



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE - *CAMPUS* PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CINEMA BRASILEIRO PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO
SOCIAL EM TEMPOS DE IMPERATIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

VANESSA GONÇALVES MELO

Pelotas, 2013

VANESSA GONÇALVES MELO

O CINEMA BRASILEIRO PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL
EM TEMPOS DE IMPERATIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense como requisito parcial para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^aDr.^a.Angela Dillmann Nunes Bicca

Linha de Pesquisa: Política e Práticas de Formação

Pelotas-RS, 2013

Ficha Catalográfica

M528c Melo, Vanessa Gonçalves.
O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a inclusão social em tempos de imperativo de inclusão escolar / por Vanessa Gonçalves Melo. – 2014.
115 f. : il. ; 30 cm.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Angela Dillmann Nunes Bicca.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.
1. Educação inclusiva. 2. Educação. 3. Inclusão social. 4. Cinema brasileiro. I. Bicca, Angela Dillmann Nunes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.
CDD 371.9

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Camila Quaresma Martins - CRB 10/1790
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

VANESSA GONÇALVES MELO

O CINEMA BRASILEIRO PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL
EM TEMPOS DE IMPERATIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense como requisito parcial para obter o título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 mar. 2014.

Profa. Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca – Orientadora

Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro - IFSUL

Profa. Dra. Paula Corrêa Henning - FURG

Agradeço...

À minha orientadora, Pr^a Dr^a. Angela Dilmann Nunes Bicca meu respeito e admiração por tudo que me ensinou.

Ao meus pais Antônio Paulo de Melo e Clair Gonçalves Melo.

A banca examinadora desta dissertação, as professoras doutoras Cristhianny Bento Barreiro e Paula Corrêa Henning pelas importantes sugestões por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

Aos amigos de longa data e aos amigos recentes do Mestrado. Seria uma tarefa árdua listar todos que contribuíram de alguma forma na construção desta Dissertação.

A todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta história.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender como os filmes brasileiros *City Down – A história de um diferente* (2011) e *Colegas* (2013) funcionam como artefatos culturais que estariam promovendo uma forma de Pedagogia Cultural que “ensina” sobre a inclusão social em tempos de imperativo de inclusão escolar. Esses dois filmes abordam a vida de pessoas com Síndrome de Down nas histórias que narram como forma de tratar da diferença entre seres humanos. Destaco que os filmes estão inseridos em uma rede discursiva ampla que perpassa tanto as Políticas Internacionais e Nacionais que norteiam as práticas da Educação Especial no Brasil quanto os textos da mídia que abordam as questões relacionadas à inclusão social. Dessa forma, as representações sobre a inclusão não circulam e produzem efeitos apenas nas escolas, perpassando os mais diversos textos midiáticos. A discussão aqui promovida, inserida nos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, valeu-se do conceito de Representação Cultural para apontar a centralidade que a Síndrome de Down tem recebido em diferentes textos midiáticos como forma de abordar a diferença entre seres humanos, a complexa e ambígua ação de nomear os indivíduos, a valorização dos esforços de superação como forma de promover a inclusão social das pessoas com Síndrome de Down e os modos como os filmes colocam em ação operações de normalização da diferença. Por fim, é importante referir que diversos textos culturais têm abordado a inclusão atrelada a operações de normalização, operações que tanto aproximam os desviantes do que é considerado normal quanto naturalizam a presença dos desviantes nos espaços onde circulam. A normalização, assim entendida, estaria em consonância com os esforços de educar a todos para que entrem e permaneçam nas malhas do capitalismo neoliberal. A normalização, assim entendida, estaria em consonância com os esforços de educar a todos que podem ser observados nas Políticas Nacionais e Internacionais que norteiam as práticas da Educação Especial. Portanto, tem ganhado força o posicionamento da escola como espaço privilegiado, onde todos devem ser inseridos lá permanecendo. Criam-se salas de recursos atendidas por educadores especiais para acolher e promover a inclusão, em escolas regulares, alunos que antes, na sua maioria, iriam para escolas especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Inclusão Social, Cinema Brasileiro, Pedagogia Cultural, Normalização.

ABSTRACT

This paper aims to understand how Brazilian films, such as 'City Down' (2011) and 'Colegas' (2013), work as cultural artefacts leading to a kind of cultural pedagogy that *teaches* about social inclusion while these times are demanding school inclusion. Both films relate about people with Down syndrome in stories they recount as a way of addressing differences among human beings. I stress that films are in a discursive network that crosses both international and national policies guiding special education practices in Brazil, and media texts addressing issues concerning social inclusion. Thus, representations and discourses about inclusion are not only in and do not affect only schools, but they rather cut across many media texts. This discussion embedded in the poststructuralist cultural studies has drawn on the concept of Cultural Representation to show the centrality Down syndrome has received in different media texts as a way of addressing differences among human beings, complex and ambiguous process of naming individuals, the valuation of recovery efforts as a way of promoting social inclusion for people with Down syndrome, and how films conduct the normalisation of difference. Finally, it is worth saying that many cultural texts have approached the inclusion associated to normalising operations both to bring deviant people closer to what is regarded as normal, and to naturalise deviant people's presence in their places. Normalisation is understood here as in tune with efforts to educate everyone to come in and stay in the network of neoliberal capitalism. Thus something standing out in these films is about social inclusion associated to ways of normalisation both bringing deviant people to what is considered as normal and naturalising their presence in spaces where they are. In this way, the normalisation would be in tune with efforts to educate everyone to be observed by international and domestic policies guiding these Special Education practices. So the school position as a privileged space where everyone must be included has been reinforced. Classrooms for special educators are created to welcome and encourage inclusion in regular schools for students who were used to go to special schools.

KEYWORDS: Education, Social Inclusion, Brazilian Cinema, Cultural Pedagogy, Normalisation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do DVD do filme City Down – A História de um diferente (2011)	55
Figura 2 – Capa do DVD do filme Colegas (2013)	56

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
2. A Intensificação dos Esforços de Inclusão Escolar.....	15
2.1 As Políticas Inclusivas Internacionais	16
2.2 As Políticas Inclusivas Brasileiras	19
3. Alguns fragmentos históricos que auxiliam a pensar sobre os processos de in/exclusão.....	24
4. Estudos Culturais, Pedagogias Culturais e Cinema Brasileiro.....	31
4.1 Apresentando o campo dos Estudos Culturais	31
4.2 O que se aprende com os filmes de cinema?	35
4.3 Uma breve incursão ao cinema brasileiro	40
5. Os Caminhos Trilhados... ..	48
5.1 A abordagem construcionista da representação cultural	48
5.2 A seleção dos filmes	52
5.3 As histórias narradas nos filmes.....	54
5.3.1 City Down – A História de um diferente (2011)	55
5.3.2 Colegas (2013).....	56
6. Aprendendo e ensinando sobre a Síndrome de Down na pedagogia do cinema.....	58
6.1 A centralidade da Síndrome de Down na mídia: uma forma de abordar o tema da diferença entre seres humanos	58
6.2 A sempre problemática tarefa de nomear os outros	68
6.3 A valorização dos esforços de superação	73
6.4 As transformações pessoais em narrativas sobre a Síndrome de Down	76
6.5 A ambígua tarefa de inverter o que é normal e de normalizar a diferença	85
7. Considerações Finais	91
8. Referências	94
APÊNDICES	99
Filme: City Down – a história de um diferente.	100
Filme: Colegas.	108

Apresentação

A escolha do tema desta pesquisa decorreu da minha trajetória de formação e de atividade profissional associadas às problematizações que o campo dos Estudos Culturais em Educação levaram-me a fazer a respeito das representações de pessoas que tenho atendido como Educadora Especial.

O ingresso no curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria, foi motivada por questionamentos e curiosidades que eu possuía naquela época acerca de pessoas que não correspondiam aos padrões de normalidade que foram estabelecidos em nossa sociedade e que por isso eram associadas à doença e à incapacidade. Sempre ouvia falar em classes especiais e de Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), lugares esses que abrigavam aqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de “desvio” que os impedia de frequentar uma escola regular.

Durante a realização desse curso de graduação, no período de 2008 à 2011, muitas vezes entrei em contato com representações que envolviam a educação especial apontando a necessidade de reestruturação da escola para que nela se promovesse o respeito às diferenças. Destaco que tais representações não envolvem apenas as diferenças relacionadas a algum tipo de afastamento do padrão considerado normal, seja ele físico ou mental, mas também as diferenças de raça, de gênero, de classe social, de cultura, de religião e de etnia.

Um conjunto de textos que entrei em contato durante a graduação e, que considero importantes para esta Dissertação, são os documentos oficiais que dizem respeito a inclusão de alunos com necessidades especiais nas chamadas escolas regulares no Brasil. Essa série de documentos oficiais inclui a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), uma incursão nas Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961, 1971 e 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os documentos referidos marcam, cada um de seu modo, que somos TODOS (e não apenas os profissionais especializados em Educação Especial) chamados a proporcionar a participação de pessoas com necessidades especiais em diferentes espaços e lugares a fim de que passem a ter igualdade de

condições como as demais pessoas. Por isso, segundo capítulo, apresento as Políticas Internacionais e Nacionais relacionada à Educação Especial no Brasil. Destaco que esses documentos oficiais estão inseridos em uma rede discursiva que é compartilhada pelos textos que circulam na mídia.

As representações acerca de pessoas com necessidades especiais não perpassam apenas os documentos oficiais que pautam a Educação Especial no Brasil e no mundo. Durante a realização de meu curso de graduação, muitas vezes, professores/as se valiam de textos cinematográficos para potencializar as discussões acerca da Educação Especial que estavam sendo trabalhadas em sala de aula. Prática que me possibilitou olhar, com cada vez mais atenção, para as produções do cinema que circulam entre os mais diferentes públicos em todo o mundo. Mesmo que a atenção que conferi aos documentos oficiais tenha sido relevante na minha formação, cada vez mais tenho os entendido como parte de uma rede discursiva muito maior.

Inicialmente, estive envolvida nessa trama discursiva da Educação Especial e das políticas de inclusão e capturada pelas leituras e experiências obtidas ao longo da vida acadêmica. Dessa forma, conferi mais atenção às relações entre os conhecimentos teóricos construídos durante o curso e as ações que são cotidianamente desenvolvidas nas escolas. Dessas problematizações, a que se mostrou mais significativa e inquietante naquele momento estava relacionada ao lugar do educador especial no cenário da educação inclusiva. Embora as políticas educacionais apresentassem todo um esforço em definir os rumos da inclusão na escola a partir de uma gestão educacional democrática, localizada numa equipe diretiva, que deveria conduzir o processo de inclusão, parecia-me que, nas escolas, todos os esforços acabavam a cargo do educador especial. Este foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Gestão Pedagógica e o Lugar da Educação Especial na Escola Inclusiva* (2010).

Mas, durante a elaboração desse trabalho algumas certezas foram rompidas: a de que a inclusão das mais diferentes pessoas na escola regular seria garantia de uma educação de qualidade para todos. Compreendi que o debate a ser realizado seria bem mais complexo do que eu pensava. Concluí o curso de graduação inquieta e disposta a dar continuidade a minha formação profissional.

Como já referi, as possibilidades de olhar a inclusão de diferentes sujeitos na escola regular e a Educação Especial ficaram estremecidas no final do curso de graduação em Educação Especial quando tive o primeiro contato com os Estudos Culturais com inspiração no pensamento de Michel Foucault. Foi instigante pensar a Educação Especial e a inclusão sob uma nova ótica, diferente daquelas que legitimavam as propostas de inclusão escolar de todos os sujeitos como garantia de qualidade para a sua educação.

Dessa forma, passei a olhar com desconfiança para afirmações que apontavam a inclusão como uma forma de salvação da educação, ou ainda, como “a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro” (RECH 2011, p. 27). Essas discussões levaram-me a problematizar tanto a compreensão da escola como local naturalizado para a inclusão quanto o entendimento de determinadas características humanas como “doenças” ou “defeitos” a serem corrigidos. O ingresso no programa de Mestrado deste Instituto proporcionou-me uma aproximação ainda maior com as leituras e as discussões pautadas nos Estudos Culturais. A leitura das produções de Stuart Hall (1997), Heloísa Buarque de Hollanda (2004), Ana Carolina Escosteguy (1998), Marisa Vorraber Costa (2002) e, principalmente, nas obras de Michel Foucault (2010, 2012), despertaram em mim o que vou chamar de “desconforto produtivo”.

Passei a compartilhar o argumento de Lockmann (2010) de que as propostas inclusivas, muito mais do que uma ação solidária, humana e democrática, são estratégias criadas para governar a todos e cada um a fim de conduzir suas condutas no caminho do que é considerado correto e perpassado pela ordem.

Na esteira de todas essas problematizações propus-me a desenvolver esta dissertação que consistiu na análise de dois filmes brasileiros que contemplam pessoas com Síndrome de Down nas histórias que narram. Os filmes foram examinados a partir dos Estudos Culturais de vertente pós – moderna e pós – estruturalista, com contribuições do pensamento foucautiano, para buscar compreender como eles funcionam como artefatos culturais produtivos que estariam ensinando sobre a inclusão social em tempos de imperativo de inclusão escolar.

Os dois filmes selecionados para a análise são: *City Down – A história de um diferente* (2011) e *Colegas* (2013). O primeiro filme escolhido, *City Down – A história de um diferente* foi lançado no mês dezembro de 2011, sob a direção de

José Mattos e Paulo César Nogueira. O segundo filme intitulado *Colegas*, dirigido por Marcelo Galvão, foi lançado no mês de março de 2013, época em que já era conhecido do grande público em função de sua premiação no 40º Festival de Cinema de Gramado (2012) como melhor filme na categoria Longa-Metragem Brasileiro. Vale assinalar que estes dois textos cinematográficos se valem de atores e atrizes com Síndrome de Down para compor o elenco, especialmente nos papéis de maior destaque.

De acordo com a pesquisadora Adriana Thoma (2002) que analisou em sua tese de doutorado representações sobre a surdez em filmes de longa metragem, não era recorrente nessas produções culturais que atores/atrizes surdos representassem papéis de pessoas nessa situação, o que, aliás, tornava possível avaliar a qualidade do desempenho desses/as atores/atrizes, levando-os a ganhar prêmios. Portanto, essa parece ser uma tendência das produções cinematográficas recentes que, por sua vez, estariam buscando que as pessoas com Síndrome de Down representem a si mesmas, inclusive no cinema brasileiro.

Os filmes, portanto, estão sendo entendidos como artefatos culturais¹ que põem em circulação, produzem e reproduzem significados sobre as pessoas com Síndrome de Down. Situação que me permite dizer que eles funcionam como uma importante forma de pedagogia.

Dessa maneira, o objetivo desta dissertação consistiu em investigar como as representações sobre a inclusão social, neste caso, em particular a inclusão de pessoas com Síndrome de Down, estão presentes nos filmes de longa metragem no cinema brasileiro contemporâneo.

Na continuidade do trabalho, compondo o terceiro capítulo da dissertação, abordo alguns eventos ocorridos desde a Idade Média que auxiliam a pensar sobre os processos de in/exclusão na contemporaneidade.

No quarto capítulo, delinco o campo teórico dos Estudos Culturais no qual esta pesquisa se vincula, relacionando-o a possibilidade de estudar os modos como o cinema funciona como uma pedagogia cultural. Além disso, realizo uma breve incursão na história do cinema brasileiro, destacando os temas mais explorados pelos cineastas. No quinto capítulo, discuto a noção de representação cultural de

¹ Artefatos culturais são produções tais como textos, imagens, revistas, páginas da internet, músicas, filmes, etc.

Hall (1997) que pautou as análises realizadas. Aponto, também, os critérios usados na seleção do material de pesquisa, composto pelos filmes *City Down – A história de um diferente* (2011) e *Colegas* (2013) - cujas histórias narradas apresento brevemente.

No sexto capítulo exploro a centralidade que a Síndrome de Down tem recebido na mídia como forma de abordar a diferença entre seres humanos, a tarefa sempre complexa e ambígua de nomear os indivíduos, a valorização dos esforços de superação empreendidos por pessoas com Síndrome de Down e os modos como os filmes exploram situações de inversão da normalidade e de normalização da diferença. Destaco que os esforços de normalização da diferença podem ser ambíguos, reforçando os modos que as sociedades modernas criaram para administrar a população e que teriam possibilitado a estranheza que essas mesmas sociedades sustentam em relação a uma série de indivíduos.

Finalizando o trabalho, mostro que as discussões oriundas de análise podem contribuir significativamente para práticas de formação profissional (inicial e continuada) de professores de diferentes áreas acadêmicas. Destaco que uma das contribuições dos Estudos Culturais em Educação tem sido a possibilidade de se abordar de forma ampla, complexa e plurifacetada a área da Educação, possibilitando análises relacionadas aos processos de constituição de identidades, bem como aprendizagens que dizem respeito às formas de ser e de viver na contemporaneidade.

2. A Intensificação dos Esforços de Inclusão Escolar

A educação inclusiva tem sido considerada, por muitas pessoas, um dos maiores desafios que o sistema educacional precisa enfrentar a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos. Tal compreensão, não é aqui assumida como uma verdade transcendental, mas como uma compreensão que ganha força em um determinado tempo e que tem desencadeado a produção de uma série de documentos governamentais que estabelecem políticas públicas inclusivas.

Como apontou Menezes (2011), na década de 1990 do século XX tornou-se recorrente falar em inclusão para referirmo-nos a escolarização de todos os alunos nas escolas, situação que alterou o cenário educacional brasileiro que sustentava a coexistência de sistemas de ensino paralelos: o regular e o especial. Dessa forma, como também mostrou a autora (idem), o lugar mais adequado para a escolarização de todos teria passado a ser escola inclusiva, na qual toda a diversidade poderia ser respeitada e valorizada.

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas podem ser entendidas como práticas de governo que atuam através de ações, programas e atividades que visam assegurar direta ou indiretamente os direitos de determinados segmentos sociais, culturais, étnicos e econômicos. Assim sendo, essas políticas educacionais que atualmente pautam as práticas inclusivas nas escolas regulares no Brasil e, noutros países, podem ser compreendidas como técnicas e/ou mecanismos de normalização.

As políticas públicas inclusivas ao mesmo tempo em que buscam promover a inclusão carregam consigo representações que operam na constituição, regulação e governamento dos sujeitos a serem incluídos. Portanto, apresento a seguir um relato dos mais importantes documentos produzidos para buscar instaurar as políticas educacionais na perspectiva inclusiva, desde meados do século XX. Essas políticas inclusivas carregam consigo (cada qual a sua maneira) representações sobre a inclusão que estão implicados no imperativo que temos nesse início de século XXI da inclusão escolar no Brasil.

2.1 As Políticas Inclusivas Internacionais

Um dos mais importantes documentos internacionais que tem pautado a educação em muitos países foi o resultado da reunião que ficou conhecida como *A Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990. Essa conferência contou com a presença de cento e cinquenta e cinco países, de quatro Agências Internacionais (UNESCO², UNICEF³, PNUD⁴ e o Banco Mundial), além de diversos organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque na educação do mundo inteiro. Durante esta conferência foi produzida a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) onde os participantes do evento comprometeram-se em garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e adultos. No seu artigo primeiro, intitulado *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* consta que “cada pessoa – criança, jovem e adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 03). As necessidades básicas de aprendizagem referidas podem ser entendidas como instrumentos essenciais para a aprendizagem como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas. Além disso, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990) indica que devem ser garantidos na educação inclusiva os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Por fim, o mesmo texto apresenta a recomendação de que as necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las devem variar segundo cada país, cultura e época.

No artigo segundo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, denominado *Expandir o Enfoque*, é apontada a importância da universalização do acesso à educação básica

² UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁴ PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

a fim de promover uma equidade que atingiria a todos. Essa mesma declaração visa a garantia de bons empregos, de independência financeira e melhores oportunidades e condições de vida para todas as pessoas. E ainda, coloca em seu artigo terceiro que “a educação básica deve ser proporcionada ‘a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990, p. 04). Portanto, o documento está pautado pela busca da universalização da educação que, por sua vez, implicaria na redução de desigualdades. O item cinco do documento explicita que é “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Ibid, 1990, p. 05).

A noção de que a escola é um lugar privilegiado para que a aprendizagem de todos os alunos aconteça sem nenhum tipo de discriminação é, portanto, a tônica da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990). Para tanto, fica o Estado responsável por oportunizar as adequações necessárias para atender a exigência de que exista um único lugar para atender todos os alunos, sempre que possível. O referido documento, como mostrou Torres (2001), foi escrito buscando renovar o compromisso afirmado entre as nações do mundo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que data de 10 de dezembro de 1948. O artigo XXVI dessa mesma declaração garante que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU 1948, p. 12).

Embora a referida conferência tenha sido extremamente relevante na busca de uma educação de qualidade para todos, de acordo com Torres (2001), ela não inaugurou os esforços internacionais na busca de estabelecer metas de alfabetização e de escolarização universais. As Conferências de Bombaim (1952), do Cairo (1954), de Lima (1956), de Karachi e de Adis Ababa no início dos anos 1960, já haviam discutido a possibilidade de se alcançar metas internacionais relacionadas à alfabetização e à educação até a década de 1980.

Portanto, os movimentos que visam alcançar a universalização da alfabetização e da escolarização não são tão recentes. Situação que levou os participantes da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos reconhecerem e

reafirmarem os compromissos anteriormente assumidos. Por isso, o documento gerado nessa Conferência coloca que

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos (UNESCO, 1990, p.8).

