqui defendida: o desenvolvimento do hábito de comer à mesa e a comensalidade nele implícita, bem como sua manutenção, fortalecem o sujeito em sua noção de pertencimento. É claro que essa noção de pertencimento provém da expressão de amor e reforça a autoestima do surdo, fortalecendo-o para os embates sociais que, certamente, terá de travar nos diversos choques culturais e identitários, levando-se em conta a cultura majoritária de ouvintes, ao longo da vida. Sacks (1989) narra uma situação que nos chama a atenção no que diz respeito às relações familiares:

Pais ouvintes de crianças surdas enfrentam questões especialmente delicadas e angustiantes de laços familiares e identidade. Uma mãe desse tipo, por exemplo, escreveu-me sobre seu filho que ficara surdo aos cinco meses devido a uma meningite: “Isso significa que da noite para o dia ele subitamente se tornou um estranho para nós, que de algum modo ele não nos pertence mais, e sim ao mundo dos surdos?” (p. 38).

Tal descrição revela dificuldades importantes postas aos pais quando se veem diante da surdez de seus filhos. No filme, na cena à mesa em que Jonas não quer comer a ervilha, esse despreparo é anunciado quando o pai não consegue comunicar ao filho as regras culturais às refeições. A mesa familiar é marcada por normas de “boa alimentação”: as crianças precisam comer a ervilha e tomar leite, pois esses alimentos simbolizam saúde. Em geral, os familiares que identificam os filhos como surdos desconhecem a complexidade linguística que se impõe a essas crianças. Desconhecem a necessidade de constituição de uma língua como elemento componente do desenvolvimento da linguagem. Um futuro incerto se lhes descortina e, sem o apoio de políticas públicas voltadas a essa questão, postergam a procura por centros especializados em surdez capazes de lhes dar as primeiras informações e situá-los nesse processo. Os pais, então, tendem a naturalizar um distanciamento que começa a se estabelecer no próprio lar, pois não conseguem mais comunicar-se com os filhos. As crianças nessa condição, por sua vez, isolam-se em seu mundo de silêncio. Assim, os pais, por falta de conhecimento, tempo e, algumas vezes, vontade, deixam-se levar pelo silêncio decretado pela fatalidade da surdez e, quando se dão conta, já é muito tarde para resgatar esse contato, que amalgama o afeto. Assim, eles perdem a oportunidade de ajudar os filhos surdos a ocupar “seu lugar no mundo”, ou seja, de promover sua inclusão social.

Comer à mesa é central à condição de civilizado de que desfrutamos. Entretanto, como é possível perceber no filme, quando se perdem esses preciosos momentos de comensalidade familiar, priva-se o surdo do ritual do convívio, cuja representação é a reunião à mesa para as refeições. No ato simbólico de abandonar a reunião à mesa, está a desistência da comunicação entre entes da mesma família. Para um sujeito surdo cuja linguagem ainda não se solidificou, em virtude de eventual atraso no diagnóstico ou no encaminhamento para cuidados apropriados, isso representa a impossibilidade de

se desenvolverem outras linguagens que não somente aquela que conta com a fala ou a língua de sinais.

Segundo Boutaud (2011), existem dois eixos fundamentais de nossa humanização relacionados à mesa: um eixo horizontal, relacionado à agregação e à força de coesão que afeta os convivas, e que é alimentado pela comensalidade; e outro eixo, o vertical, que diz respeito à hierarquia, a qual, no âmbito da comensalidade, é colocada à mesa para que se identifiquem, se distingam e se respeitem os papéis desempenhados pelos elementos que ali se sentam. Nesse sentido, é possível elencar os papéis encenados pelos atores da mesa, que, *strictu sensu*, estão relacionados à unidade, ao vínculo, à capacidade de intercambiar, à abertura, ao relaxamento, à diversão, aos lugares hierárquicos, aos papéis sociais, ao belo, ao bom gosto e ao sublime. Esses eixos são dimensões da comensalidade que, em uma perspectiva sócio-histórica, estendem-se a toda a organização social nas diversas culturas, e suas variações, com relação aos rituais do comer, podem ser consideradas, sem que, contudo, se descaracterize a essência do ato que constitui essa comensalidade.

A prática da convivência no seu sentido próprio, a própria imagem da vida em comum (*cum vivere*), fortalece, desde sempre, a ideia de que comer e beber com o outro favorece a empatia, a compreensão mútua, a comunhão de sentimentos (Boutaud, 2011, p. 1213).

## **Considerações finais**

O desenvolvimento do hábito de comer à mesa e sua manutenção proporcionam às famílias a oportunidade da comensalidade. No caso das famílias em que há surdos, essa oportunidade parece ter valor instrumental para a inserção social da criança surda. Trata-se de uma oportunidade para estarem juntos e compartilharem experiências e afeto, e isso representa a base para o surgimento de uma identidade surda com elevada autoestima. Trazer o filho surdo para os rituais de comer em família é o mesmo que dizer-lhe, através da linguagem da comida, do acolhimento a que a família se dispõe; significa que ele, o filho surdo, é um dos comensais e, portanto, um igual, alguém que compartilha o alimento e o momento afetivo do ato de comer.