Assim, segundo Torres (2001), durante a década de 1990, o documento gerado na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos⁵ passou a servir de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente na educação básica.

Outro importante documento de âmbito internacional que marcou os rumos atuais da Educação Especial foi criado a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial que aconteceu no ano de 1994 na província de Salamanca, na Espanha. Nesta ocasião, foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento considerado um dos mais importantes no que tange a inclusão social das pessoas com necessidades especiais em todo o mundo. A conferência contou com a participação de representantes de oitenta e oito países e vinte e cinco organismos internacionais, oportunidade em que os acordos assumidos em 1990, na Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” foram reafirmados e que intensificou os debates em torno da educação destinada a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), talvez o mais importante documento internacional que aborda a inclusão social das pessoas com necessidades especiais a partir dos princípios estabelecidos pela Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), abordada a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, além de estabelecer os princípios, políticas e práticas de uma pedagogia centrada na criança e apresentar propostas, sugestões, direções e ações de educação especial. O objetivo do documento é, portanto, a equalização das oportunidades educacionais oferecidas para todas as pessoas em escolas regulares.

⁵ Nesta ocasião foi gerada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Desta forma, a partir do que foi firmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passou-se a exigir que as escolas regulares acomodem todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Com isso, o documento colocou na escola regular a obrigação de garantir uma educação de qualidade para todos tornando-a o lugar privilegiado para que a inclusão aconteça. O documento atribui à escola, também, o dever de encontrar os meios e as maneiras de efetivar a educação inclusiva com tais princípios. Saliento que esses são os documentos que embasaram as políticas brasileiras de educação especial, ponto que abordo na seção seguinte.

2.2 As Políticas Inclusivas Brasileiras

No Brasil verificou-se uma proliferação de documentos oficiais que foram elaborados para colocar em funcionamento a educação inclusiva. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61) elaborada no Brasil aponta em seu Título X, nos artigos 88 e 89, que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 15) e “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções” (Ibid, 1961, p. 15). Esta LDB sugere que, o direito à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência deveria ser garantido visando a integração social das pessoas nomeadas nesse texto de lei pelo termo excepcionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 5.692/71 em seu Capítulo 1, que trata do Ensino de 1º e 2º Graus, consta que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 03). Portanto, a LDB de 1971 mantém a recomendação de conferir um tratamento especial a pessoas que apresentem

diferenças em relação à idade regular de matrícula nas séries escolares, nomeando essas diferenças com o termo deficiência ou superdotação, conforme o caso.

Vale assinalar que não pretendo analisar essas políticas educacionais elaborados no Brasil para problematizar as representações nelas presentes ou propor novas diretrizes; o que pretendo com essa revisão acerca da legislação brasileira é compreender as diretrizes traçadas para que a escola regular fosse configurada como o local de todos os estudantes. Essas diretrizes talvez tenham participado da produção de algumas “verdades” que acabaram por instituir a escola como espaço privilegiado para a inclusão de todos os sujeitos no Brasil.

Após vinte e cinco anos da criação da segunda LDB (5.692/71), uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) é criada. No capítulo V, destinado a Educação Especial, é referido que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 21). A isso é acrescido que “(§1º) haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Ibid., 1996, p. 21), “(§2º) o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Ibidem, 1996, p. 21) e “(§3º) a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Ibid., 1996, p. 21).

Portanto, a LDB de 1996 estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino acompanhada dos serviços especializados de apoio. Além disso, a LDB (9394/96) finaliza o capítulo destinado a Educação Especial apontando que o poder público deverá promover a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Dessa forma, é possível dizer que a partir da LDB (9394/96) ficou estabelecido que a matrícula de todos os alunos, incluindo os alunos referidos na lei como portadores de alguma forma de deficiência, deve ser feita nas escolas regulares. Isto é, prevê que todas as crianças devem estar juntas, sempre que possível, independente de qualquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter

(BRASIL, 1996). Ressalto que anteriormente a esta lei era facultativa a inclusão de todos nas escolas regulares, ficando a decisão de matrícula em escolas regulares ou especiais a critério da família.

Como mostrou Menezes (2011, p. 30)

o movimento da inclusão como possibilidade (e escolha) cede lugar ao movimento da inclusão como obrigação (e dever). Partimos de práticas que atendiam alunos com e sem deficiência em espaços diferenciados, cujos profissionais também possuíam formação e habilitações distintas, e passamos à possibilidade de unificação desses espaços e a formação generalista dos professores (para que fossem capazes de atuar com todo e qualquer aluno) como fatores facultativos.

Outro importante documento a referir foi intitulado A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que aborda, em sintonia com a LDB, a promoção de uma educação de qualidade para todos, defendendo o direito de todos os/as alunos/as estarem juntos, em classes regulares, aprendendo e participando dos processos educativos sem nenhum tipo de discriminação. Dessa forma, de acordo com esse documento (BRASIL, 2008), a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica da qual a sociedade brasileira não pode prescindir. Com base nisso, é instituído em 2008, pelo Decreto nº. 6.571, o Atendimento Educacional Especializado nas escolas, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades e especificidades. De acordo com o mesmo decreto (BRASIL, 2008b), as ações que caracterizam o atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula 'comum', não sendo substitutivas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Como apontou Menezes (2011, p. 29), ao chegarmos ao fim da primeira década do século XXI, temos a obrigatoriedade tanto da matrícula de todos os alunos nas escolas regulares quanto de inserções de conhecimentos relativos às necessidades que esses possam ter em todos os cursos de licenciaturas do país. E,

segue é obrigação de todos – sem que desse “todos” escape alguém - estar na escola inclusiva (Id, 2011, p.31).

Rech e Lopes (2011), ao discutirem esses documentos entenderam que, os mesmos, têm o intuito dar conta de um contingente que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Essas políticas almejam atingir o máximo de resultados junto à população produzindo efeitos positivos a respeito da inclusão tanto na escola quanto no mercado de trabalho.

A mesma exigência que está sendo atribuída à sociedade brasileira, quanto a obrigatoriedade de inserir na escola regular a todos os/as alunos/as, perpassa, também, o documento que pertence à coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* no seu primeiro volume intitulado *A Escola Comum Inclusiva* (BRASIL, 2010). Esse documento indica que a partir da década de 1990 a escola inclusiva vem sendo considerada como o meio de garantir um ensino de qualidade para todos/as os/as alunos/as, reconhecendo e respeitando as diversidades presente na escola, bem como as diferenças no processo educativo para, dessa maneira, atender a cada um/a de acordo com suas necessidades, especificidades e potencialidades.

A escola aparece como sendo um lugar privilegiado para que a inclusão de todos os alunos aconteça. Desde então, como afirmou Lopes (2011)

Muitas foram as políticas criadas nos últimos anos para dar conta de um contingente cada vez mais miseráveis, pessoas com deficiência, velhos em situação de abandono, crianças e jovens de rua, desempregados, enfim, de um leque de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. (p. 8).

Destaquei alguns pontos do documento a fim de mostrar sua grande importância na produção de significados de uma educação de qualidade para todos os alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim como, na compreensão de que essa rede de ensino é a mesma que deve atender às pessoas que são nomeadas na coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (BRASIL, 2010) como possuidoras de necessidades especiais.

O esforço aqui empreendido de retomar a instituição da educação inclusiva nas escolas brasileiras me fez atentar para as representações sobre inclusão que

permeiam tudo isso. Sob a perspectiva teórica assumida neste estudo não cabe julgar como bons ou não os direcionamentos postos nos documentos que pautam a educação inclusiva no Brasil, nem mesmo verificar se as escolas estão efetivando as obrigações que lhes foram atribuídas. Sob a ótica dos Estudos Culturais cabe atentar para o modo como os enunciados presentes nessas políticas, que não são exclusivos dos documentos oficiais brasileiros ou internacionais, perpassam, também, os textos da mídia. Tais representações estariam operando na constituição, regulação e governo de sujeitos não apenas nos espaços escolares.

3. Alguns fragmentos históricos que auxiliam a pensar sobre os processos de in/exclusão

No curso *Segurança, território e População* Michel Foucault (2008), ministrado em 1978, abordou a peste, a varíola e a lepra tendo como objetivo compreender que, o entendimento de inclusão e exclusão que se tem hoje são uma série de fenômenos e um conjunto de mecanismos que ocorreram durante toda a Idade Média.

Segundo Lockmann (2010) esses exemplos usados por Foucault no referido curso ministrado em 1978 auxiliam a discutir as práticas de exclusão e inclusão desde a idade Média até o século XIX, que teriam criado as condições de possibilidade para a emergência dos discursos sobre inclusão na contemporaneidade. Essa forma de abordar a história das práticas sobre inclusão e exclusão, como apontou a autora diz respeito a

uma história que não tem a pretensão de buscar uma origem fundadora para o objeto em estudo nem mesmo desvendar a verdade que repousa em sua essência original. Uma história que não se pretende totalizante. Uma história de peças, de recortes de fragmentos. Uma história não das grandes revoluções ou fatos consagrados, mas uma história que pode-se denominar genealógica. (Id.2010, p. 30)

Dessa forma, cabe dizer que a história genealógica não busca encontrar no passado a essência ou a origem dos processos de in/exclusão contemporâneos. A história genealógica possibilita, isso sim, entender que as práticas de inclusão e exclusão que se processaram desde a Idade Média teriam contribuído para a constituição do que hoje é compreendido como inclusão ou como exclusão.

Para tanto, lanço olhar, primeiramente, sobre a exclusão dos leprosos na Idade Média que teve a finalidade de preservar a população de ameaças internas. Através de dispositivos de segregação e confinamento em leprosários durante a Idade Média traziam uma divisão binária entre aqueles sujeitos com quem podemos manter um convívio social e aqueles que o convívio deve ser proibido.

Essa segregação se dava através da divisão rigorosa entre os sujeitos com e sem a lepra, evitando-se qualquer contato entre eles. Dessa forma, os leprosos eram

mantidos fora dos muros da cidade porque considerados uma ameaça a manutenção da ordem na cidade, situação que levava à retirada dos sujeitos do convívio social afastando-os da cidade ou enclausurando-os (FOUCAULT, 2010).

Para Foucault (2008)

É uma exclusão que se fazia essencialmente, embora também houvesse outros aspectos, por um conjunto mais uma vez jurídico, de leis, de regulamentos, conjunto religioso também de rituais, que em todo caso traziam uma divisão do tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram (p.13).

Ficando o leproso privado do convívio social ocorria, também a morte simbólica deste sujeito, pois ninguém mais teria contato com ele ou ficaria esperando o seu retorno após a cura (LOCKMANN e HENNING, 2010).

É importante indicar que, não havia nessa época conhecimentos sobre as doenças, incluindo a lepra. E sem um conhecimento a respeito da lepra não era possível manter os sujeitos nas cidades e controlar o alastramento dessa enfermidade. A forma como os leprosos eram excluídos da cidade na Idade Média pode ajudar a mostrar como era exercido o poder soberano. Segundo Foucault (2010), um poder que era exercido diretamente sobre os corpos e que era exaltado e fortalecido em manifestações públicas; um poder que faz das regras que as pessoas deveriam seguir, bem como das suas obrigações, laços pessoais com o soberano cuja ruptura se constitui em uma ofensa e exige uma vingança; um poder que não precisa justificar por que aplica suas leis, mas deve indicar quem são seus inimigos e o que o ameaça; um poder que não promove uma vigilância ininterrupta manifestando-se em situações particulares.

Na peste e na varíola evidencio um processo de inclusão, o que é bem diferente do que foi evidenciado no caso da lepra. Nos exemplos da peste e da varíola havia preocupação com a vida dos sujeitos, produzindo-se saberes sobre as doenças. No caso da peste, nos séculos XVI e XVII, foram criados regulamentos para as cidades onde existia a doença. Segundo Foucault (2008), esses regulamentos indicavam

às pessoas quando podem sair, como, a que horas, o que devem fazer em casa, que tipo de alimentação devem ter, proibindo-lhes este ou aquele tipo de contato, obrigando-as a se apresentar a inspetores, a abrir a casa a inspetores (p. 14).

A cidade onde havia peste usava um esquema do tipo disciplinar para estabelecer onde cada indivíduo poderia estar em um dado momento. Para que cada um fosse vigiado, como mostrou Foucault (2010), a cidade era dividida em distritos que ficavam sob a responsabilidade de inspetores. Esses inspetores deveriam parar diante de cada casa, verificando se os seus moradores estão saudáveis ou doentes, registrando isso minuciosamente. Dessa forma, a administração da peste se dava com vigilância de cada indivíduo morador da cidade, o que exigiu um aparato de saber sobre a doença e sua cura, bem como sobre o contágio. Dessa maneira era possível identificar os riscos causados pela doença e ao mesmo tempo maneiras de como evitar o contágio da mesma, controlando seu alastramento.

O poder disciplinar atua sobre os corpos dos indivíduos a fim de produzir a sua docilização. Essa forma de exercício do poder, como mostrou Foucault (2007), surgiu no século XVII colocando em ação novas técnicas que produziam resultados duradouros e profundos nos corpos dos indivíduos. Ao invés de uma multidão assistir ao suplício de alguém que foi considerado inimigo, como acontecia na soberania, são uns poucos é que vigiam uma multidão. Isso se tornou necessário com o grande crescimento das populações nessa época, ficando muito difícil o olhar do soberano estar em toda parte. O objetivo do poder disciplinar é, portanto, o de produzir corpos dóceis, isso se dá com a inserção dos indivíduos em uma rede disciplinar, com divisões espaciais e temporais, que é assimilada como se fosse natural.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2007, p. 143).

O disciplinamento é uma forma de poder muito mais econômica do que a que estava ligada aos suplícios e aos castigos corporais. A disciplina quando pune não visa nem a expiação ou a repressão (Id., 2007, p.152), mas sim, a comparação dos atos de cada um ao conjunto de indivíduos no qual está inserido, como mostrou Foucault (2007). É dessa forma que a disciplina associa poder e saber, pois essa forma de atuação gera registros dos mais diversos tipos. Pode-se dizer que o poder disciplinar vigia e pune produzindo um tipo específico de saber. E essa forma de exercício do poder reside, então, em ela implicar “uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma modificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (Id. 2007, p.118).

Para Foucault (2008), a norma precede o anormal. Nos processos marcadamente disciplinares as ações típicas das sociedades disciplinares recebem o nome de normação. Ou seja, a norma atua estabelecendo um padrão, um ideal a ser atingido. Ela é estabelecida sem ter um contato com a multiplicidade em que será aplicada. E, nesse processo de normatização que cria um modelo ideal, a norma, funciona numa lógica binária que, neste caso, classifica cada um como normal/anormal e, nesta ação fixa a sua anormalidade.

Sendo assim, a norma abarca a todos criando, muitas vezes, classificações binárias nas quais o segundo termo tem menos valor que o primeiro. Esse é o caso de binarismos tais como: homem/mulher, empregados/desempregados, adulto/criança, normal/anormal, rico/pobre, branco/negro. Dessa forma, a norma, ao classificar os sujeitos hierarquizando-os, esta sempre envolvida em relações de poder. E, para que todos estejam dentro da norma busca-se produzir saberes sobre cada um e sobre todos. E, nessa tentativa de enquadrar todos dentro de uma norma acaba-se criando um modelo ideal a ser atingido e, desejados por todos.

Como explicaram Saraiva e Fonseca (2013), a norma disciplinar torna a condição de anormal visível aos olhos de todos do grupo. Assim a norma disciplinar segrega, isola e impõe marcas sobre os corpos.

Já nos séculos XVIII e XIX, com a disseminação da varíola, diferentemente do que ocorreu na peste, não apenas se estabeleceu um disciplinamento dos indivíduos, buscava-se gerir a população prevenindo o adoecimento. Procurou-se

traçar estratégias de prevenção através da inoculação⁶ e da imunização por vacinas. Essas estratégias visavam a prevenção da doença, o que só se tornou possível lançando mão de saberes sobre a varíola.

Para Foucault (2008)

o problema fundamental vai ser o de saber quantas pessoas pegaram varíola, com que idade, com quais efeitos, qual a imortalidade, quais as lesões ou quais as sequelas, que risco se corre fazendo-se inocular, qual a probabilidade de um indivíduo vir a morrer ou pegar varíola apesar da inoculação, quais os efeitos estatístico sobre a população em geral, em suma, todo um problema que já não o da exclusão, como na lepra, que já não é o da quarentena, como na peste, que vai ser o problema das epidemias e das campanhas médicas por meio das quais se tentam jugular os fenômenos, tanto os epidêmicos quanto os endêmicos. (p.14)

As considerações de Foucault referidas acima deixam claro que as estratégias de controle da varíola não visavam apenas a intervenção na saúde de cada indivíduo, como ocorria na peste. Elas buscavam tratar do coletivo, a população.

O que tornou a variolização e depois a vacinação tão eficazes na previsão da varíola foi “pensar o fenômeno em termos de cálculos das probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos de que se dispunha” (Id., 2008, p. 77). Neste caso, não se buscava evitar todos os casos da doença, mas compreender quando a doença aparece, onde ocorrem epidemias, quem são os indivíduos mais atingidos, etc. Buscava-se compreender qual o risco de pegar a varíola, de se curar ou de morrer dela. Um risco que não era igual para todos os indivíduos, em todas as idades, em todas as condições de vida, em todos os lugares. Diferente do que se fazia em relação a lepra e a peste não se vai tentar anular pura e simplesmente a doença em todos os sujeitos ou impedir completamente o contato entre os doentes e os sãos.

É possível afirmar que em cada um desses casos são postas em ação tecnologias de poder distintas; enquanto a exclusão predomina no caso da lepra, ocorre inclusão e disciplinamento no caso da peste. No caso da varíola,

⁶ A inoculação, como mostrou Lockmann (2010), foi baseada na noção de que os indivíduos que sobreviviam à varíola não mais a contraíam. Compreensão que levou a implantação de sua forma benigna em muitos indivíduos a fim de que esses produzissem defesa natural contra a doença.

diferentemente dos outros dois casos, lançou-se mão da estatística para fazer medidas e estimativas que só são possíveis quando se analisa o que acontece com uma grande quantidade de indivíduos, ou seja, foi necessário usar de cálculos que possibilitaram criar estratégias e instrumentos eficazes para gerir a população.

Como vimos, desde a época clássica nas sociedades ocidentais surgem novos mecanismos de poder: *disciplinas dos corpos e controles reguladores das populações* que abrem caminho para a era do Biopoder. Para Ewald (1993, p. 77) o poder soberano durante muito tempo caracterizou-se pelo “direito de fazer morrer e de deixar viver”, essa forma de exercício do poder era exercido sob a forma negativa da captura, da reclusão, da subtração ou da repressão que culmina na morte.

Como disse Foucault (2007), a partir da época clássica, processou-se uma transformação nessa forma de exercício do poder. Surgiu, portanto, um poder para produzir forças, multiplicá-las e organizá-las, um poder que age de maneira positiva sobre a vida, que se encarrega de gestar, de valorizar, de ampliar, de exercer controles precisos e regulações de conjunto.

A partir do século XVII, como mostrou Foucault (2007), esse poder sobre a vida desenvolveu-se sob duas formas principais.

Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, ampliação de suas aptidões, na extorção de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar: tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma bio-política da população*. (p. 151-152)

Nesse contexto, cresce a importância que a norma possui em detrimento do sistema jurídico. Para Ewald (1993)

porque a lei também pode funcionar como uma norma, formulá-la, e ser assim uma das peças de um poder inteiramente consagrado a “qualificar, a medir, a apreciar, a hierarquizar, mais do que a manifestar-se na sua exuberância mortífera (p.78).

Isto quer dizer que, a expansão do biopoder não acarreta no apagamento da lei ou das instituições da justiça, e sim o sistema jurídico aparece e funciona em detrimento da norma. Dessa maneira, compreende-se que a norma se expressa através da lei, mas, aparece também numa multiplicidade de domínios. Como mostrou Ewald (1993) a norma tem relação com o poder, mas se relaciona com ele de forma diferente do uso da força, da violência, da coerção. A norma caracteriza-se por “uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder reflectir as suas estratégias e definir os seus objetos” (EWALD, 1993, p. 78).

Um poder que se encarrega da vida se vale da norma para qualificar, para medir, para avaliar, para hierarquizar. Dessa forma, a norma é “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (Id., 1993, p. 86). O que a norma mede são desvios obtidos em relação a medida comum que ela proporciona, ou seja, a norma é o melhor relativo de um certo grupo. Isso quer dizer que tanto o normal quanto o anormal estão na norma, pois pode-se comparar cada um com o grupo onde está inserido.

Portanto, a norma não exclui ou rejeita, ao contrário, “ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT 2010, p. 43).

No próximo capítulo, apresento o campo teórico dos Estudos Culturais e seus entendimentos sobre cultura. Em seguida, discorro sobre como as pedagogias culturais se situam dentro deste campo teórico e finalizo o capítulo falando sobre o cinema brasileiro.

4. Estudos Culturais, Pedagogias Culturais e Cinema Brasileiro

Neste capítulo apresento o campo dos Estudos Culturais e a possibilidade de estudar os processos educativos não escolares que vêm constituindo os sujeitos do nosso tempo.

4.1 Apresentando o campo dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais surgiram na segunda metade do século XX, na Inglaterra, tendo entre seus primeiros praticantes Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Thompson e Stuart Hall, como referiu Escosteguy (1998) ao comentar a constituição do Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Este Centro surgiu ligado ao English Department da Universidade de Birmingham e organizou-se como centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição.

Entre as obras mais destacadas produzidas pelo Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), estão: *The uses of literacy*, lançado por Richard Hoggart em 1957; *Culture and Society*, publicado por Raymond Williams em 1958 e *The Making of The English Working-class*, lançado por Edward Thompson em 1963.

O campo dos Estudos Culturais, a partir de tais obras, foi responsável por promover uma importante mudança na noção de cultura rompendo com a distinção de 'alta e baixa' cultura que predominava até então nas discussões acadêmicas. Os Estudos Culturais assumiram que a cultura tem haver com significados partilhados entre os membros de uma determinada sociedade ou grupo como explicou Stuart Hall (1997) ao discutir como a cultura está implicada na organização e na regulação das nossas vidas.

A partir disso, podemos entender que toda ação social é cultural e que todas as práticas sociais expressam ou comunicam algum significado e, neste sentido, são práticas de significação. Tal noção de cultura passou a compreender tanto "ideias e atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto como toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias

produzidas em massa, e assim por diante”, como indicaram Nelson, Treichel e Grossberg (1995, p. 14).

Dessa forma, a amplitude de temas que tal compreensão de cultura permite abarcar nos indica que, como afirmou Costa (2004), é muito difícil definir o que são os Estudos Culturais. Não é possível fazer demarcações exatas sobre sua esfera de atuação, sobre metodologias empregadas ou teorias adotadas. Esses estudos compreendem uma grande diversidade de métodos e temáticas oriundas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos de mídia, da comunicação, da antropologia, por exemplo.

Essa mudança em relação à cultura ficou conhecida como “virada cultural” que, por sua vez, tem íntima ligação com outra virada, denominada “virada linguística”. A virada linguística, por sua vez, marcou uma importante mudança no movimento teórico estruturalista que, partindo do trabalho de Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 1950 e 1960. Tal virada, como indicou Silva (2005), conferiu ênfase ao caráter constitutivo da linguagem assinalando a passagem ao chamado pós-estruturalismo.

A linguagem, portanto, passou a ser vista como uma importante ferramenta na produção e atribuição de sentidos e significados, bem como na constituição de sujeitos, acontecimentos, objetos e relacionamentos. Pode-se dizer que a linguagem não apenas descreve o mundo, mas também o constitui e têm posição privilegiada na construção e circulação dos significados, como explicou Hall (1997).

O pós-estruturalismo é contemporâneo de outro movimento - o pós-modernismo - com o qual tem sido muitas vezes, tomado como sinônimo. Como apontou Silva (2005)

o pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo. Há análises que simplesmente não fazem qualquer distinção entre os dois. Embora partilhem certos elementos, como, por exemplo, a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. (p. 117).

A respeito dessa questão, Hollanda (2004), nos esclarece que a modernidade trabalha sempre dentro de uma grande estabilidade conceitual e o pós-modernidade seria “ao contrário, um momento de alta instabilidade conceitual, no

qual as grandes certezas que definiram o quadro epistemológico da modernidade parecem se não implodir, pelo menos mostrar um grande e definitivo desgaste”.

De acordo com Lemert (2000), não parece ser adequado buscar descrever a pós-modernidade como uma simples reação anti-modernidade, nem afirmar que a pós-modernidade declara fim a modernidade ou que a modernidade e a pós-modernidade guardem uma relação de simples progressão e aperfeiçoamento. Esse mesmo autor (idem) refere-se à pós-modernidade como uma condição em que estão se processando mudanças radicais nos sistemas de valores e nas práticas subjacentes à modernidade, na qual se acreditava estar alcançando as mais profundas verdades e os modos de viver mais refinados.

Portanto, enquanto o pós-estruturalismo trata de uma forma de compreender a linguagem, o pós-modernismo diz respeito à condição em que estaríamos vivendo desde meados do século XX e que tem sido apontada por diversos autores, tais como Hall (1997), Escosteguy (1998), Lemert (2000), Costa (2002), Hollanda (2004), Bicca (2010), como aquela em que estão sendo colocadas em questão as grandes narrativas estabelecidas na modernidade, tais como as noções de verdade, de razão, de ciência e de progresso. Essas noções, centrais na noção moderna de sociedade, são postas sob suspeita no pós-modernismo em função do avanço constante da ciência e da tecnologia, apesar de evidentes benefícios e importantes ganhos, teriam gerado, também, certos subprodutos claramente indesejáveis (SILVA, 2005) tais como: formas de preconceito, desastres ecológicos e ansiedades.

Essa nova configuração de mundo estaria, também, relacionada às novas formas de circulação da informação que se dá a partir das mais variadas fontes, tais como: jornais, televisões, bibliotecas, livros, revistas, enciclopédias, dicionários, internet, celulares, arquivos, museus que servem de suporte aos filmes, *sites*, *blogs*, entre outros. As grandes transformações tecnológicas produziram transformações importantes em nossa sociedade, influenciaram os modos como produzimos saberes e, talvez, estejam alterando os nossos modos de ser humanos.

Não é difícil encontrar nos textos da mídia exemplos de todas essas transformações nos modos como vivemos. O comercial de TV da operadora de telefonia móvel Vivo, por exemplo, inicia com a seguinte pergunta de uma voz masculina: seu pré-pago ainda não tem Internet?

O filme dessa peça publicitária inicia com três amigos/as conversando em uma festa. Aproxima-se outro amigo que faz a seguinte pergunta para uma das mulheres presentes no grupo: ué cadê o namorado? A outra mulher do grupo responde com uma voz de irritação: não é mais namorado!!! E o rapaz, que não sabia do término do namoro segue perguntando: casou? juntou? Neste momento a moça sai da roda chorando amparada por sua amiga. Um dos rapazes do grupo pergunta indignado: você não viu que ela mudou o status para solteiro hoje de manhã?

A propaganda segue com o mesmo rapaz desinformado da situação anterior, de posse de uma prancha de surf e, correndo entre inúmeros guarda-sóis instalados ao longo da areia em direção ao mar. Na medida em que se aproxima da praia percebe que não têm ondas. Dois meninos brincam na areia. Um deles comenta: Pô!... esse cara não viu as ondas na Internet.

A propaganda termina com a apresentação das promoções e a seguinte frase: Tá vendo você tem que ter Internet todos os dias.

Num primeiro momento, fazendo uma leitura pouco atenta do comercial de TV referido aqui, poderíamos dizer que se estaria apenas festejando as tecnologias de comunicação rápidas como algo sem o qual viveríamos desconectados de quaisquer eventos que se passam à nossa volta, ou seja, precisaríamos ter acesso a Internet para não dar 'bola fora'. Mas, analisando um pouco mais detidamente o mesmo anúncio dessa operadora de telefonia móvel, podemos pensar que há outros ensinamentos/aprendizagem se processando. Então, o que este comercial da Vivo poderia nos ensinar? A resposta a tal questão pode dizer respeito a importantes mudanças no modo como nos relacionamos com as pessoas, inclusive aquelas que convivemos de forma presencial. Para que possamos conviver bem em qualquer grupo não bastariam mais as conversas nas salas de estar ou mesmo as que fazemos por telefone, é preciso entrar em uma rede bem mais intrincada! Dessa forma, a mensagem do comercial indicaria que todos nós precisamos não apenas estar presente ou próximo para saber dos outros, a mensagem publicitária parece indicar que isso já não basta. Pertencer a qualquer grupo estaria tornando-se algo que não mais pode ser desconectado dos circuitos do consumo global que incluem todas as formas de comunicação.

O exemplo permitiu-me refletir a cerca das possibilidades de debate abertas pela noção de cultura assumida pelos Estudos Culturais, bem como pela mudança ocorrida em relação à compreensão de linguagem. Tais mudanças permitiram que não apenas as produções da literatura e das artes merecessem atenção acadêmica. Além disso, os Estudos Culturais associados ao campo da Educação permitiram reflexões importantes a respeito de como esses textos, antes pouco considerados como espaços educativos, podem promover formas de aprendizagem. Esse é o ponto que passo a abordar a seguir.

4.2 O que se aprende com os filmes de cinema?

Desde criança frequentava, juntamente com meus pais e irmão, o extinto cinema Independência na cidade de Santa Maria, onde residi até 1990. Lembro com clareza dos filmes que assisti na telona do Cine Independência intitulados de Os Fantasmas trapalhões (1987), O casamento dos trapalhões (1988), Os heróis trapalhões – uma aventura na Selva (1988), A princesa Xuxa e os trapalhões (1989) e Uma escola atrapalhada (1990). A mistura de sensações que sentia despertou em mim um encantamento que me fez apaixonada pela sétima arte⁷.

Em função das exigências profissionais do meu pai morei em diferentes cidades pelo Brasil durante a minha adolescência. E, infelizmente, em algumas dessas cidades não havia cinema. Ainda assim, reunia o grupo de amigos e amigas para criar sessões de cinema em casa, com filmes locados.

Já adulta e de volta à cidade de Santa Maria, quando cursava Educação Especial na UFSM, não deixei de reunir minhas colegas para 'pegar um cineminha' e sempre apreciava as sessões de cinema em sala de aula, com fins didáticos. Hoje, ocupando um novo lugar, o de pesquisadora, olho para os filmes de outro ponto de vista, não menos fascinante: como objetos de pesquisa.

As Pedagogias Culturais estão relacionadas aos meios de produção, de circulação e de troca cultural, tais como: televisão, revistas, publicidade, livros de

⁷ Sétima arte é um termo utilizado para designar o Cinema.

ficção, turismo, filmes, desenho animado, histórias em quadrinho, brinquedos, entres outros. Todos eles, mesmo sem ter a intenção de ensinar algum conteúdo previamente estabelecido assumem um caráter pedagógico, produzindo, reproduzindo e colocando em circulação uma série de saberes que participam da constituição de nossas identidades e subjetividades.

Vale ressaltar que, o currículo e a pedagogia presentes nos produtos culturais não são os mesmos encontrados nos currículos e pedagogia escolar. Conforme Silva (2005), se é

o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm um “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (p. 139).

Neste sentido, a cultura é vista como pedagógica e a pedagogia é vista como cultural. Como apontou Silva (2005), a cultura, mesmo

sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade (p.139-140).

Para Giroux (1995), “isso significa ampliar o significado e a prática da pedagogia para além das fronteiras da escola” (p. 155). Dessa forma, acordo com Wortmann (2010), o termo pedagogia cultural passou a ser usado para marcar como a educação ocorre nos mais variados locais sociais, que incluem a escola, mas não se restringem a ela. Isto implica dizer que, as pedagogias culturais participam da constituição das identidades e subjetividade dos mais diferentes sujeitos.

Para Kellner (1995), a mídia ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes. A mídia ensina visões de mundo, comportamentos e valores.

Por que pesquisar sobre cinema e educação? Qual a relação existente entre ambas? Para Duarte (2002)⁸, as relações que se estabelecem

⁸ Duarte, Rosália. Cinema e Educação / Rosália Duarte. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido de Simmel dá ao termo, ou seja forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns (Id., 2002, p.17).

Vários estudos realizados em Faculdades de Educação têm mostrado como diferentes artefatos culturais produzem aprendizagens em âmbitos que não são restritos às escolas. Um dos trabalhos que mais chamou minha atenção, pela proximidade com a temática desta proposta de dissertação, foi a tese de doutorado de Adriana Thoma (2002). Nessa pesquisa a autora (idem) analisou como a alteridade surda é narrada/produzida/inventada/incluída/excluída em oito produções culturais, dentre filmes e documentários que focalizam a surdez e os/as surdos/as. Além disso, a autora (idem) discutiu com um grupo de sujeitos surdos universitários o jogo da flutuação das representações do surdo e a surdez que perpassam os mesmos filmes analisados.

Os pontos de destaque das análises dos textos cinematográficos no trabalho de Thoma (2002) registraram as recorrências das representações que perpassam os filmes. Dentre essas lições destaco a denominada ‘a metáfora do silêncio’ em que foi incorporada no título de quatro filmes, dentre os oito analisados pela autora (idem), quando foram traduzidos para língua portuguesa, a fim de circularem no Brasil. Isso ocorreu mesmo que nos títulos originais somente dois deles utilizassem a palavra silêncio e suas derivações para referir a surdez. Outro ponto que a autora (idem) destacou em seu estudo é a recorrente associação entre mudez e surdez, mesmo quando já se sabe que não há ligação direta entre elas.

Além disso, nos mostrou Thoma (2002), que o silêncio tem sido com frequência entendido por muitos sujeitos surdos como mais uma possibilidade para os seres humanos e não necessariamente como uma situação inferior a qualquer outra, porém nada impede que a compreensão do silêncio como uma situação de perda seja aprendida pelos surdos. Essa situação tem grande conexão com a segunda lição apresentada pela pesquisadora (idem), intitulada ‘a surdez como falta’. Na grande maioria dos filmes analisados a surdez é tratada como um defeito, uma anormalidade, uma patologia e, portanto, como algo a ser corrigido.

O surdo, por sua vez, é representado como menos capaz que os indivíduos ouvintes e, portanto, incapaz para ocupar cargos e realizar funções que são exercidas por pessoas ouvintes que são, também, diferentes entre si. A pesquisadora (idem) indicou em seu trabalho que essas representações de surdos nos filmes podem estar relacionadas com fato de o sujeito surdo viver em uma sociedade onde os ouvintes são maioria, tornando-se a norma a partir da qual todas as demais pessoas são avaliadas.

Outro estudo importante na minha aproximação das análises culturais foi a Dissertação de Mestrado de Dionara Dall' Agnoll (2008) intitulada "Educação e representações de deficiência na turma da Mônica, de Mauricio de Souza". O objetivo desse estudo foi investigar as representações de deficiência e deficiente nas histórias em quadrinho da Turma da Mônica, olhando particularmente para a interação das personagens marcadas por essa diferença – Luca e Dorinha – com os demais personagens desses quadrinhos.

Com este estudo pude identificar que os quadrinhos de Mauricio de Sousa alinham – se com a cultura de mídia voltada para o entretenimento e o consumo. A deficiência, termo assumido no trabalho de pesquisa referido, é representada valendo-se de uma lógica compensatória, segundo a qual os personagens são admirados por características tais como a beleza, o charme, o alto senso moral, a esportividade, a simpatia e a facilidade na utilização de tecnologias, entre outros.

Mas não apenas trabalhos inseridos nos Estudos Culturais têm discutido a forma como a mídia aborda o tema da diferença entre seres humanos. Um livro lançado em 2012, por Ana Cristina Bohrer Gilbert, intitulado: Vértice do Impensável – um estudo de narrativas em Síndrome de Down, abordou narrativas literárias, *blogs*, materiais jornalísticos, filmes e séries de televisão, nos quais o tema é a Síndrome de Down.

A autora (idem) apontou que

a produção cultural revela imagens e significados que refletem a maneira como a sociedade se relaciona com pessoas que trazem a marca dessa condição genética particular, articulada àquilo que é convencionalizado como padrão de normal e patológico, de 'mesmo' e de 'outro' com base no discurso biomédico (p.28).

Além desses trabalhos mais aproximados da temática da diferença, referidos acima, há outro que também me ajudou a constituir essa pesquisa em função da qualidade de suas análises. Dessa forma, considero importante referir aqui a Dissertação de Mestrado de Fabiano Silveira (2009) que investigou como os Role-playing games (RPG) colaboram na constituição de identidades juvenis. O autor (idem) focalizou, neste estudo, o RPG Vampiro: A máscara, bem como os materiais do jogo, os livros que descrevem as suas regras e as comunidades em página do Orkut que se constituíram em torno do referido jogo.

O autor (idem) não investigou o uso RPG como recurso didático, mas sim como uma produção cultural que colabora na constituição e produção de identidades juvenis através dos 'estilos de vida' expressos através de linguagens nos perfis do Orkut analisados. Essas análises culturais de artefatos da mídia instigaram-me a problematizar os modos como variadas representações perpassam a todos nós. Os trabalhos referidos, portanto, ajudaram-me a compreender que se processam aprendizagens em muitos espaços e não apenas nas escolas. Isto é, uma variada gama de artefatos culturais podem ser pensados como pedagógicos, pois produzem e fazem circular saberes, assim como partilham significados. É dessa forma que pude compreender como os artefatos culturais exercem uma forma de pedagogia que não funciona tal como as propostas educativas escolares. Eles funcionam como uma Pedagogia Cultural.

Considerando que o campo da Educação não se resume ao âmbito escolar, analisei os filmes *City Down – A história de um diferente* (2011) e *Colegas* (2013) em função da aprendizagens/ensinamentos que esses propiciam aos seus públicos a cerca das representações de pessoas com Síndrome de Down. Sob essa ótica analítica, não se busca atribuir valoração ou realizar um julgamento dessas representações, qualificando-as como certas ou erradas, nem mesmo apresentar outras que possam substituí-las e corrigi-las, mas sim problematizar a produção de significados que tem ganho espaço no cinema brasileiro.

4.3 Uma breve incursão ao cinema brasileiro

Há várias versões sobre os primórdios do cinema no Brasil. Para Ballerini (2012) os imigrantes italianos teriam trazido para o Brasil, em meados de 1896, os primeiros equipamentos de filmagem, mas não há um consenso sobre quem produziu o primeiro filme no Brasil.

Entre as primeiras filmagens realizadas no Brasil, como registrou o autor (idem), estão o filme de Afonso Segreto, realizado no dia 19 de junho de 1898, quando chegava à Baía de Guanabara em um navio. De acordo com CALIL (2002), “não se sabe sequer se o filme foi alguma vez exibido. Mas ter sido feito – e noticiado – já bastava para que o evento fosse consagrado como marco inicial do cinema brasileiro” (p.4).

Porém, Ballerini (2012) indicou que há outros registros na literatura sobre o cinema no Brasil ao respeito do primeiro filme. Um desses registros indica que o primeiro filme teria sido realizado pelo advogado José Roberto da Cunha Salles, que em 27 de novembro de 1897 para registrar o que ele próprio denominava “fotografias vivas”, da Seção de Pedidos de Privilégios do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras. De qualquer forma, nos seus primórdios, as filmagens no Brasil não foram dedicadas a narrar uma história ficcional, teriam buscado apenas registrar algumas situações cotidianas ou paisagens naturais.

Os temas privilegiados na fase pioneira do cinema brasileiro, portanto, teriam sido

as maravilhas naturais do país, em geral desconhecidas do público, nacional e estrangeiro. As imagens eram de cachoeiras, rios gigantes, baías, montanhas, florestas, ilhas, animais raros, enfim o grande teatro da natureza que o crítico Paulo Emílio Salles Gomes denominou de “berço esplendido” (Id., 2002, p. 4).

Embora não seja o meu objetivo narrar a história do cinema no Brasil, considero interessante demarcar a época em que aconteceram as primeiras filmagens e apontar brevemente os temas que mais chamaram a atenção dos cineastas de nosso país. Além disso, é importante indicar que os registros de datas

dessas primeiras filmagens não são muito afastadas dos primeiros filmes realizados em outros locais do mundo.

Segundo Ballerini (2012), o Brasil teve seu primeiro grande ciclo de produção nacional entre 1907 e 1911, fase foi denominada de “belle époque” ou fase de ouro do cinema nacional, onde foram produzidos filmes mudos com enredo. No ano de 1907, a regularização da distribuição de energia elétrica no Rio de Janeiro teria favorecido a produção de filmes, atraindo técnicos estrangeiros e profissionais de fotografias de estúdio e jornais. Durante esse período, foram lançados filmes como, por exemplo: *Os capadócius da cidade nova* (1908), *A viúva alegre* (1909), *A gueixa* (1909), *Sonho de Valsa* (1910), *Os estranguladores* (1906) e *O crime da mala* (1908). Sendo que os dois últimos títulos referidos abordaram como tema a prática de crimes urbanos e podem ser citados como os filmes de maior sucesso nesse período, comentou autor (idem).

No período seguinte, particularmente entre os anos 1920 e 1932, o cinema brasileiro precisava competir com as produções do cinema americano que já gozava de prestígio em muitos lugares do mundo, portanto os cineastas brasileiros buscaram produzir cinejornais ou documentários que ganharam locais de exibição luxuosos, tais como Cine República em São Paulo, como registrou Ballerini (2012).

Como já foi mencionado, essa segunda fase do cinema no Brasil teria sido marcada por grandes dificuldades em função da concorrência com o cinema estrangeiro, situação que levou os cineastas brasileiros a fazerem reivindicações referentes à obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas salas de exibição do nosso país, como lembrou Ballerini (2012).

Ballerini (2012) indicou também, que reivindicações que teriam levado a implementação, em 1932, por Getúlio Vargas, da lei de obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas casas de exibição no país e, também a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), órgão que passou a funcionar em 1936, com a colaboração de Humberto Mauro, um dos mais destacados cineastas daquele momento,

Nos anos seguintes, destacaram-se filmes tais como *Ganga Bruta* (1933), *A voz do carnaval* (1933), *Alô, alô Brasil* (1935), *Bonequinha de seda* (1936) e *O cortiço* (1945), produções que, segundo Ballerini (2012), foram inspiradas na cidade do Rio de Janeiro. Esses filmes são contemporâneos de produções paulistas que

focaram a Revolução de 1932 abordando temas cívicos, entre as quais estão: Às armas (1929), Amor e Patriotismo (1930) e Alvorada da glória (1931). Além disso, Roquette-Pinto e Afonso de Taunay, com auxílio estatal, produziram filmes que buscavam narrar a história do Brasil, tais como O descobrimento do Brasil (1936) e Bandeirantes (1940).