Embora, ao longo da história, a pessoa surda tenha vivido geograficamente imersa em culturas de maioria ouvinte, não compartilha plenamente

te delas, ficando, no mais das vezes, à margem. Hoje, já se sabe que, em tese, o surdo é – ou pode ser – bilíngue-bicultural. Bilíngue, porque pode comunicar-se pela língua de sinais e pelo registro escrito da língua oficial de seu país. Bicultural, porque compartilha a cultura dos ouvintes pela língua escrita (observa-se, contudo, que as línguas de sinais não contam com registro escrito) e pela cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos. Entretanto, na prática, esse bilinguismo ainda é muito incipiente, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado, ou seja, de aprender a juntar letras e formar palavras, não implica letramento, ou seja, que ele se revele proficiente em determinada língua.

Atualmente, de alguma maneira, a pessoa surda se encontra inserida num processo cultural híbrido cujo participante, segundo Hall (2005), já pertence a uma construção fragmentada no que concerne à sua questão identitária. A identidade única, formadora de classes, feixes, não faz mais sentido a partir do processo de acesso ao mundo (globalização). A subjetividade fragmenta essa formação de grupos e recria a noção de identidade. Assim, podemos pensar em diversos grupos de surdos, como sinalizadores, oralizados, implantados, sem comunicação, entre outros. Embora a fragmentação de uma possível identidade surda seja evidente, ainda podemos considerá-la, no sentido geral do termo, pertencente a um grupo cultural minoritário. Entretanto, para os sujeitos pertencentes a esse grupo minoritário, a noção de formação de grupo cultural pode perder-se, devido a essa fragmentação. Essa consciência, então, forma-se ou reforma-se a partir das experiências nas relações com a natureza, com os outros e com os símbolos. A pessoa surda passa, assim, a se referenciar a partir da cultura dominante, ou seja, da cultura ouvinte. Com tal referência, marginalizam-se os sujeitos que, de alguma maneira, não atendem, na íntegra, ao estabelecido culturalmente. A pessoa surda que ousa buscar outras referências sociais acaba por se estabelecer em grupos, subgrupos e guetos nos quais consiga identificar os pares e, com eles, identificar-se.

O surdo, que, em geral, é membro de uma família de ouvintes (pessoas distanciadas do universo da surdez), encontra-se em uma problemática bastante complexa, a demandar medidas urgentes quanto a políticas públicas. Entretanto, enquanto não podemos contar com medidas efetivas do poder público, como campanhas informativas que coloquem a população a par da complexidade da surdez, o processo educacional precisa encontrar meios que

minimizem a realidade cruel de crianças surdas que não podem contar com o encaminhamento seguro de seus pais para a aquisição precoce de uma língua de sinais que estruture seu pensamento, tornando-o um indivíduo capaz de estabelecer relações concretas e abstratas no mundo social.

Esta análise nos ofereceu a possibilidade de universalizar nossas reflexões. O cinema nos abriu a perspectiva dessa ampliação do olhar, através da análise fílmica, que nos instrumentaliza para pensar o cinema em suas facetas de tempo, espaço, história e memória. Assim, comensalidade, pessoa surda, história e cinema são elementos que dialogam neste estudo, compondo um mosaico interdisciplinar.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOUTAUD, J. J. “Comensalidade: compartilhar a mesa”. In MONTANDON, A. *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas*. São Paulo: Senac, 2011.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. “Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2004.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censos\\_demograficos\\_2010/Caracteristicas\\_gerais\\_deficiencia](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censos_demograficos_2010/Caracteristicas_gerais_deficiencia). Acesso em: fev. 2016.
- COMITÊ BRASILEIRO SOBRE PERDAS AUDITIVAS NA INFÂNCIA. 1ª Recomendação – Período Neonatal. Recomendação 01/99. *Jornal do CFFa*, 2000, v. 5, pp. 3-7.
- CONTRERAS, J. e GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUBY, George. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. 1 ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- GUIGUE, A. “Cinema e experiência de vida”. In MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HODGETT, Gerald J. A. *Historia social y económica de la Europa medieval*. Alianza Universidad, 1982.
- JANNUZZI, G. S. M. A. *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LE GOFF, J. *Uma longa Idade Média explicada a meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008 [2007].
- MICHAELS, Richard. *E seu nome é Jonas*. Direção: Produção dos autores. EUA: Orion Pictures Corporation, 1979. VHS. (100min).



- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- . *O cinema ou o homem imaginário*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- PLATÃO. *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- ROCHA, Solange Maria. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1966, p. 25.
- SEABRA, J. *Cinema: tempo, memória, análise*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- SKLIAR, C. *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- VANOYE, F. e GALIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WOORTMANN, E. F. “A comida como linguagem”. *Habitus*, Goiânia, v. 11, n. 1, jan.-jun. 2013, pp. 5-17.