Em 1940, como também relatou Ballerini (2012), iniciou-se a era dos estúdios no país com a criação de Atlântida, Vera Cruz e Cinema Novo. Os filmes produzidos pela Atlântida, por exemplo, eram exibidos nas salas de Luis Severiano Ribeiro, o maior exibidor brasileiro nos anos 1940, sendo que a empresa se caracterizou pela produção de chanchadas e paródias de filmes estrangeiros, protagonizadas por artistas como Oscarito, Grande Otelo e Dercy Gonçalves (BALLERINI, 2012). Algumas chanchadas de sucesso produzidas pelo mesmo estúdio foram: Fantasma por acaso (1946), Carnaval de fogo (1949) e Aviso aos navegantes (1950). Uma das paródias mais conhecidas foi: Nem sansão, nem Dalila (1952).

No entanto as chanchadas causaram polêmica, como disse Ballerini (2012)

O fenômeno repugnou aos críticos e estudiosos. Contudo, um exame atento é possível que nos conduza a uma visão mais encorajante do que significou a popularidade de Mesquitinha, Oscarito, Grande Otelo, Ankito, Zé Trindade, Dercy Gonçalves, Violeta Ferraz... Os personagens grotescos foram naturalmente o centro de gravidade da chanchada, o que não impediu que se configurasse pelo menos um tipo de galã: Anselmo Duarte (p. 24).

Contudo, apesar das críticas, o foco da Atlântida eram as chanchadas o que, aliás, ajudou o cinema brasileiro a ganhar público e tornar a presença Hollywoodiana menos marcante nas bilheterias. Vale assinalar que, esta época foi marcada por rápidas mudanças no País e na sociedade (Ballerini, 2012), destacadamente em função do surgimento da televisão na década de 1950, época em que pouco a pouco diminuiu o público dos cinemas e a decadência de estúdios cinematográficos.

As chanchadas, de acordo com Calil (2002), tiveram duas fases.

A primeira, aparentemente mais inocente do ponto de vista artístico, foi dedicada às comédias carnavalescas, entremeadas de números musicais. A segunda, mais ambiciosa, tratou de enfrentar a concorrência de filmes

americanos com uma estratégia inteligente: a *paródia*. Entre estas destacam-se *Carnaval em Atlântida e Nem Sansão nem Dalila* (p. 15).

Outra tentativa de formação de uma indústria cinematográfica no Brasil foi a Vera Cruz, criada na década de 1950, em São Bernardo do Campo na grande São Paulo por Francisco Matarazzo Sobrinho e Franco Zampari. A proposta da Vera Cruz consistia em produzir filmes com a “cara do Brasil” valendo-se dos melhores recursos de que se dispunha naquele momento (BALLERINI, 2012).

O primeiro filme produzido pela Vera Cruz foi *Caiçara* (1950), dirigido por Adolfo Celi, Tom Payne e John Waterhouse e lançado em catorze salas de cinema de São Paulo. Este filme representou o Brasil no Festival de Cannes, mas não foi muito bem recebido. O estúdio também produziu melodramas tais como *Sinhá Moça* (1952) e comédias como *Sai da frente* (1952), filme estrelado pelo conhecido humorista do cinema daquele tempo: Mazzaropi. No entanto, os custos de produção dos filmes da Vera Cruz eram bem maiores do que a arrecadação, o que quase levou ao fechamento da empresa, como também indicou o autor (idem).

Para Calil (2002)

os filmes da Vera Cruz tinham características recorrentes: produção esmerada, tema universal em moldura nacional, exotismo na medida certa para atrair o interesse das platéias medianas, ambição de arte. O Brasil que emanava desses primeiros filmes era selvagem, misterioso, encantador e, especialmente, secundário. Quando, por um acidente de percurso, a Vera Cruz decide produzir *O cangaceiro* (1953), o tema brasileiro, apesar da estilização, se desloca para o centro, e o público não deixa de notar. Foi o maior sucesso de seu tempo, tendo inclusive marcado por muitas gerações o público internacional, que sucumbiu ao sortilégio de uma trilha sonora muito especial, em que despontava *Mulé rendera* (p. 14).

Segundo Ballerini (2012), na segunda metade dos anos 1950, o cinema brasileiro começou a redefinir-se a partir do Neorealismo italiano, tendência que teria influenciado diretores da época, produzindo o que ficou conhecido como Cinema Novo. As produções mais destacadas, sob essa influência foram *Rio, 40 graus* (1955) de Nelson Pereira dos Santos; *Cinco vezes favela* (1962) sob a direção de Marcos Faria em 1962, *Miguel Borges*, *Cacá Diegues*, *Joaquim Pedro de Andrade* e *Leon Hirszman*; *Porto de Caxias* (1962) produzido por Paulo César

Saraceni; Os fuzis (1964) de Ruy Guerra; bem como os filmes de Glauber Rocha notadamente Deus e o Diabo na terra do Sol (1964) e Barravento (1962).

Segundo o autor Ballerini (2012) as produções cinematográficas do chamado Cinema Novo destacaram o engajamento político e social dos seus criadores, caracterizando-se como um projeto que previa uma cultura audiovisual crítica e conscientizadora, construída por intelectuais militantes que questionavam o mito da técnica burocrática da produção e buscava a liberdade de criação e o mergulho na atualidade. Outro ponto que merece destaque é a renovação no uso dos aparatos da produção cinematográfica, ou seja, como disse Ballerini (2012, p. 27) “buscou-se abandonar o velho tripé, pôr câmera na mão, usar pouca luz e levar para as telas novos talentos e propostas revolucionárias”.

O segundo período do Cinema Novo, a partir de 1965, apresentou obras com marca das feridas abertas pelo golpe militar de 1964. Cacá Diegues produziu A grande cidade (1970), Arnaldo Jabor produziu Pindorama (1970) e Glauber produziu o clássico Terra em Transe (1967); todas essas produções fílmicas reuniam as perplexidades, ambiguidades e contradições nacionais da época.

No entanto, mesmo com o sucesso de algumas produções cinematográficas brasileiras, o cinema nacional sempre sofreu com dificuldades financeiras, disse Ballerini (2012).

Nessa época, paralelamente ao endurecimento da censura no país, surge o Cinema Marginal influenciado pela antropofagia modernista de Oswald de Andrade, a redescoberta pelo Tropicalismo e pelo trabalho de Jean-Luc Godard (BALLERINI, 2012). O Cinema Marginal foi marcado por temas tais como o universo urbano, da sociedade de consumo e do lixo industrial gerado por ele. Um dos filmes mais destacados do período foi O Bandido da Luz Vermelha (1968) de Rogério Sganzerla.

Conforme o autor (idem) os modos de produção do Cinema Marginal teriam aberto caminho para os filmes produzidos na Boca do Lixo, no início dos anos 1970, como comédias eróticas, as chamadas “porno-chanchadas”, como por exemplo: As Mulheres amam por conveniência (1972), As cangaceiras eróticas (1974) e A ilha dos prazeres proibidos (1979).

Nas décadas de 1980 e, no início da década de 1990, conforme Ballerini (2012), o cinema brasileiro registrou grandes dificuldades em função dos poucos recursos nele investidos, foram extintas a Fundação Nacional de Artes (Funarte), a

Fundação do Cinema Brasileiro (FCB), a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilmes) e o Conselho de Cinema (Concine). No entanto, 1992 com a Lei do Audiovisual⁹ datada em 20 de julho de 1993 e, mais tarde com a Lei de Incentivo à Cultura¹⁰ (ou Lei ROUANET), o cenário muda um pouco no país. Para o autor (idem), essa injeção de verbas no ramo ocasionou uma importante retomada nas produções brasileiras, quando foram produzidos os filmes *Carlota Joaquina*, *Princesa do Brasil* (1995) e o filme brasileiro-estadunidense *A grande Arte* (1991), do gênero suspense, dirigido por Walter Salles. Esses filmes não diferiam muito das produções nacionais que seguiam o estilo da Embrafilme, sem ligações com gêneros específicos. Só dois anos mais tarde, com o filme *Central do Brasil* (2003), o cinema brasileiro muda seu foco e estilo passando a dedicar-se bem mais com a discussão de problemas sociais, nos planos das relações familiares e de amizade, tirando o foco dos grandes projetos políticos, como também destacou o autor (idem).

Também podem ser citados como representativos do cinema nacional dessa fase os filmes *Cidade de Deus* (2002), *Carandiru* (2003), *Cazuza* (2005), *Dois filhos de Francisco* (2005), *E se fosse você* (2006 e 2009), *Tropa de Elite* (2007), *O bem amado* (2010), *Muita Calma nessa hora* (2011), *O início, o Fim e o Meio* (2012) e, *E aí comeu* (2012).

Neste início de século XXI, os textos cinematográficos brasileiros e internacionais tem se valido de atores surdos, cegos e cadeirantes nas histórias que narram situações relacionadas a isso, o que não era recorrente até então, como já referi. De acordo com Albuquerque (1998), em sua Dissertação de Mestrado intitulada *A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro*, na qual analisou algumas narrativas ficcionais cinematográficas produzidas a partir do ano de 1980, os longa-metragens mais conhecidos que estiveram em cartaz no circuito nacional narrando tal temática em suas histórias foram: *Feliz no velho* (1987), de Roberto Gervitz; e *O Cego que gritava luz* (1996), de João Batista de Andrade; *Crime Delicado* (2005), de Beto Brant e *A pessoa é para o que nasce* (2005), de Roberto Berliner.

O filme *Feliz ano velho* (1986) narra a história de um jovem rapaz que ao mergulhar em um rio acaba sofrendo um grave acidente ficando tetraplégico. No

⁹ Lei Federal 8.685/93.

¹⁰ Lei Federal 8313/91.

entanto, o ator que, protagonizou o filme não era cadeirante. Outro filme acima referido, *O cego gritava luz* (1996), por sua vez, narra a história de um contador de estórias em um bar. Em uma das suas seções ele relata em levar a história até o final, pois se trata do assassinato de duas meninas que teve como única testemunha um rapaz cego que tateou o rosto dos assassinos. Este não contou com um ator cego.

O terceiro filme referido, na dissertação acima citada é *O Crime delicado* (2005), que narra a história de Antônio, um respeitado crítico teatral que prima por sua carreira com dedicação, seriedade e razão. Em um bar ele conhece Inês que possui um problema em uma das pernas. Ela é desinibida e atraente. Essa mulher que tem um relacionamento amoroso com um pintor para quem costuma posar. O filme aborda o ciúme que Antônio sente desse relacionamento. A atriz Lilian Taublib¹¹ que interpreta Inês no filme amputou a perna direita quando tinha 11 anos de idade depois de descobrir um caroço que foi diagnosticado como câncer maligno.

O quarto filme referido, *A pessoa é para o que nasce* (2005), aborda a história de três irmãs cegas Regina, Maria e Conceição que, unidas por esta deficiência vivem tocando ganzá e cantando em troca de esmolas nas ruas e praças da cidade de Campina Grande-PB. O filme pode ser considerado um documentário a respeito do dia a dia das irmãs que revelam suas estratégias de sobrevivência. Dessa forma, o filme coloca como atrizes principais as próprias irmãs paraibanas cegas e não atrizes que podem enxergar.

Há também uma série de documentários brasileiros que abordam diferenças entre seres humanos, entre eles pode-se citar: *Cão guia* (1999), de Gustavo Acioli; *Janela da alma* (2001), de João Jardim e Walter Carvalho; *Do luto à luta* (2004), de Edvaldo Mocarzel; *Adoção no Brasil* (2006), de Ângela Bastos; *Um outro olhar* (2007), de Bruna Lavoura; *Dois mundos* (2009), de Thereza Jessouroun; *Aloha* (2010), de Paula M. dos Santos; *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil* (2010), de Aluizio Salles Jr e *Além da luz* (2010) de Ivy Goulart.

Essa breve incursão, que focou as temáticas mais recorrentes no cinema brasileiro, auxiliou-me a refletir a cerca da possibilidade do cinema brasileiro abordar em dois filmes recentes uma alteração genética particular, a Síndrome de Down,

¹¹ As informações sobre a atriz Lilian Taublib estão disponíveis em http://veja.abril.com.br/250106/p_109.html. Acessado: 17 fev. 2014.

com atores que apresentam a referida síndrome colocando em ação as representações que perpassam as políticas inclusivas que estão em voga.

5. Os Caminhos Trilhados...

Neste capítulo explico o procedimento de pesquisa, destacando o conceito de representação cultural com o qual operei para a elaboração das análises desta dissertação.

5.1 A abordagem construcionista da representação cultural

Quando falamos em representação não é difícil que sejamos remetidos à descrições fiéis das coisas ou a imagens que espelham o mundo. Como comentou Kindel (2003), essa noção está intimamente relacionada ao entendimento de que algo ou alguém possa, através de uma fotografia ou de uma pintura, ser mostrados tal como são, sem qualquer intervenção de quem produz a fotografia ou a pintura. Aliás, como a autora (*idem*) indicou, essa é uma visão que já estava presente em Platão, aproximadamente 350 anos A. C.

Porém, não há uma única noção de representação permeando os trabalhos acadêmicos da área de Educação. Ao tratar dessa questão Wortmann (2001) valeu-se do trabalho de André Giordan e Gerárd De Vecchi (1996) com o intuito de indicar os diferentes significados que o termo assumiu em pesquisas sobre as aprendizagens em Ciências. Essa discussão foi motivada devido a ter existido um uso indiscriminado do termo representação na academia, situação que o teria levado a tornar-se um conceito 'frouxo', de definição confusa, que designava espécies de "coisas" existentes na cabeça dos alunos, de natureza estanque, independente das circunstâncias. Dessa forma, com a intenção de ampliar as possibilidades operativas do termo e lidar com os processos evolutivos das representações dos sujeitos, os autores referidos acima propuseram a substituição do termo representação por concepção ou constructo. É importante esclarecer, também, que tal procedimento lhes pareceu necessário para permitir o estabelecimento de estratégias pedagógicas fundadas na análise dos processos de aprendizagem.

Assim, as discussões em trabalhos associados à área de educação em Ciências passaram a considerar a representação como estruturas mentais

requeridas diante de situações-problema, como comentou Wortmann (2001). Para essa autora (idem) essa conceituação de representação é muito aproximada da noção de representação mental recorrentemente usada na área de Educação em Ciências.

Outra conceituação que o termo representação adquiriu e que tornou-se bastante conhecida e utilizada no campo da Psicologia Social, foi enunciado por Serge Moscovici como indicou Wortmann (2001). Como lembrou Kindel (2003), as chamadas Representações Sociais evocam marcas sociais relacionadas à alguma ideologia. As representações sociais têm a ver com a verbalização que os indivíduos podem fazer a respeito da sua realidade cotidiana, como pontuou Sêga (2000).

Como Wortmann (2001) comentou, enquanto na representação mental são focalizados os fenômenos num nível intra-individual ou modo como os sujeitos processam a informação, a representação social volta-se às afirmações/explicações originadas nas interações sociais. Nos dois casos há uma busca de compreender como o mundo real é representado, assumindo-se que a linguagem funciona como forma de refletir a realidade.

A representação em uma série de outras discussões, em especial as que se vinculam à noção pós-estruturalista de linguagem, não é um reflexo dos eventos do mundo. É essa perspectiva que os Estudos Culturais assumem quando tratam da representação. Dessa forma, a representação, participa da constituição das “coisas” do/no mundo através da linguagem. A linguagem, com os seus sinais e símbolos (próprios de cada cultura), significa ou representa para as outras pessoas nossas ideias, nossos conceitos e sentimentos, ou seja, funcionam como um sistema de representação (Hall, 1997).

Para Hall (1997) a representação é a produção de significados que se dá através da linguagem. Assim sendo, a linguagem é um dos “meios” privilegiados através dos quais o significado é produzido e posto em circulação. Sob essa ótica, o significado não está no objeto, na pessoa, na coisa, nem mesmo em algum signo, tal como uma palavra, um som ou uma imagem. Os signos visuais, por exemplo, por mais que sejam semelhantes às coisas que referem, ainda são sinais e carregam uma significação, eles necessitam ser interpretados. Não podemos deixar de levar em consideração o modo como foram elaborados, as técnicas de registro, o suporte onde estão inscritos, etc. Uma fotografia, por mais que se assemelhe ao que foi

fotografado, está implicada no tipo de câmera usada, na iluminação disponível no momento do registro, do enquadramento que o/a fotógrafo/a escolheu, entre outros elementos que podem fazer diferença na imagem produzida.

Os sujeitos que participam de uma mesma cultura interpretam de maneira mais ou menos semelhante o que esteja acontecendo ao seu redor, ou seja, interpretam o mundo de maneira mais ou menos parecida e partilham significados.

Porém, é importante considerar, que esses significados não são nunca definitivamente estabelecidos. Como mostrou Hall (1997), os significados são o resultado de um processo linguístico e não algo que possa ser encontrado pronto na natureza ou na cultura. Isso ocorre mesmo quando as palavras não caem em desuso, com frequência elas assumem novas significações ao longo do tempo. Enfim, os significados não são inerentes às coisas do mundo nem mesmo são estabelecidos pelos usuários individuais, eles são construídos, produzidos, geralmente implicados em relações de poder. Os significados são, portanto, o resultado sempre instável de uma prática de significação. Essa forma de compreender a representação ficou conhecida como abordagem construcionista de representação (HALL, 1997), uma abordagem que difere fortemente da noção de representação reflexiva ou especular abordada acima.

Segundo Hall (1997), damos significados às coisas através da forma como as representamos – as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos. Como exemplo do modo como a linguagem funciona através da representação Hall (1997) utiliza a sinaleira. Nela são usadas as cores: verde, amarelo e vermelho para indicar que os automóveis devem parar ou seguir. Isto é, as cores são usadas segundo uma convenção estabelecida por nós. Essas mesmas cores, fora de alguma convenção estabelecida, não carregam qualquer significação intrínseca.

Para mostrar que as representações têm importantes efeitos, Silva (2005) destacou também que, por meio da representação travam-se batalhas em torno da criação e da imposição de significados. O que nos faz atentar para as relações de poder que atravessam os processos de significação. Portanto, analisar as representações culturais não se restringe a discutir como funciona a linguagem, mas

sim indagar a respeito dos modos como a linguagem produz os significados para as coisas do mundo.

Conforme Hall (1997) é na cultura que os significados são partilhados, regulam e organizam as nossas práticas sociais e as nossas condutas. Por isso pode-se dizer que a produção de significados tem efeitos práticos.

Essa noção de representação tem forte ligação com a noção de discurso de Michel Foucault. Para esse autor, o discurso não é tratado como um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1997, p. 56).

A representação, em sua abordagem discursiva, tem a ver com produção de saberes através linguagem. Para Hall (1997), todas as práticas sociais transmitem significados, os significados moldam e influenciam o que fazemos regulando nossas condutas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que certas formas de falar sobre determinado tópico definindo são aceitas, há restrição sobre outras maneiras de falar.

Assim, em cada período, os discursos em circulação produzem determinados saberes, determinadas práticas, determinados objetos e determinados sujeitos. E vale lembrar, os discursos sempre estão inscritos em jogos de poder.

Porém, para Foucault (2012), poder não é sinônimo de repressão ou de uma lei que diz não. Segundo o Foucault (2012) o

que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (p.45).

Dessa maneira, o poder liga-se ao saber. Para o autor o problema é ver como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (Id., 2012, p. 45).

E segue, informando que o importante,

é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012, p. 52).

A verdade é entendida como um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Id., 2012, p. 53). Dessa forma, são a linguagem marca e/ou sinalizam o que é tomado por verdade, num determinado tempo e espaço.

A partir da noção de representação aqui explicitada desenvolvi as análises deste trabalho de pesquisa.

5.2 A seleção dos filmes

Na seleção do material para compor esta pesquisa busquei atentar para a grande repercussão que os filmes brasileiros *City Down* – a história de um diferente (2011) e *Colegas* (2013) receberam em vários veículos de comunicação. Essa repercussão auxiliou-me na definição dos mesmos como os textos culturais a serem abordados nessa pesquisa.

Por ocasião do lançamento do filme *City Down* – a história de um diferente (2011), os diretores do filme José Mattos e Paulo César Nogueira concederam entrevista¹² ao programa matinal “Hoje em dia”, da Rede Record, no dia 12 de janeiro de 2011. Os diretores do filme concederam entrevista¹³, também ao programa *Tele Domingo*, exibido pela RBS TV nos domingos à noite. Nessas duas situações, os/as apresentadores/as dos respectivos programas de TV introduzem a

¹²O programa está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=brhFBOVloAg> Acessado: 20 fev. 2013.

¹³ O programa está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=aGBT0f4M8sk> Acessado: 202013.

reportagem abordando a necessidade do combate a preconceitos relacionados a sujeitos que não são considerados normais, bem como a necessidade de que cada vez mais tenhamos respeito às diferenças. Ao falar dessas questões, os/as apresentadores assumiram como suas compreensões que são propaladas no filme, tais como a de que ser diferente é normal, a de que a superação é uma busca de todos e a de que o afeto e o carinho com todas as pessoas é central para vivermos bem.

Outra reportagem¹⁴, veiculada no Jornal do Almoço da região de Pelotas – RS, na data de 3 de agosto de 2010, além de assumir o mesmo tom das demais reportagens quanto à temática do filme, noticiou a pré-exibição do referido longa-metragem destacando o sucesso dessa exibição e a qualidade dessa produção cinematográfica.

O filme *Colegas* (2013), por sua vez, dirigido por Marcelo Galvão, também teve seu lançamento acompanhado de reportagens em diversos veículos de comunicação. Cabe destacar que esse filme já era comentado na mídia mesmo antes de seu lançamento em março de 2013 em função da premiação recebida no 40º Festival de Cinema de Gramado, como melhor filme na categoria Longa-Metragem Brasileiro e dos prêmios que recebeu fora do Brasil¹⁵: Prêmio de Público no Festival da Itália; Prêmio Caneskov no Festival da Rússia; Título de International Disability Film concedido no Festival “Breaking Down Barriers” em Moscou.

Uma dessas reportagens¹⁶, publicada pela revista Veja de 16 de agosto de 2012, com o título “Em Gramado, ‘Colegas’, desdramatiza a Síndrome de Down”, mencionou o sucesso de público que o filme obteve no Festival de Cinema de Gramado. Na mesma reportagem, o diretor de cinema Marcelo Galvão afirmou que o segredo do filme foi tratar os personagens de maneira desdramatizada, evitando transformá-los em coitadinhos e deixando de confrontá-los com situações cheias de preconceitos com as quais precisam lidar.

¹⁴ Programa disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QLfdVeeTdg> Acessado: 24 fev. 2013.

¹⁵ Notícia disponível em <http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2012/11/12/longa-brasileiro-colegas-ganha-premio-em-festival-em-moscou.htm> Acessado: 24 fev.2013.

¹⁶ Reportagem disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/em-gramado-colegas-desdramatiza-a-sindrome-de-down> Acessado: 24 fev. 2014.

Além dessa reportagem, assisti à entrevista¹⁷ de Marcelo Galvão (diretor do filme) ao programa de TV noturno “Agora é tarde”, apresentado por Danilo Gentili do Grupo Bandeirantes, no dia 21 de agosto de 2012, bem como a entrevista¹⁸ do mesmo diretor de cinema ao programa matinal “Mais Você”, apresentado pela Ana Maria Braga na Rede Globo no dia 23 de agosto de 2012. Estes dois programas de TV abordaram a premiação do filme como melhor Longa-metragem no 40º Festival de Cinema de Gramado – RS.

O programa da Xuxa¹⁹, exibido pela Rede Globo no dia 17 de março de 2012, também abordou o filme *Colegas* (2013). Nesta ocasião, bem antes do filme ter recebido a premiação no Festival de Cinema de Gramado, os atores Breno Viola, Ariel Goldenberg e Rita Pokk falaram a respeito da produção do filme juntamente com o diretor de cinema Marcelo Galvão que, por sua vez, abordou os obstáculos enfrentados para encontrar colaboradores, patrocinadores e distribuidora para captar recursos a fim de lançar o filme.

5.3 As histórias narradas nos filmes

As pesquisas que tem como alicerce teórico os Estudos Culturais, em sua vertente pós-moderna e pós-estruturalista, possuem múltiplas possibilidades de investigação desafiando o/a estudioso/estudiosa a propor questões, produzir um recorte temático, delimitar o foco das análises e elaborar uma metodologia de pesquisa a fim de examinar os modos como as práticas culturais instituem significados. Para analisar os modos como os dois filmes brasileiros *City Down – A história de um diferente* (2011) e *Colegas* (2013) produzem “ensinamentos/aprendizagens” a respeito da Síndrome de Down, discutindo as representações produzidas e postas em circulação nesses filmes brasileiros elaborei uma sinopse de cada um deles que apresento a seguir. Além disso, realizei uma

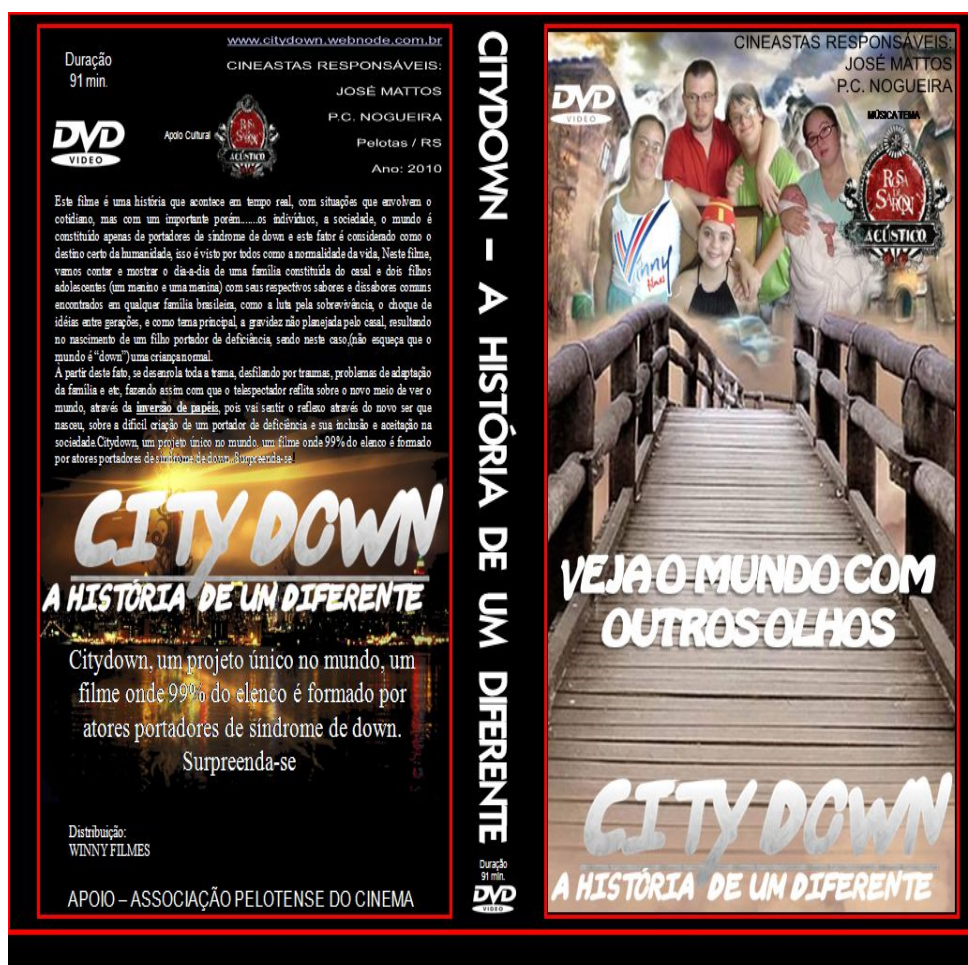
¹⁷ Programa disponível em <http://www.youtube.com/watch?v= QDk9BEGPus> Acessado: 24 fev. 2012.

¹⁸ Programa disponível em <http://globotv.globo.com/rede-globo/mais-voce/v/queria-um-filme-alegre-diz-diretor-de-colegas-obra-premiada-em-gramado/2103167/> Acessado: 24 fev.2012.

¹⁹ Programa disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=429qzbZ84pg> Acessado: 24 fev. 2012.

descrição pormenorizada de cada um dos filmes que está disponível ao final do trabalho, como apêndice. Esse material foi utilizado para a seleção de excertos utilizados nas análises apresentadas no capítulo 6.

5.3.1 City Down – A História de um diferente (2011)

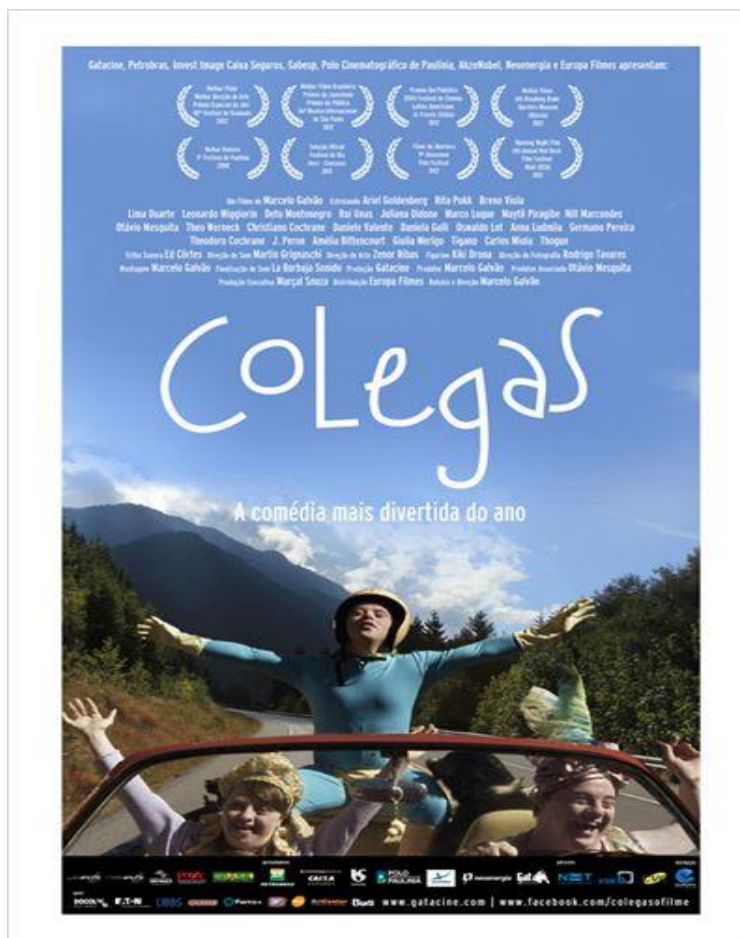


Capa do DVD do filme City Down – A História de um diferente (2011)

O filme City Down – a história de um diferente, narra a história de um mundo onde todas as pessoas possuem a Síndrome de Down. A história gira em torno de uma família composta por casal e seus dois filhos adolescentes, uma moça e um rapaz. O início do filme narra o começo da vida sexual da moça e o envolvimento com drogas do rapaz. É nesse momento que a família recebe a notícia de que a

mulher está grávida e esta gravidez não foi planejada pelo casal. No dia do nascimento do bebê um exame indica que o menino não é igual aos seus pais e irmãos. Esta criança, chamada Fábio, seria o único da família sem a Síndrome de Down. Tal notícia gera na família uma grande decepção. Durante a narrativa fílmica, o envolvimento da mãe com filho é maior e ela vivência inúmeras situações de preconceitos enquanto se desenrola a trama. Ao crescer, Fábio depara-se, também, com várias situações de preconceito que o fazem sofrer muito e pensar em suicídio. Porém, ao final, o rapaz decide viver e enfrentar as situações de conflito que lhe afligem.

5.3.2 Colegas (2013)



Capa de DVD do filme Colegas (2013)

O filme *Colegas* (2013) narra a história de dois garotos e uma garota com Síndrome de Down que resolvem fugir do instituto onde moram para realizar o(s) sonho(s) de cada um deles. Stallone quer ver o mar, Aninha quer se casar e o Márcio quer voar. Para fugir eles roubam um carro de um funcionário do instituto e viajam em direção ao mar. A direção do instituto comunica a fuga para a polícia que passa a perseguir os garotos. Nesta viagem, o trio se envolve em inúmeras confusões e praticam assaltos para conseguir comida. Ao final, os três são encontrados em Buenos Aires e trazidos de volta para o Brasil.

6. Aprendendo e ensinando sobre a Síndrome de Down na pedagogia do cinema

Neste capítulo apresento as seções de análise desta dissertação que abordam a centralidade da Síndrome de Down na mídia quando o tema é inclusão social, a ambiguidade envolvida na tarefa de nomear os outros, os esforços de superação, as transformações pessoais e a normalização da diferença indivíduos.

6.1 A centralidade da Síndrome de Down na mídia: uma forma de abordar o tema da diferença entre seres humanos

Neste capítulo busco discutir os significados culturalmente produzidos sobre as pessoas com Síndrome de Down tendo como material analítico dois filmes brasileiros *City Down* – a história de um diferente (2011) e *Colegas* (2013). A Síndrome de Down tem sido uma condição genética destacada quando se pretende abordar temas tais como a diferença e a inclusão de diferentes. Isso tem sido verificado na mídia, por meio de reportagens, programas de televisão, campanhas publicitárias, novelas, filmes, documentários, redes sociais, entre outros.

A Trissomia do cromossomo 21 ou Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre na divisão celular durante a formação do embrião e que esta condição genética, como pontuou Gilbert (2012), é bastante frequente possuindo incidência de 1:700.

Mas um percurso longo separa o que hoje se entende como Trissomia do Cromossomo 21 ou Síndrome de Down e o que indicavam as primeiras pesquisas relacionadas a essa síndrome. A primeira descrição da Síndrome de Down remonta a Jean Esquirol, publicada no dicionário médico em 1838 (GILBERT, 2012). Como também registrou a autora (idem) ao discutir pesquisas que trataram da Síndrome de Down ao longo do tempo, em 1844 Chambers referiu a Síndrome de Down como 'idiotia do tipo mongol'; em 1846 Edouard Seguin referiu a síndrome com 'idiotia furfurácea'; e, em 1866, John Langdon Haydon Down referiu a síndrome como

'idiotia mongoloide'. Cabe indicar que foi a partir desse momento que o termo 'mongolismo' passou a ser utilizado amplamente para referir a Síndrome de Down.

Cabe ressaltar, como mostrou Gilbert (2012) que o trabalho de John Langdon Haydon Down destacou-se em função de ter descrito as características físicas típicas que identificam a síndrome. É importante comentar que esse trabalho teria sofrido influências das concepções evolucionistas de Darwin, o que levou o cientista a descrever algumas características da Síndrome de Down associando-as a características de povos que eram considerados como raças inferiores de acordo com as compreensões evolucionistas vigentes (GILBERT, 2012).

Já no século XX, com a descrição das células somáticas humanas como compostas por cromossomos, por Tijo e Levan em 1956, o pediatra e geneticista francês Jérôme Lejeune passou a descrever a Síndrome de Down como uma anomalia cromossômica em razão da presença de uma cópia extra do cromossomo 21 (GILBERT, 2012, p. 55). Cabe ressaltar que Jérôme Lejeune dedicou grande parte de suas pesquisas à Síndrome de Down, publicando em 1959, junto com Marthe Gautier e Raymond Turpin, o trabalho que descreve a etiologia genética da referida síndrome, como também registrou Gilbert (2012). Esse trabalho foi considerado, na época, uma aplicação à clínica da então nascente citogenética.

Com as mudanças ocorridas na noção de texto, mensagem e linguagem a partir dos anos 1950, mudanças essas associadas, principalmente, a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, tornou-se conveniente a nomeação de moléculas e organismos como textos, depositários de informações e sistemas de transferência. Com isso, a hereditariedade passou a ser vista como um sistema programado de comunicação possuindo um código encarregado de transferir informação através de células. (Idem, 2012 p. 48).

Tal compreensão advém da tendência do mundo contemporâneo de considerar toda forma viva como um sistema de mensagens organizadas, como destacou Le Breton (2007). Dessa forma, a biologia passou a ser, também, uma ciência da informação, em função de que os organismo vivos podem ser tomados como feixes de informação genética. De acordo com o autor (idem), a compreensão

do corpo biológico como feixe de informação decorreu da junção da noção de informação elaborada pela cibernética²⁰ e a biologia molecular.

Tal desenvolvimento tecnocientífico possibilitou, entre muitos outros desenvolvimentos científicos, o conhecido Projeto Genoma Humano. Este projeto, de acordo com Le Breton (2007), foi criado para identificar os vários elementos que compõem a estrutura do DNA e determinar a localização dos genes humanos. O Projeto Genoma Humano desenvolvido nos anos 1990, portanto, como mostrou Gilbert (2012), não deixou de legitimar e atualizar cientificamente metáforas muito antigas, tais como a do “livro da vida” e sua variante, o “livro da natureza”, pertencentes às tradições religiosas judaico-cristãs.

Enfim, a partir dessa condição estabelecida pela tecnociência contemporânea “os seres vivos passaram a ser definidos em termos de somatório de informação organizadas e contidas, em última instância, no genoma” (GILBERT, 2012, p. 48).

Além disso, com o aparecimento da genética, conforme salientou Gilbert (2012), o DNA mais do que uma entidade molecular tornou-se um aparato cultural, uma maneira de se referir a vida, uma mercadoria comercializável utilizada para vender produtos, dentre eles: livros, filmes, cosméticos, carros e outras produções artísticas.

Dessa forma, a genética parece ter assumido uma importante centralidade na cultura. Na mídia, a genética aparece com bastante frequência como um ramo científico que é evocado quando o tema são as pessoas com Síndrome de Down. Em revistas, programas de televisão, manchetes de jornais e redes virtuais como a Internet, por exemplo, como indicou Gilbert (2012), aparecem aspectos relativos a parentesco, risco genéticos, doenças geneticamente herdadas, programas de rastreamento genético, células-tronco, terapias gênicas, correlações entre genes específicos e comportamentos.

O destaque a uma condição genética particular como forma de abordar o tema da diferença entre seres humanos parece ser um dos focos importantes do filme *City Down – a história de um diferente* (2011). O enredo desse filme abordou uma família que estaria enfrentando problemas com o casal de filhos Paulinha e

²⁰ Um importante esforço de produção científica da década de 1940 que desencadeou vários estudos relacionados à informática e à eletrônica.

Otávio e, também, com a gravidez não planejada de Ana. Durante uma conversa, Ana e João falam sobre a possibilidade de um aborto:

Capítulo²¹ 02: O casal Ana e João em seu quarto, preparando-se para dormir.

Ana: - Já disse que não vou abortar.

João: - Eu já disse. Vai ter alguns problemas.

Ana: - Nada que a gente não possa resolver.

Apesar da tensão dos riscos que envolvem uma gravidez em “idade avançada” Ana se recusa a interromper a gestação e, comenta que eles “juntos” podem superar os problemas que por ventura possam ocorrer.

Outra cena do filme que evidência a genética atuando é quando Ana aparece acompanhada de sua filha Paulinha no momento que se dirigem para uma consulta médica. Nesta consulta, Ana relata para a médica que João não aceita a sua gravidez e que tem receio que o menino não seja normal.

Capítulo 03: Consulta médica de Ana.

Ana: - O João não está aceitando a minha gravidez, doutora!

Médica: - É assim mesmo, os homens são assim mesmo! (De vez em quando) É bom pensar duas vezes. Para ver o que a criança tem, na verdade!

Ana: - É.

Médica: - Pra ti só falta... Tu não faz uma ultrassonografia para saber como está o nenê mesmo.

Ana: - Meu medo, doutora, é desse menino nascer meio...

Médica: - Não se preocupa, que não vai não. Vou te pedir uns exames, tá? E a senhorita vai ter que fazer.

Ana: - Vou fazer sim! Até tenho vontade, doutora, de desistir.

Médica: - Não! Não te preocupa com isso! A criança não tem nada que ver.

Ana: - Meu marido não aceita.

²¹ A indicação de capítulos está sendo utilizada para localizar a passagem do filme no DVD.

Médica: - Não aceita?

Ana: - Não.

Médica: - Mas vai ter que aceitar.

Assim como City Down – a história de um diferente (2011) o filme Colegas 2013 aborda a genética em sua narrativa. Esta alteração genética aparece no início do texto cinematográfico como requisito para viver no instituto destinado para as pessoas com Síndrome de Down e não o abandono pela família ou a orfandade.

Capítulo 01: Chegada de Stallone ao instituto.

Voz em off: *Tudo começou em uma manhã que ficaria para sempre na memória de todos naquele instituto.*

Stallone: - Acorda, dorminhoco,

Voz em off: *Stallone, Márcio e Aninha eram amigos inseparáveis e o instituto era a vida deles. Quando Stallone nasceu, seu pai lhe deu o nome do seu ator predileto.*

Pai: - Stallone.

Voz em off: *Depois saiu de casa para fazer um filme em Hollywood e nunca mais voltou. Sua mãe teve que viajar para cuidar do castelo que o seu avô deixou em Atlântida aquela cidade debaixo do mar. Stallone não foi, pois não sabia nadar. Isso era o que contava a todos que perguntavam sobre seus pais. Assim, Stallone veio parar no instituto para viver com várias pessoas iguais a ele que ele chamava de “colegas”.*

A seguir o filme narra a chegada de Márcio no mesmo instituto .

Capítulo 01: Chegada de Márcio ao instituto.

Narração em off: *Márcio perdeu os pais cedo, mas diferente de Stallone os deles morreram de verdade. Suas irmãs levaram - no para o instituto e todo mês vinham lhe visitar. Elas diziam para Márcio que seus pais haviam virado anjos e*

estavam construindo uma enorme casa na lua para eles morarem. Com o tempo, as visitas diminuíram, e elas nunca mais apareceram.

A próxima cena do filme relata a história da chegada da Aninha ao instituto.

Capítulo 02: Chegada da protagonista Aninha ao instituto.

Voz em off: *Já Aninha, tinha pai e mãe, mas nunca os conheceu. Eles diziam que iriam viver juntos só quando ela se casasse, mas tinha que ser com um cantor, e no dia de São Judas Tadeu. Eles eram devotos desse santo.*

As cenas descritas indicam a chegada dos três protagonistas do filme ao instituto destinado as pessoas com Síndrome de Dow, mostrando que a condição genética aparece como fator para o abandono desses sujeitos naquele espaço. A condição genética parece, nesses casos, mais destacada do que a orfandade ou o abandono pela família.

Aparece também no mesmo filme, *Colegas* (2013), a referência a condição genética como forma de indicar os três personagens já mencionados como integrantes da Gangue da Síndrome de Down. Em uma cena, o policial Souza colhe o depoimento do atendente da lanchonete no qual o trio protagonizou o último assalto. Saindo do local os agentes recebem a informação, através da rádio de comunicação que os garotos teriam sido vistos em Santa Catarina.

Capítulo 04: Recebimento da informação sobre a Gangue de Síndrome de Down.

Radio Comunicação em off: *Atento, atento. Todas as unidades. Gangue da Síndrome de Down foi vista no KM 5 da BR. 101. Santa Catarina, QSL?*

Companheiro do agente Souza: - Copiado, Central. A gente está indo para lá agora.

De forma semelhante ao que os filmes fazem, o site da Fundação Síndrome de Down²² também associada a referida síndrome a condição de diferença, valendo-se do *slogam* “valorizando as diferenças”. No site, os pais de crianças com esta condição genética disponibilizam informações sobre a síndrome, orientação sobre direitos, apoio à família de pessoas com Síndrome de Down, entre outros temas. Essa fundação surgiu a partir de um grupo de pais que buscava oferecer aos seus filhos com Síndrome de Down atendimento especializado associado à educação escolar. A fundação tem como meta

promover o desenvolvimento integral da pessoa com Síndrome de Down nos aspectos físicos, intelectual, afetivo e ético, mediante a integração de pesquisas interdisciplinares e prática educacional inovadora²³.

Neste site, a condição genética do sujeito é associada à necessidade de avaliação por vários profissionais da saúde e educadores para, dessa maneira, elaborar um conjunto de estratégias e intervenções que promovam resultados positivos no sujeito com a síndrome.

Outro site onde a trissomia do cromossomo 21 é evocada para falar em diferença, mesmo que não dedique todos os seus esforços apenas a essa condição, é o mantido pelo Instituto Meta Social. O slogan desse instituto é “ser diferente é normal”. O instituto desenvolve projetos para promover a inclusão social, principalmente das pessoas com Síndrome de Down, colocando na mídia campanhas publicitárias que destacam essa condição genética.

As duas últimas campanhas publicitárias lançadas pelo Instituto Meta Social foram exibidas no ano em 2011 sob o mesmo slogan: *Menina Diferente*. Em formato de filmes curtos, na primeira campanha “Menina diferente” Gilberto Gil e Preta Gil estão em um estúdio gravando a música **Ser diferente é normal** de Vinicius Castro. A música diz que: *Todos temos um jeito singular e, por essa razão não deixamos de ser especiais. Imagina como seria chato se tudo fosse sempre igual. Ser diferente é normal.*

Em outra campanha publicitária lançada no mesmo ano, uma adolescente com aproximadamente 15 anos de idade, com Síndrome de Down, está em seu

²² <http://www.fsdown.org.br>. Acesso: 28 nov. 2013.

²³ <http://www.fsdown.org.br>. Acessado: 28nov. 2013.

quarto, em meio a fotos, bichos de pelúcia, entre outros objetos. Nesse filme pode-se ouvir o som da música *Kids of the future* de Jonas Brothers e a narração em *off* feita por uma voz feminina: “Eu adoro música... Como toda a menina de minha idade. Adoro internet... Adoro festas... Mas não é em tudo que sou assim... igual as meninas da minha idade... Numa coisa sou bem diferente... Eu toco bateria”. A partir daí a interação dela com outras pessoas da sua idade acontece. Ela é vista em diferentes situações (na rua, no campo, no quarto, praça) durante o filme de curta duração todos cantam, dançam e demonstram alegria. Antes de terminar a música eles abraçam a protagonista da campanha publicitária. E a expressão *Ser diferente é normal* e o endereço eletrônico do site aparece no filmete.

Os movimentos sociais, muitas vezes, buscam incluir aqueles que são apresentados como diferentes do que é considerado normal: pessoas com Síndrome de Down, etnias “minoritárias” e sujeitos com orientação homoafetivas. Em termos gerais, tais movimentos valorizam as diferenças existentes para, dessa maneira, torná-las iguais a algum tipo de padrão. Porém, ambigualmente, isto pode levar a uma reafirmação da estranheza na escala de valores (GILBERT, 2012).

Na telenovela *Páginas da Vida*²⁴, escrita por Manoel Carlos e exibida no horário nobre da Rede Globo entre os anos de 2006 e de 2007, a jovem apelidada de Nanda engravida de gêmeos. Essa jovem não recebe qualquer apoio do pai das crianças. A mãe de Nanda ao saber que sua filha está grávida também a rejeita. A moça morre durante o parto no qual dá a luz a um menino e uma menina. Após o parto, a avó materna fica sabendo que a menina nasceu com Síndrome de Down e a deixa para adoção, no hospital. Isso é feito em segredo. A família de Nanda pensa que seu bebê está morto. A médica que realiza o parto adota a menina e a chama de Clara. A novela, com a personagem Clara, explora uma série de situações que dizem respeito a pessoas com Síndrome de Down tais como o preconceito e a inclusão escolar.

Essa mesma forma de destacar as pessoas com Síndrome de Down é recorrente também em revistas de grande circulação em nosso país. Um exemplo disso é a matéria produzida pela jornalista Mariana Amaro da revista *Veja*²⁵,

²⁴ As informações referentes à novela *Páginas da vida* foram retiradas em <http://paginasdavid.globo.com/> Acessado: 16 fev. 2014.

²⁵ <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/a-vida-repaginada-dos-portadores-de-sindromes-geneticas> Acessado:16 fev. 2014.

intitulada *A vida repaginada dos portadores de síndromes genéticas. Pais permitem que filhos façam plásticas e acreditam que cirurgia podem melhorar a vida das crianças...* A referida reportagem apresenta a fotografia de uma moça abraçando um urso de pelúcia ao lado da seguinte chamada: Mais um motivo para sorrir – Paula Werneck fez redução de mamas e um tratamento nos dentes que durou quatro anos. No fim dele, chorou de felicidade: ‘Estou mais bonita’. Esta foto ilustra a reportagem que narra sobre os avanços no tratamento de pessoas com alterações genéticas. Cita o exemplo das pessoas com Síndrome de Down falando sobre as várias formas de tratamento terapêutico, do simples aos mais complexos, tais como: a fisioterapia, a fonoaudiologia, a educação especial, a terapia ocupacional, a medicina, a psicologia, etc. Além disso, a reportagem indica que as pessoas com Síndrome de Down e suas famílias podem receber apoio e acompanhamento de profissionais das áreas referidas.

A matéria relata que, com o surgimento de todos esses tipos de intervenções, a expectativa de vida desses indivíduos com a Síndrome de Down, assim como sua participação na vida social aumentou consideravelmente. Os tratamentos estéticos, também mencionados na reportagem, por sua vez, poderiam suavizar desalinhos físicos típicos da síndrome e contribuindo para aprimoramentos funcionais. A reportagem também apresenta casos em que a cirurgia plástica contribuiu significativamente para a melhoria da vida de quem se submeteu ao tratamento. É conferido destaque especial aos procedimentos realizados por Paula Werneck, cuja fotografia mencionei acima, indicando o tratamento dentário que contribuiu para a redução de dores de cabeça e a redução de mamas que eliminaram as dores nas costas. A reportagem menciona, também, que o relato da mãe de Paula a respeito das críticas que recebeu de seus familiares durante essas intervenções médicas e da convicção demonstrada sobre esse ser o melhor a fazer para que sua filha possa viver melhor.

Outro exemplo apresentado pela mesma matéria diz respeito a Charlie, que sofria com os apelidos dados pelos colegas por causa das suas orelhas. A reportagem diz que, este sofrimento é sentido tanto pelas pessoas que tem ou não a síndrome. Um cirurgião plástico amigo da família de Charlie se ofereceu para realizar a cirurgia de correção das “orelhas de abano”. A família de Charlie também teria sofrido críticas por ter optado em realizar a cirurgia.

Vale assinalar que, segundo a reportagem, as famílias de Charlie e Paula foram criticadas por permitir que seus filhos realizassem os tratamentos médicos referidos. Essas críticas não condenariam os tratamentos em si, que são realizados em pessoas sem Síndrome de Down. Porém, neste caso, os pais desses jovens teriam sofrido críticas por tentarem esconder a condição de seus filhos, realizando um “apagamento” de características corporais que esses apresentam. Ressalto, também, que segundo a reportagem essa é uma polêmica existente no meio médico existe a respeito da realização e conveniência desse tipo de tratamento.

Outro artigo da revista *Veja* é intitulado: *Os cientistas ‘desligam’ gene que causa a Síndrome de Down. Pesquisa americana descobriu que a ação de um gene pode desativar a cópia extra que há no cromossomo 21 de pessoas com a condição*²⁶. Essa reportagem informa que cientistas identificaram uma forma de neutralizar a alteração genética responsável pela Síndrome de Down a partir de uma pesquisa, realizada com células de cultura na Universidade de Massachusetts, nos Estados Unidos. Essa pesquisa teria como objetivo uma forma de ‘desligar’ o cromossomo extra, causador dessa condição. Com isso, seria possível alterar padrões anormais do crescimento celular característicos da Síndrome de Down.

De acordo com a reportagem, esta “descoberta” científica poderá abrir portas para o desenvolvimento de novos mecanismos auxiliares no tratamento da síndrome. No entanto, como também é mencionado na revista, a aplicação da pesquisa referida ainda está longe de ser colocada em prática em função de que o experimento terá de ser replicado em laboratório e estendido a testes humanos antes de ser liberado para uso em pessoas com Síndrome de Down.

Delineou-se assim, a genética assumindo uma centralidade na cultura e produzindo ensinamentos e aprendizagens, através de diferentes artefatos culturais a respeito das pessoas com Síndrome de Down. Nos dois filmes escolhidos para esse estudo procurei mostrar como a questão dessa alteração genética particular se sobressaí nos dois textos cinematográficos *City Down* – a história de um diferente (2011) e *Colegas* (2013) para abordar o tema da diferença e do abandono familiar naquele espaço.

²⁶ <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/cientistas-desligam-gene-que-cause-a-sindrome-de-down>. Acesso: 16 fev.2014.

6.2 A sempre problemática tarefa de nomear os outros

Como já referi, a Síndrome de Down compreendida como, uma condição genética tem sido abordada em diferentes textos midiáticos como forma de falar na diferença entre seres humanos. Em vários desses casos as pessoas com Síndrome de Down são nomeadas das mais diferentes formas a fim de buscar romper com as denominações de cunho pejorativo.

A preocupação com a nomeação desses sujeitos tem se dado em várias instâncias. Em 1961, a partir de compreensões pautadas na genética que se afastavam das noções evolucionistas que embasaram o trabalho de John Down, ganharam força discussões acerca dos modos como a Síndrome de Down era nomeada, particularmente questionando o termo “mongolismo” que se constitui em uma forma pejorativa de referir povos da região da Mongólia. Uma das mais importantes manifestações contrárias ao uso do termo mongolismo foi a carta publicada no periódico *The Lancet*, uma das mais importantes publicações científicas do Reino Unido, pedindo a substituição do termo em razão da associação do mesmo com população asiática (GILBERT, 2012). Dessa forma, a partir de 1965, a pedido da Mongólia, o termo deixou de ser usado nas publicações da Organização Mundial da Saúde e em 1975, o termo foi substituído por *Down's syndrome* como registou a autora (idem).

Essas transformações ocorridas nos termos indicam as buscas por uma maneira mais “adequada” ou “politicamente correta” para referir a pessoa com Síndrome de Down. Talvez essa mudança de termos tenha sido uma tentativa de valorização das diferenças e de promoção da inclusão social. Palavras considerada mais “convenientes” para a nomeação dos sujeitos constituem-se em “eufenismos”²⁷. No entanto, o uso de determinadas palavras como expressão formal de respeito não resolve todos os problemas implicados no ato de nomeação, como discutirei a seguir.

Uma tal fabricação de termos mais “adequados” para nomear sujeito de, certa maneira, acabam marcando a diferença e fazendo com que esse sujeito se

torne alguém menos estranho, mais conhecido e, por esta razão, mais anormal (LOCKMANN E RECH, 2012).

Para Lockmann e Rech (2012), a tarefa de nomear os sujeitos que de alguma forma escapam do padrão de normalidade está implicada em conhecimentos produzidos num determinado tempo/espço. Esses saberes referentes a Síndrome de Down leva a criação de categorias e subcategorias cada vez mais minuciosas e detalhadas que permitem conhecer e marcar a diferença.

Nos textos cinematográficos analisados é recorrente o uso de diferentes formas de nomeação, algumas buscam fazer referência respeitosa, outras não. A presença desses termos nos filmes *Colegas* (2013) e *City Down – a história de um diferente* (2011) para referir os personagens Fábio, Stallone, Aninha e Márcio inclui palavras tais como esquisito, bonitinho, diferente, estranho, retardado, débil mental.

No filme *City Down – a história de um diferente* (2011), Ana leva Fabinho para brincar em uma praça e ele corre em direção aos pombos pousados no chão. Em seguida, uma mulher senta-se ao lado de Ana, elas começam a conversar. A amiga usa o termo *bonitinho* para se referir a Fabinho como uma forma mais adequada por ele ser ‘diferente’ das outras crianças.

Capítulo 04: Ana conversa com sua amiga.

Amiga: - Oi, Ana!

Ana: - Oi!

Amiga: - Que bonitinho o seu filho!

Ana: - Que cena toda é essa?

Amiga: - Puxa, Ana, eu queria ser gentil!

Ana: - Dispensso a tua gentiliza! Eu que sou mãe, eu acho ele diferente!

Amiga: - Então tchau, Ana.

Ana: - Tchau.

²⁷ No dicionário Michaelis, o substantivo masculino “eufemismo”, originário do grego *euphemismós*, refere-se a uma figura de linguagem usada para suavizar expressões desagradáveis, trocadas por outras mais suaves e delicadas.

Em outra cena do mesmo filme há também busca de nomear os personagens que se afastam de algum padrão de normalidade assumido naquele texto cinematográfico. Nesta cena, Fabio chega a um bar, cumprimenta Max que está no palco se apresentando e se aproxima da mesa em que Cíntia está sentada. Neste momento, uma moça que está sentada junto à mesa de Cíntia usa os termos *a pessoa errada, esquisito e estranho* para se referir a presença de Fábio na casa de show.

Cena 09: Fabio no bar em que Max está fazendo show.

Moça: - Ora ora, a pessoa errada!

Cíntia: - Pode parar! Ele não está fazendo nada! – A pessoa está quieta aqui e tu falando mal dele? – O que é isto?

Moça: - Ué, defendendo o esquisito?

Cíntia: Estou, mas o que tem? Que culpa eu tenho de sentar ao lado dele... Ele esta ao meu lado. Ele não tem culpa de nada!

Moça: - Deixa de ser.

Cíntia: - Tadinho, ele não está fazendo nada e tu mexendo com ele? – Pô, ele está aqui ao meu lado!

Moça: - Deixa de ser atrevida!

Cíntia: - Vamos embora! Quer saber? Isso é jeito de falar?

Moça: - Tu tá louca.

Cíntia: - Não, quem está louca é você! Eu estou ajudando ele, e daí?

Moça: - E eu sou louca?

Cíntia: - Claro!

Moça: Que bonito! Qual é, Cíntia? Está defendendo o esquisito?

Cíntia: - O que que tem? Não posso? Agora tu não vai levar nada.

Moça: - Quer levar umas porradas?

Cíntia: - Digo eu!

Moça: - Sem gritar!

Cíntia: - Eu posso, eu grito!

Moça: - Eu vou dar vai ser com a bolsa!

Cíntia: - Olha, vamos embora porque tem gente que...

No longa-metragem *Colegas* (2013) também aparece o uso de termos escolhidos para se referir as pessoas com trissomia do cromossomo 21, marcando a diferença entre os personagens do filme. Após abandonarem o carro que roubaram no instituto onde viviam para fugir, os três amigos Stallone, Aninha e Márcio tomam um ônibus. Aninha e Stallone ocupam acentos um do lado do outro. Márcio senta-se ao lado de um menino com quem conversa durante a viagem. Nesta cena, a mãe do garoto demonstra preocupação com a presença de Márcio junto ao seu filho e usa a palavra retardado para se referir a Márcio.

Capítulo 03: Márcio conversa com um garoto.

Márcio: - Você gosta de mulher?

Garoto: - Por quê?

Márcio: - Vou te mostrar um filezão, que eu peguei fácil.

Garoto: - Sorri.

Márcio (Enquanto mostra a revista de conteúdo adulto para o menino): – Que delícia aí, vai.

Garoto: Folheia a revista.

Márcio: - Fiquei com ela à noite. Você tinha que ver que beijo que ela dá. Meu Deus, é inesquecível o beijo dela.

Márcio: - Ela me levou aos céus.

Mãe do Garoto (demonstrando desagrado com a conversa entre Márcio e seu filho): - O que é isso? Mãe olha para Márcio que faz movimentos que lembram masturbação, mas retira um pirulito do saco.

Márcio: - Quer um pirulito? Pergunta a mãe do garoto.

Mãe do Garoto (retirando o menino do lado de Márcio): - Não quero você conversando com retardado, entendeu?

Márcio: Eu sou normal (e dá uma risada debochada).

Em outra cena do mesmo filme, uma voz em *off* narra a confusão que Aninha, Stallone e Marcio se envolveram durante o show cover do Raul Seixas. O Chefe de segurança usa as palavras *maluca* e *débil mental* para referir-se a Aninha que,

procura desesperadamente um cantor para se casar e o termo *deficiente* para Stallone que a protege durante a confusão.

Cena 06: O agente Souza e seu companheiro colhem o depoimento do chefe de segurança da casa noturna Flash Dance.

Agente Souza: - Quem é o chefe de segurança aqui?

Chefe de segurança: - Sou eu, doutor.

Agente companheiro do Souza: - Que é que se passou?

Chefe de segurança: - Eu estava fazendo minha rotina normal, trabalhando como sempre quando de repente, uma maluca, uma débil mental entrou e agarrou o Raul, tá ligado? Eu cheguei para tirar ela de lá, e fui para cima dela arrastei ela para fora do palco. Quando virei meu, comecei a tomar um “par” de soco. Quando eu vi, tinha um deficiente...

Agente companheiro do Souza: - Deficiente?

Chefe de segurança: - É, um deficiente. Vocês têm que prender aquele deficiente.

Agente companheiro do Souza: - O que você tem contra os deficientes? Você se acha melhor que os outros, é?

Chefe de segurança: - Espera aí amigo.

Agente companheiro do Souza: - “Amigo”? Amigo, que isso?

Chefe de segurança: - Doutor...

Agente companheiro do Souza: - Qual que é? Cala a boca. Que confiança é essa? Eu não sou seu amigo, não. O que é isso? Eu escolho meus amigos a dedo, viu? É, olha para minha mão. Olha aqui para a minha mão.

Chefe de segurança: - Pô, cara, eu não sabia.

Agente companheiro do Souza: - Cala a boca. Isto é uma deficiência, viu? É, eu sou deficiente, eu nasci assim e agora? Você é melhor que eu?

Essas cenas mostram situações em que termos pejorativos foram usados para referir aqueles que fogem aos padrões de normalidade assumidos nos dois filmes analisados. As situações narradas nessas cenas ajudam a chamar a atenção para a impertinência de tais nomeações. Porém, mais do que isso, cenas como essa

podem ajudar a chamar a atenção para a necessidade de nomear aqueles que são classificados como diferentes em uma sociedade. Uma necessidade que não se verifica da mesma forma em relação aqueles que correspondem a algum padrão assumido como normal. Embora os esforços para incluir os mais diversos sujeitos em diferentes espaços e produtos culturais possa parecer uma estratégia eficaz de eliminar formas de exclusão e atuar como um instrumento de informação, debate e orientação sobre as necessidades de cada uma dessas pessoas, esses produtos culturais acabam contribuindo para reafirmar e fixando o que é considerado normal. Ou seja, os esforços de nomeação, mesmo quando se busca formas mais respeitadas, não elimina a existência de algum parâmetro que permite classificar os sujeitos como normais ou como anormais, a norma está presente.

6.3 A valorização dos esforços de superação

Os filmes analisados colocam em ação elementos de superação das situações de conflito que envolvem diferenças entre seres humanos, valorizando os esforços de superação.

No último capítulo do longa-metragem *City Down* – a história de um diferente (2011), Fábio escuta uma briga de seus pais e decide não entrar em casa. Fábio senta-se na frente de sua casa enquanto recorda alguns momentos vividos. Cabe lembrar, ele é o único membro da família que não apresenta a Síndrome de Down, situação apresentada como normal no filme analisado. Em um desses momentos Fábio lembra-se do seu pai dizendo que ele nunca faz o que ele quer. Em outro momento, as lembranças são dele e seu pai jogando bola. Recorda-se, também, de sua mãe dizendo que ele é diferente. Recorda-se de momentos de carinho com a sua mãe. Outra lembrança que o marcou é de sua irmã dizendo que ele é todo errado. Além disso, recorda-se de uma voz feminina dizendo que prefere ficar sozinha a namorá-lo, dos risos que muitas vezes foram dirigidos a ele e das situações em que foi chamado de esquisito. Depois desta cena, Fábio adormece na porta de casa.

Amanhece e o rapaz entra na sua moradia cuidadosamente para não acordar seus familiares. O Fábio sobe as escadas, entra no seu quarto, troca a camiseta que está usando e pega seu urso de pelúcia, chamado Esquisitinho. Fábio sai de casa e se dirige para uma ponte cuja fotografia está armazenada em seu notebook. Seus pais percebem que Fábio não dormiu em casa e ficam preocupados. Sua mãe desconfia que ele possa ter ido até a ponte, ela já teria visto a fotografia da mesma no notebook do rapaz.

Nesse momento da cena, com imagens de Fábio pulando a mureta que delimita a ponte e seus pais chegam ao local em um táxi e gritam o nome do rapaz correndo ao seu encontro, ouve-se a voz de Fábio, em *off*.

Capítulo 09: Texto recitado pelo ator que vive o personagem Fábio no filme City Down – a história de um diferente (2011).

Voz de Fábio em off: *O grito do meu pai atravessou séculos para chegar até a mim. Certo dia disse a ela que gostava de pontes. Não importa o tipo ou tamanho. Basta ser ponte. Simplesmente por que conduzem as pessoas de uma margem á outra. Encaro-as como metáfora de concreto Aço ou qualquer outro material... Resistente Me pergunto, às vezes, porque não sinto falta do esquisitinho... Meu ursinho de pelúcia. É uma situação mágica Eu estava de lado... Quase do outro. E de repente... Eu me enxergo na outra extremidade Respirando Desistir de soltar na ponte... Não pelo meu pai... Foi por causa do olhar de minha mãe. Jamais vi olhos tão sofridos. Naquele instante... Desisti de saltar, preferi viver. Como por encanto... Deixei de ser a desesperada mosca aprisionada na janela. Percebi que era importante para meus pais. Foi um súbito crescimento Do velho... Fez-se o novo Ali naquele momento, do alto da minha liberdade... Decidi que iria viver.*

*Estudei, formei-me em pedagogia... e hoje dou aulas e faço palestras... falando de minhas experiências.
Narrando experiências de outras pessoas que, como eu... tiveram a desventura de nascer no planeta errado.
O meu nome é Fábio... e esta é a minha história.*

O texto que compõe a cena lembra os depoimentos de pessoas que viveram alguma situação na qual seu esforço, sacrifício, dedicação, fé e persistência foram fundamentais no enfrentamento de alguma situação de vida. A tônica do texto é de que o personagem Fábio, apesar das adversidades, consegue superar o destino infeliz traçado antes do nascimento. O texto cinematográfico que, comporta de texto verbal e imagens, mostrando as dificuldades enfrentadas pelo protagonista até chegar há uma posição de prestígio que só a superação pode lhe garantir. Assim, mesmo passando por caminhos tortuosos, a superação é mostrada como trajetória para que o personagem dê um novo sentido para sua vida ao estudar e direcionar-se para o exercício de uma profissão.

Dessa forma, o depoimento não deixa de cumprir uma função pedagógica que, pela emoção, instiga a todos a superarem suas limitações e a publicizarem as suas conquistas.

Como pontuou Gilbert (2012), em uma série de situações pessoas com Síndrome de Down, bem como familiares dessas pessoas, são levadas a verbalizarem, inspiradas em um modelo confessional religioso, depoimentos nos quais narram situações que vivenciaram em função da referida síndrome. Para a pesquisadora (idem), pessoas com Síndrome de Down e seus familiares fariam tais confissões/depoimentos buscando constituir um novo *self*, capaz e vitorioso por ter superado as adversidades vividas. Além disso, depoimentos serviriam como formas de intervir no que é dito sobre a Síndrome de Down, aqueles que a possuem e os familiares dessas pessoas, incorporado ao que é dito a determinados padrões de felicidade, sabedoria, pureza e perfeição.

Como nos lembra a autora (2012), os depoimentos/confissões foram bastante explorados ao final de cada capítulo da novela Páginas da Vida que, por sua vez, abordou a inclusão social de uma série de sujeitos sem deixar de conferir destaque para as pessoas com Síndrome de Down.

6.4 As transformações pessoais em narrativas sobre a Síndrome de Down

Porém, há outras formas como o termo superação tem circulado na mídia. Para Silva e Rubio (2003), o termo superação aparece, com frequência, ligado ao universo esportivo quando as pessoas buscam ultrapassar limites, bater recordes e vencer seus adversários. Para as autoras (idem), no momento da competição conhecer o limite para superá-lo mais adiante é uma constante nas narrativas dos atletas que buscam sempre atingir o máximo de suas capacidades.

A superação de limitações proporcionada pela prática esportiva tem sido recorrente, também, em situações nas quais os/as atletas são pessoas que os praticam são classificados como “especiais”.

Uma notícia veiculada no site R7 vídeos²⁸ no dia 03 de dezembro de 2013 narrou a história de Paulo, um rapaz com Síndrome de Down, com 30 anos de idade, apontado na reportagem como um verdadeiro exemplo de superação por já ter conquistado mais de 100 prêmios esportivos, entre troféus e medalhas.

Enfim, pode-se dizer que através do esporte tem sido um esforço recorrente para constituir alguma forma de superação como algo a desejar, como uma forma de vitória a ser alcançada. O filme *Colegas* (2013) também apresenta importantes modificações na vida de seus protagonistas que agem, por conta própria, para realizar os seus sonhos. De certa forma, há no filme uma valorização do esforço individual de cada um dos personagens Aninha, Stallone e Márcio por buscarem realizar seus sonhos. Nesse aspecto, o filme apresenta muita proximidade com outras situações onde a superação é a tônica do texto cultural.

Não é possível associar o filme *Colegas* (2013) a um único gênero cinematográfico, há nele elementos dos filmes de aventura, romance, comédia e drama. No entanto, os elementos dos chamados *road movies* ou filmes de estrada se destacam e puderam criar condições para a escrita de um roteiro que valoriza a transformação de seus personagens ao longo de uma viagem.

Cabe lembrar, o filme protagonizado por atores com Síndrome de Down, narra a história de três amigos que viajam de automóvel para realizar seus sonhos.

²⁸ <http://videos.r7.com/superacao-rapaz-com-sindrome-de-down-coleciona-medalhas-como-esportista/idmedia/529dfc690cf226267c0f6db0.html> Acesso: 16 fev. 2014.

Porém, essa viagem exige deles uma intensa transformação. Eles, para realizar a viagem, precisam roubar um automóvel e fugir do instituto onde vivem, pois lá eles jamais terão a possibilidade de realizar os seus sonhos. Sonhos que são apontados já nas primeiras cenas do filme nas quais esses personagens são apresentados para os seus públicos.

Cena 01 – 02: Os sonhos de Stallone, Aninha e Márcio.

Narração em off sobre Stallone: O sonho do Stallone era conhecer o mar para reencontrar sua mãe.

Voz em off sobre Márcio: O sonho de Márcio era voar para ajudar seus pais a terminar a casa na lua.

Narração em off sobre Aninha: O sonho de Aninha era casar com um noivo cantor no dia de São Judas Tadeu.

Após o roubo de um automóvel, esses três personagens iniciam uma viagem narrada em várias cenas. Em outra cena do mesmo filme, *Colegas* (2013), Stallone acorda Márcio. Os dois rapazes pegam suas mochilas e saem do quarto durante a noite para roubar o molho de chaves que fica com o funcionário Arlindo. Aninha fica responsável pelos disfarces que serão usados durante a viagem. Dessa forma, os dois abriram as portas do instituto e acionaram o carro de Arlindo. Aninha junta-se a eles para fazer a viagem.

Narração em off: - *Márcio se encarregou das chaves; aninha dos disfarces e Stallone do meu carro.*

Stallone: - Empurra, mas sem fazer barulho. Viu?

Márcio empurra o carro até o lado de fora do instituto. Na sequência, Márcio percebe que ele e seus amigos não têm dinheiro para comprar alimentos. Stallone mostra uma arma de brinquedo que trouxe consigo. Neste momento, planejando um assalto Stallone cria apelidos para os três. Ele será Mr. Green, Aninha é Mr. Blue e o Márcio Mr. Pink. O Márcio não gosta do apelido dado por Stallone. Márcio e a

Aninha decidem trocar seus apelidos. O trio coloca as máscaras para realizar o assalto.

Cena 02: Assalto á loja de conveniência me busca de alimentos.

Márcio: - Como a gente vai comer? A gente não tem dinheiro.

Stallone: - *Say hello to my litte friend!*

Márcio e Aninha: - Uauuuuu

Stallone: - Eu sou Mr. Green, você é a Mr. Blue e você, cara, é a Mr. Pink.

Márcio: - Por que eu sou Mr. Pink?

Stallone: Por que você é uma bicha, cara!

Aninha: - Eu sou a Mr. Pink!

Stallone: - Então vamos pôr as máscaras e vamos comer. *Show me the Money!*

Os três jovens entram na loja de conveniência de um posto de combustível e roubam alimentos. Stallone usa frases em inglês que decorou assistindo filmes na videoteca do instituto e que os inspiraram a querer fazer uma viagem em busca de seus sonhos. Na saída do estabelecimento, quase colidem o carro de frente com um caminhão. Logo após o trio de fugitivos segue viagem para realizar o desejo de Stallone. Eles param na beira da estrada para pedir para uma senhora chamada Noêmia informação sobre a direção que devem seguir para chegar ao mar.

Cena 03: O trio pede informação para Noêmia.

Voz em off: Agora eles já tinham um destino, realizar o sonho de Stallone. Por isso resolveram parar para perguntar aonde era o mar.

Stallone: - Bom dia, onde é o mar?

Noêmia aponta a direção do mar com o dedo. Os três a abraçam como forma de agradecimento.

Na sequência da viagem, Márcio avisa que esta com vontade de ir ao banheiro e Stallone repreende o amigo pela forma grosseira como se referiu a isso.

Aninha diz que também está precisando ir ao banheiro. Stallone entra em uma plantação de girassóis pára o carro para os dois urinarem.

Cena 03: Stallone pára o carro para Aninha e Márcio irem ao banheiro.

Márcio: - Eu quero mijar.

Stallone: - Não é mijar que se fala, meu. É xixi.

Márcio: - Foda-se, xixi é coisa de mulher, coisa de frutinha.

Aninha: - Eu também quero fazer xixi.

Stallone: Ah, meu saco... Está bem, vamos parar o carro, então...

Eles entram em uma plantação de girassóis.

Márcio: - Vamos, vamos, porque eu estou muito apertado, Mr. Green.

Aninha: - Eu também, eu não aguento mais.

Márcio: - Vai logo, vai logo porque eu estou muito apertado, Mr. Green.

Stallone espia Aninha fazendo xixi.

Stallone: - Tome cuidado com aquilo que você deseja... por que você pode acabar, acabar conseguindo.

Aninha olha na direção em que Stallone a observa. Levanta-se, se veste e caminha com as mãos na cintura sacudindo a cabeça. Ela se abaixa e pega uma gaiola com um pássaro preso e libertá-o. Enquanto isso, Stallone sai do local para não ser visto.

Voz em off: Aninha não gostava de ver nenhum animal preso. Ela sabia o quanto era ruim se sentir assim.

Estes fragmentos mostram a convivência do grupo nas situações mais simples pelas quais passam na viagem além de mostrar o sentimento de aprisionamento que Aninha sentia antes do trio fugir do instituto.

Na sequência do filme, o trio de garotos chega numa lanchonete, porém mais uma vez, eles precisam roubar para ter o que comer. Dessa vez, eles farão o pedido dos alimentos que desejam anunciando que se trata de um assalto somente ao final. No entanto, neste intervalo de tempo, a notícia da fuga dos jovens passa na televisão e o atendente da lanchonete os reconhece, avisando a polícia.

Cena 03: Assalto na lanchonete.

Narração em off: - Em tudo, eles tinham o que chamamos de “atitude democrática”. Se um fez, o outro tinha que fazer igual. Então, agora era a vez do Márcio ser o bandido da brincadeira.

Stallone: - Bate na campainha de balcão.

Atendente: - Estou indo.

Stallone: - Bate, novamente, na campainha de balcão.

Atendente: - Já vou! Estou fritando coxinha.

Depois de uma pequena demora.

Stallone: - Bate, de novo, na campainha de balcão.

Atendente: - Estou indo, estou indo.

Stallone: - Eu quero um refrigerante e dez pastéis.

Aninha: - Eu também.

Márcio: - Eu também.

Aninha: - Eu quero sorvete de chocolate.

Stallone: - Eu também quero.

Márcio: - Eu também quero.

Márcio: - Eu quero um refrigerante e uma pizza.

Stallone: - Pra mim, não. Pizza me dá gases.

Neste intervalo de tempo, a notícia da fuga dos jovens passa na televisão.

Jornalista Gustavo Novaski: - Estamos aqui com a Dona Nôemia, que afirma ter visto o garoto sequestrado pela gangue. Como ele era?

Nôemia: - Ele era pequeno e bem cabeludo.

Jornalista Gustavo Novaski: - E pra onde eles estavam indo?

Nôemia: - O rapaz que estava vestido de gênio me disse que eles queriam ir ver o mar.

O atendente refaz os pedidos.

Atendente: - O que você quer mesmo?

Stallone: - Eu quero um refrigerante e dez pasteis.

Aninha: - Eu quero sorvete de chocolate.

Márcio: - Eu quero tudo que eles pediram, mais uma pizza e um refrigerante.

O atendente entre para o interior do estabelecimento e, liga para avisar a polícia que os jovens estão naquela lanchonete. Após o trio se alimentar Aninha e Stallone saem da lanchonete. Márcio pega a mochila e o atendente cobra a conta para ele.

Atendente: - Mocinho, quem vai pagar a conta?

Márcio abaixa a máscara, retira a arma da parte de trás da roupa e anuncia que é um assalto.

Márcio: - Agora é a minha vez. Parado aí! Todo mundo pro chão, agora!

O trio segue viagem. Eles estão eufóricos por terem vivenciado uma nova aventura e sem pagar pelos alimentos consumidos.

Outra experiência vivenciada pelo trio foi quando Stallone percebe que está gostando de Aninha. O grupo, que deixou o carro que usavam para trás, está em um ônibus indo na direção do mar para a realização do sonho de Stallone.

Cena 04: Stallone percebe que está gostando de Aninha.

Narração em off: Naquela tarde, Stallone rezou para que a praia estivesse muito longe pois não sentiria o tempo passar. O ônibus podia nunca mais chegar no seu destino que ele estaria feliz.

Anoiteceu e Aninha adormeceu nos braços de Stallone. Ao abrir os olhos, Stallone viu o mar e pediu para o motorista parar o ônibus.

Stallone: - Pára o ônibus!

Os três amigos descem do ônibus e correm em direção ao mar. Eles estavam muito felizes.

Voz em off: Não era preciso mais que um gole para saber que gosto tinha o mar. Ele era muito maior do que Stallone tinha imaginado e muito mais salgado também. A areia era gostosa de pisar parecia a do parquinho do instituto mais um milhão de vezes maior. Do outro lado viviam os estrangeiros. Americanos, japoneses, piratas e todo tipo de gente que não falava a nossa língua. Stallone ficou pensando como Jesus devia ser leve para conseguir andar sobre as águas sem afundar.

Stallone lembra que o desejo de Aninha é achar um marido.

Narração em off: De repente, uma pontinha de insegurança começou a aflorar como um iceberg no coração de Stallone. Agora era a vez de Aninha achar um marido.

Noutra cena, Stallone corre na direção de Hércules, um pescador que saía para o trabalho em seu barco, perguntando se pode pescar junto com ele.

Cena 04: Stallone pede para pescar com Hércules.

Stallone: - Ohhh... Posso falar com você. Escuta...

Hércules: - O quê?

Stallone: - Uma pergunta, será que eu poderia ir pescar com você?

Hércules: - Você tem medo de peixe?

Stallone: - Não.

Hércules: - Você é forte?

Stallone: - Por que você acha que eu tenho esse nome?

Hércules: - Você sabe nadar?

Hércules: - Não?

Stallone: - Não, infelizmente.

O pescador Hércules aceita o pedido de Stallone e pede que, o garoto providencie os coletes salva-vidas para serem usados durante a pescaria.

Hércules: - Então, faz o seguinte: vai lá, fala para a Sheula, pede um colete para ela; pergunta se seus amigos querem ir e pega colete para todo mundo.

Stallone: - Valeu, cara. Obrigado!

Hércules: - Vai lá!

Stallone: - Vou pegar um peixão.

Voz em off: - Os três não podiam acreditar. Eles estavam partindo para a maior de todas as suas aventuras. Enfrentar o desconhecido oceano rumo a uma gostosa pescaria.

Stallone: - *I'm the king of the world.*

Em seguida aparece o trio pescando.

Narração em off: - Pela primeira vez, os três almoçaram um peixinho pescado por eles. E aquele foi o melhor almoço de suas vidas.

Mais uma vez o filme marca uma transformação dos jovens durante a viagem, eles encontram forma de pescar e preparar seu próprio alimento.

De acordo com Paiva (2011) e Markendorf (2012) o *Road movie* ou filme de estrada é um gênero do cinema no qual o deslocamento físico marca, em um ou em vários personagens, uma mudança interior, um autoconhecimento e a descoberta de si. Esses autores (idem), ao discutirem a presença do gênero *Road movie* no cinema

e na TV brasileira²⁹, buscam lembrar que a viagem tem sido elemento da vida humana desde tempos imemoriais. Situação que só teria mudado a partir do domínio do fogo, do desenvolvimento da agricultura e da domesticação/criação de animais, criando-se as primeiras comunidades fixas. A viagem, portanto, desde o período pré-histórico, estaria ligada à busca de alimentos, ao acúmulo de riquezas e à glória pessoal.

Para Markendorf (2012), os filmes ligados ao gênero *Road movie* retomam elementos já existentes nos relatos de viagem existentes no romance literário, elaborados na forma de narrativa escrita para abordar histórias sobre ilhas perdidas, viagens a lugares isolados da civilização europeia, territórios povoados por raças monstruosas e culturas aborígenes. Mais recentemente, com a possibilidade de exploração intraplanetária após a chegada do homem a Lua em 1969, criaram-se histórias que abrangeram as viagens espaciais e o mapeamento de lugares fora do planeta Terra.

Assim, de acordo com Markendorf (2012), os relatos de viagem sofreram importantes modificações ao longo do tempo, possibilitando que os *road movies* ou filmes de estrada apresentem a jornada de um ou mais personagens que muda sua vida aos cruzar o espaço, associando a mudança na paisagem exterior às suas mudanças interiores. As viagens nos 'filmes de estradas' assumem, dessa forma, um caráter de peregrinação ou de uma movimentação para um ponto de chegada pré-definido, mas não definitivo. Ou seja, a viagem torna-se a própria meta constituindo-se como mais importante do que o ponto de chegada, uma viagem com desfecho incerto, cheia de peripécias, muitas vezes marcada pelo risco e pelo perigo.

No final do filme, é indicada uma incerteza sobre o final da viagem.

Cena 9: Narrador do filme indicando o destino nos protagonistas ao final do filme.

Narração em off: Eles viveram muito tempo aqui no instituto, muito tempo. Depois eles foram embora, nunca mais vi eles. Nunca mais.

²⁹ Alguns exemplos de filmes que podem ser compreendidos como *road movies* são: Priscilla, a rainha do deserto (1994) e A pequena Miss Sunshine (2006). O seriado brasileiro Carga Pesada, produzido e levado ao ar com algumas interrupções entre 1979 e 2007, também apresenta elementos em comum aos *road movies*.

Depois, dos personagens vivenciarem diferentes situações durante a viagem, eles seguem suas vidas transformados pelas aventuras. A viagem, dessa forma, teria possibilitado uma mudança em cada um dos personagens que, a partir de então, passaram a viver fora do instituto, cada vez mais responsáveis por si mesmos. A viagem seria, então, bem mais do que um deslocamento físico pelas estradas percorridas, bem mais do que a chegada a algum destino.

A seguir buscarei abordar sobre a inversão da normalidade presentes nos textos cinematográficos.

6.5 A ambígua tarefa de inverter o que é normal e de normalizar a diferença

Conforme Ewald (1993, p.86) a norma opera como

um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo.

Dessa forma, a norma serve como regra para ajustar determinadas atividades e condutas das pessoas. A norma fixa um certo tipo de regra e, a partir dessa regra, desenvolvem-se estratégias que ao mesmo tempo homogeneíza e individualiza. Portanto, a norma, ao julgar todos os sujeitos a partir dos mesmos parâmetros, *homogeneíza* e, ao classificar e hierarquizar, *individualiza* (EWALD, 1993).

De acordo com o autor (idem) a norma é instituída dentro de um grupo, sem recorrer a exterioridades. A norma abrange a todos, sendo assim ela é datada, localizada, transformando-se juntamente com o grupo ao longo do tempo. Estabelecidos os padrões pode-se perceber que, o anormal e o normal apesar de serem diferentes são da mesma natureza, da mesma ordem, sendo valorados e classificados de formas distintas.

As histórias narradas nos dois longas *City Down* – a história de um diferente (2011) e *Colegas* (2013) são perpassadas por processos de normalização em vários momentos. Para abordar esse tema, apresento a seguir fragmentos dos filmes analisados.

Um fragmento extraído do filme *City Down* – a história de um diferente (2011), confere destaque ao modo como teria se estabelecido o que é ou não normal, procedendo uma inversão da normalização. Nessa cena, João está em seu local de trabalho passando algumas orientações para seu colega quando recebe uma ligação do hospital avisando sobre o nascimento do seu terceiro filho. João se desloca para o hospital. Ana está no bloco cirúrgico e João, inquieto, na sala de espera do hospital, recorda alguns momentos em que o casal conversou sobre os problemas que aquela gravidez envia e a possibilidade de realizar um aborto.

Capítulo 03-04: Nascimento de Fábio o terceiro filho do casal Ana e João.

Durante o parto cesariana de Ana existe um clima tenso entre a equipe médica que acompanha o parto. O terceiro filho Fabio de Ana e João nasce. O menino nasce sem a Síndrome de Down que é uma condição de todos os demais personagens do filme. A equipe médica percebe que o bebê é diferente. Esta cena esta datada de 11 de outubro de 1972.

A médica leva a criança recém – nascida até João, Paulinha e a avó materna.

Os três ficam desconsolados ao perceberem que o menino Fábio é diferente.

Os trechos selecionados exploram a decepção da equipe médica e da família pela chegada de uma criança que, segundo a forma como o filme assume o que é ou não normal, pode ser classificado como anormal. Saliento que, neste caso, o bebê nasce sem a síndrome, diferentemente das demais personagens. Dessa forma, o filme não desfaz a existência da norma, mas a inverte como tentativa de mostrar que poderia existir outro critério que demarcasse o que se estabeleceu como normal e desejável.

Thoma (2002), em sua tese de doutorado, analisa o modo como os filmes *Filhos do Silêncio* (1986) e *A Música e o Silêncio* (1999) fazem uma inversão da normalidade ao colocar a condição de ouvinte como problema, elegendo a surdez

como o padrão. Assim, processa-se uma inversão epistemológica da normalidade faz pensar que o padrão poderia ser outro.

Porém, essa estratégia não elimina a existência de um padrão que se estabelece, por algum processo, para que seres humanos sejam classificados.

Normalizar implica em criar mecanismos de capturar os "desviantes" e trazê-los para a normalidade. Isso pode ser verificado em estratégias que buscam converter algo considerado anormal em algo normal.

Essa estratégia tem sido um recurso utilizado por movimentos sociais que pretendem incluir aqueles que se apresentam como estranhos, valorizando as diferenças existentes. No entanto, paradoxalmente, eles são tomados igual ao padrão, o que significa reafirmar a estranheza e manter a norma como forma de classificar os indivíduos (GILBERT, 2012).

Dessa forma, esse esforço pode ser ambíguo, reforçando os processos de normalização da população que se tornaram centrais nas sociedades modernas e que teriam desencadeado a estranheza que essas mesmas sociedades sustentam em relação a uma série de sujeitos.

A próxima cena apresentada, nesta dissertação, do filme *Colegas* (2013), também é perpassada por processos de normalização. No decorrer da cena os personagens Aninha, Marcio e Stallone entram em uma festa de casamento onde Márcio aborda uma convidada.

Cena 06: Marcio conversa com uma mulher durante festa de casamento.

Márcio: - Você se machucou?

Mulher: - Como é?

Márcio: - Quando você caiu do céu, meu anjo.

Mulher: - Garoto, se liga. Você não percebe que a gente é diferente?

Márcio: - Não tem problema. Eu gosto de gorda.

Mulher: Sai pra lá! Gorda é a tua mãe.

Esta cena coloca em ação uma estratégia de mostrar que há várias diferenças entre os seres humanos. Dessa forma, é muito difícil que cada indivíduo corresponda exatamente ao padrão normal, haveria sempre algum desvio. Porém o

efeito pode ser outro, a estratégia de normalização empregada pode levar a leitura de que “normal” equivale a “igual” ou, como mostrou Gilbert (2012, p. 75), “considerar a diferença como parte integrante da maioria”.

As estratégias de inversão da normalização e de multiplicação das diferenças presentes nas cenas apresentadas acima, embora possam possibilitar alguns questionamentos aos modos como a norma funciona classificando e hierarquizando os sujeitos, reafirmariam e atualizariam os modos de existência e de funcionamento da norma.

Considerando a inserção deste trabalho no campo da Educação, cabe destacar que a busca de trazer os desviantes para a área da normalidade, uma busca recorrente nos dois filmes analisados, tem sido a tônica de uma infinidade de ações que visam a inclusão educacional escolar.

Para Maura Corcini Lopes (2009), a Educação, entendida em sentido amplo, tem sido considerada uma condição necessária para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Como esclareceu a autora (*idem*), isso significa

entender a inclusão como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também como prática é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população (p. 107).

Como também pontuou Lopes (2009), esses processos de ensino/aprendizagem devem perdurar por toda a vida das pessoas. A Educação, dessa forma, tem sido requisitada como forma de levar a todos a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. Para que isso seja possível é necessário que todos sejam mantidos em atividade, não é permitido que existam pessoas paradas ou fora das malhas que sustentam o funcionamento do mercado e do consumo. Da mesma forma, é necessário que todos sejam incluídos, mas em diferentes níveis.

Dessa forma, as ações educativas, que em muito ultrapassam um mínimo obrigatório e as formas institucionalizadas de ensino, estariam sendo direcionadas

para cumprir a função de educar a todos para entrar e permanecer no jogo neoliberal. Como mostrou Lopes (2009), estariam em curso movimentos

da escola, obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar, para a empresa, cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde se colocavam em movimento muitos *mecanismos educadores*³⁰. Tais mecanismos não eram propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. (p. 111)

Isso significa criar as condições mínimas necessárias para que todos os indivíduos possam, por si mesmos, permanecer e desejar permanecer dentro das redes de produção e consumo. Segundo a autora (*idem*), as ações de inclusão – em registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc. – tornam possível a condução de condutas dessas mesmas pessoas.

Partindo desse entendimento, é possível dizer que tem ganho força o posicionamento da escola como espaço privilegiado onde todos devem ser matriculados e mantidos. Cabe registrar aqui a criação das salas de recursos, criadas para acolher e promover a inclusão, em escolas regulares, alunos que antes, na sua maioria, iriam para escolas especiais. Essas salas têm sido conduzidas por profissionais - o educador especial, professor com curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou professor da educação especial – voltados a atender às especificidades de uma série de sujeitos e, também, acolher familiares e pessoas ligadas a esses alunos.

É importante referir que inúmeros textos culturais abordam as mais variadas formas de inclusão atreladas a operações de normalização que, como mostrou Lopes (2009), tanto aproximam os desviantes da área de normalidade quanto naturalizam a presença dos desviantes nos espaços onde circulam. Esses textos culturais estariam em consonância com os esforços mais amplos e educar a todos para que esses entrem, permaneçam e desejem permanecer nas malhas do capitalismo neoliberal. Dessa forma, estudar o funcionamento das Pedagogias Culturais pode contribuir para que professores e professoras compreendam o

³⁰ Grifo da autora.

funcionamento das redes educativas que não mais correspondem à lógica disciplinar que sustenta a ação escolar.

7. Considerações Finais

Quando uma história termina? Como se identifica o seu fim? Na verdade, certas histórias não chegam a um fim propriamente dito, mas são constituídas de intervalos para retomada do fôlego, deixando entrever outros fios narrativos possíveis que partem do atual (GILBERT, 2012, p. 151).

As considerações da autora fizeram-me compreender que este é o momento para retomar o fôlego antes de seguir uma longa caminhada: a vida profissional de uma educadora especial.

A proposta que assumi neste trabalho se constitui em um capítulo de uma história sem começo ou fim bem definidos, uma das inúmeras possibilidades existentes para pensar a inclusão social em tempos de imperativos de inclusão escolar.

De forma semelhante, não há como estabelecer um fim inequívoco para a história que uma Dissertação narra. As discussões propostas são apenas um recorte, o resultado de algumas escolhas feitas com o objetivo de discutir os ensinamentos/aprendizagens que um artefato cultural midiático promove. As considerações que seguem são apenas algumas dentre muitas que poderiam compor o resultado de uma pesquisa acadêmica.

Como discuti, a Síndrome de Down tem recebido uma posição central em produções da mídia, ficcionais ou não, que abordam temas relacionados à diferença entre seres humanos e à inclusão social e escolar. Dois filmes brasileiros – *City Down* – a história de um diferente (2011) e *Colegas* (2013) – podem ser apontados como conectados a essa centralidade midiática da Síndrome de Down. Os filmes parecem integrar uma grande rede de produções muito recentes (início do século XXI) nas quais são narradas histórias de inclusão social e de luta contra os mais diversos preconceitos. Essa rede de produções conta com sites de movimentos sociais, novelas de TV, reportagens, blogs pessoais e peças publicitárias. Dessa forma, uma condição genética parece ter assumido uma importante centralidade quando o tema a ser abordado são as pessoas com Síndrome de Down.

Em diversas cenas, os filmes abordam situações em que as pessoas com Síndrome de Down são tratadas com termos pejorativos. Essa é uma estratégia dos filmes de mostrar o sofrimento que essa forma de nomeação produz. No entanto, as atenuações das nomeações não deslocam a condição nomeada de uma posição menos favorecida que a situação considerada padrão. Mesmo quando é buscada uma nomeação mais respeitosa não parece se estabelecer uma condição de igualdade com aqueles/as considerados normais. Os esforços de nomeação, mesmo quando respeitosos, podem até mesmo reforçar a existência de padrões que permite classificar os sujeitos como normais ou como anormais.

Além disso, os filmes apontam uma valorização dos sujeitos que superam as diferenças e promovem em si mesma alguma forma de transformação. Uma das estratégias que o cinema pode recorrer para isso é a apresentação de depoimentos onde um personagem relata como seu esforço pessoal foi importante para superar as situações difíceis que foram enfrentadas. A valorização da superação das adversidades e da transformação pessoal é evocada nos filmes com a conquista, por seus personagens, de uma condição de maior independência. Além disso, o tema da viagem tem sido uma das formas como o cinema aborda a transformação de um personagem, ao deslocar-se no espaço e vivenciar a modificação da paisagem o personagem promove uma mudança intensa em si mesmo. Dessa forma, a superação de alguma dificuldade indica, no texto cinematográfico, o momento de “final feliz” daquela história.

Os filmes analisados abordam a inclusão atrelada a operações de normalização que, por sua vez, tanto aproximam os desviantes do padrão quanto naturalizam sua presença. Tal operação é evoca com a estratégia de inverter o que é normal e com a multiplicação de padrões de normalidade, fazendo pensar que o padrão de normalidade poderia ser outro ou que não haveria uma única forma de ser norma. No entanto, a normalização, assim entendida, o elimina a existência de um padrão ideal de ser humano, reforçando os efeitos que a produção de padrões de normalidade podem promover na administração de uma população.

Então, cabe destacar que as discussões oriundas de análise culturais podem contribuir significativamente para a formação inicial e continuada de professores de diferentes áreas acadêmicas. Uma das contribuições dos Estudos Culturais em Educação tem sido a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e

plurifacetada a área da Educação, possibilitando análises relacionadas aos processos de constituição de identidades, bem como aprendizagens que dizem respeito às formas de ser e de viver na contemporaneidade. As discussões a respeito das Pedagogias Culturais possibilitam olhar com desconfiança para o modo como inúmeras produções culturais constituem os mais diversos tópicos, o que inclui a temática da inclusão social.

8. Referências

- ALBURQUERQUE, Marcio Alves de. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro**. 2008. 84f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- BALLERINI, Frantjesco. **Cinema brasileiro no século 21: reflexões de cineastas, produtores, distribuidores, exibidores, artistas, críticos e legisladores sobre os rumos da cinematografia nacional**. São Paulo: Summus, 2012.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes. **Os filmes de ficção científica nos ensinando a viver em uma civilização cibernética**. 2010. 381f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRASIL, Coleção: A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.571 de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008b
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 1961.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9394/ 96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CALIL, Carlos Augusto. **Introdução à história do cinema brasileiro**. IMS: São Paulo, 2002.
- COSTA, Marisa V. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições dos programas de televisão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20. Mai/Ago, p. 71-82. 2002.
- COSTA, Marisa. Vorraber.(Org.). Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V.; VEIGA- NETO, A. (Orgs.). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: BUJES, Maria Isabel; SOMMER, Luis Henrique (orgs.). **Educação e cultura contemporânea**. Canoas: Ulbra, 2006. p. 177-195.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das Análises Culturais para a Formação dos Professores no início do Século XXI. Revista **Educar**. Curitiba, nº 37, p.129-152, maio/ago. 2010.

DALL' AGNOL, Dionara. **Educação e representações de deficiência na turma da Mônica de Mauricio de Sousa**. 2008. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma Introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 9, dez. p.87-97, 1998.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luis Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, território e população: Curso no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

GILBERT, A. **Vértice do Impensável: um estudo de narrativas em Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In SILVA, Tomaz T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-102.

GONÇALVES, Gisele Carreirão; ALBINO, Beatriz Staimbach; VAZ, Alexandre Fernandez. O herói esportivo deficiente: aspectos do discurso em mídia impressa sobre o Parapan-Americano 2007. In: Pires, Giovani De Lorenzi (org.). **“Observando” o Pan Rio/2007 na mídia**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009. p. 149-167.

- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org). **Representations and signifying produces**. London: Sage / Open University, 1997a. p. 1-74.
- HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 22 nº 2, jul/dez, p. 15-46, 1997b.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. A contribuição dos Estudos Culturais para Pensar a Animação Cultural. Revista **Licere**. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 91-101, 2004.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-131.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In SILVA, Tomaz T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 105-131.
- KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raças, etnias e outras coisas mais...** 2003. 195f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- LE BRETON, David. O corpo como rascunho das ciências da vida. **Adeus ao corpo – Antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papiрус, 2007.
- LEMERT, Charles. Bestas, sapos, aberrações e outras coisas pós-moderna. In: **Pós-modernismo não é o que você pensa**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo; Loyola, 2000. p. 25-40.
- LOCKMANN, Kamila e HENNING, Paula. A genealogia como ferramenta para pensar os processos de In/exclusão na atualidade escolar. Revista **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, vol 13 n. 1, p. 75-81, jan/abr. 2010.
- LOCKMANN, Kamila. **Saberes que operam para governar a população**. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- LOCMANN, Kamila e RECH, Tatiana L. A produção e a proliferação de eufemismo na atualidade. Rev. **Educação do IDEAU**. Getúlio Vargas, vol. 7, nº 16, p. 1-12, jul/dez. 2012.
- LOPES, Maura C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. Revista **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº 2, p. 153-170, mai/ago. 2009.

- LOPES, Maura C. Prefácio: políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 8-15.
- MARKENDORF, Marcio. Road Movie a narrativa de viagem contemporânea. Revista **Estação Literária**. Londrina, vol. 10, p. 221-236, dez. 2012
- MELO, Vanessa G. **Gestão Pedagógica e o Lugar da Educação Especial na Escola Inclusiva**. 2010. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ONU, Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Brasília: ONU, 1948.
- PAIVA, Samuel José Hollanda de. Gêneses do gênero road movie. Revista **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**. São Paulo, nº 36, p. 53-54. 2011.
- RECH, Tatiana L. Emergência da Inclusão Escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.19-34.
- RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.
- SARAIVA, Karla e FONSECA, Gabriela. Deficiência e norma In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS DA ULBRA, 5., 2013, Canoas. Anais... Canoas: ULBRA, 2013. p. 292 - 303.
- SÊGA, Rafael. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 13, jul. 2000.
- SILVA, M. Lúcia e RUBIO, Katia. Superação no esporte: limites individuais ou sociais? Revista **Portuguesa de ciência e desporto**. Portugal: Porto, vol. 3, nº 3, p. 69-76. 2003.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Fabiano da Silva. **Quebrando a máscara**: O RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2009.

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

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução: Daisy Moraes. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia C. O uso do termo representação na educação em ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**. Campinas, vol.12, n. 1 (34), p. 151-161, março. 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel e BONIN, Iara (orgs). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Editora da ULBRA. 2010. p. 105-122.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO, Declaração de Salamanca. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

Filmografia selecionada para análise

City Down – a história de um diferente (2011)

Colegas (2013)

Revistas:

Veja. São Paulo: Abril, n. 44, 31 out. 2012. 160 p.

Veja. São Paulo: Abril, n. 3, 25 jan. 2006. 108 p.

APÊNDICES

Filme: City Down – a história de um diferente.

Duração: 1 hora e 31 minutos.

Capítulos
<p>Capítulo 01 “A”</p> <p>Créditos: (patrocínios, trilha sonora, música tema, direção de produção, assistente de direção, direção.</p> <p>O filme inicia com um rapaz chegando em casa de madrugada. Ele chega fazendo silêncio para não ser percebido pela família que esta dormindo. Esta cena ocorre aproximadamente no ano de 2011. Ressalto que não existe na cena uma definição de data.</p>
<p>Capítulo 01 “B”</p> <p>A cena apresenta uma família de classe média alta que estaria enfrentando problemas com a menina de 11, anos chamada Paulinha, quer namorar e com o menino chamado Otávio, envolvido com drogas. Esta cena se passa no ano de 1972. A mãe da família, chamada Ana, está grávida. Essa gestação não foi planejada por ela e seu marido João.</p>
<p>Capítulo 02</p> <p>O casal está em seu quarto preparando-se para dormir. Ana pergunta a João sobre o projeto da casa e o João responde que está difícil levá-lo adiante. João desabafa sobre os incômodos da profissão que exerce e Ana comenta que se trata de apertos que toda profissão possui. O casal conversa a respeito dos filhos e os problemas que seus filhos estão vivendo. De acordo com Ana, esses seriam problemas comuns da adolescência. Conversam sobre Otavio ter voltado a andar com um rapaz que eles consideram um marginal e que tem o apelido de Vilão. Além disso, conversam sobre aborto, possíveis riscos de uma gravidez em idade avançada e a respeito da gravidez de Ana não ter sido planejada. Ana deixa claro sua recusa em abortar o bebê.</p> <p>Na sequência, em um local que lembra uma fábrica abandonada, um local onde se pode ver brigas, as pessoas fazendo sexo, além de ser usado para o consumo de bebidas e o uso de drogas. Otávio está em casa mexendo no computador quando recebe uma ligação de Vilão que pede para o rapaz ir ao seu encontro. Inicialmente</p>

Otávio se recusa, pois terá problemas com o seu pai. Vilão insiste e Otávio cede. Logo após, Otávio vai encontrar Vilão que está sob o efeito de drogas e o ajuda. Na sequência, toca o telefone na casa da família de Otávio e João, o pai, atende. Na ligação avisam que Otávio foi pego em uma boca de crack. Ana se desespera ao saber da prisão do filho. João vai buscar Otávio na casa do Vilão. Após o retorno de Otávio para casa, a família conversa reunida na sala. Nessa conversa Otávio pede desculpas para João e culpa Vilão pelo que ocorreu. O rapaz promete que não irá mais encontrar Vilão. Paulinha comenta que não acreditaria nas promessas do irmão. A filha é retirada da sala. Ana encerra a conversa pedindo que o filho vá para o seu quarto.

Capítulo 03

O filme registra que se passaram oito meses. Ana está acompanhada de sua filha Paulinha numa consulta médica. Ana relata para a médica que João não aceita sua gravidez e que tem receio que o menino não seja normal. A médica comenta que os homens são assim mesmo e solicita alguns exames para saber como está o nenê.

Ana fala dos problemas que vem enfrentando com os seus dois filhos e que dizem respeito a vontade da filha Paulinha de namorar e ao envolvimento do filho Otávio com drogas, manifestando-se muito frustrada.

Na sequência, João e Ana passeiam por uma praça, eles estão abraçados e conversam sobre o bebê que vai nascer. Ana percebe que João olha para as pernas de uma menina sentada no banco da praça e tem crise de ciúmes. Após a desavença, do casal seguem caminhando e encontram um casal carregando seu filho no bebê conforto. Dialogam com o casal e, depois seguem andando. Eles se sentam nos degraus e conversam. Nessa conversa João manifesta que não está satisfeito com a gravidez de Ana. Situação que a deixa irritada. Logo a seguir, na mesma praça, o casal encontra a médica que acompanha o pré-natal de Ana. Nessa ocasião João demonstra para a médica a sua preocupação com o filho que está a caminho.

Depois, João está no trabalho passando algumas orientações para o seu colega quando recebe uma ligação avisando que o seu filho está nascendo e vai para o hospital. Enquanto Ana está no bloco cirúrgico se preparando para dar a luz. João está inquieto na sala de espera. Ao passo que espera João recorda algumas

conversas que teve com Ana sobre interromper a gestação e sobre sentir-se confuso.

O terceiro filho de Ana e João nasce. O nome do bebê é Fabio. Fabio nasce sem a Síndrome de Down que é uma condição de todos os demais personagens do filme. Esta cena esta datada de 11 de outubro de 1972.

Capítulo 04

A médica leva a criança recém-nascida até João, Paulinha e a mãe de Ana. Os três ficam desconsolados ao repararem que o menino Fábio é diferente.

Na sequência, o casal leva Fabio, que não é mais tão pequeno, para passear em uma praça. João diz que já volta deixando Ana só com o menino por alguns instantes. Neste momento, aparecem crianças brincando e o Fabio isolado, brincando sozinho.

Em outra cena, Ana leva Fábio para a escola e despede-se do filho. A mãe espera alguns instantes até que uma professora da escola venha conversar com ela. Durante essa conversa entre Ana e a professora ela pede para a mãe procurar outra escola para o seu filho. Isso deixa Ana muito irritada.

Na cena seguinte Fábio e Ana estão em uma praça. Enquanto Fabio brinca uma mulher aproxima-se de Ana para conversar com. Essa mulher tece um comentário a respeito do menino que deixa Ana brava:

A mulher diz: - “Que bonitinho seu filhinho”.

Ana: *“Que cena toda é essa”.*

A mulher diz: . *“Puxa Ana só queria ser gentil”.*

Ana: - *“dispenso a tua gentileza”.*

Ana: - *Fala que ela que é mãe acha ele diferente.*

João encontra sua esposa triste e pergunta o que aconteceu, ela relata para o marido que não aguenta mais as pessoas olhando para o Fabinho e o apontando como alguém que é diferente dos demais. Nessa conversa, Ana relata a discussão que teve com a mulher que encontrou na praça. Depois disso, Ana pergunta ao marido se ele gosta do filho mesmo sabendo que é diferente e ele responde que sim.

Em outra cena, João arruma o porta-malas antes de sair com família de carro. Logo a seguir aparece o menino brincando com jogos educativos e sua mãe se senta ao seu lado e começam a brincar. Os jogos educativos são os mesmos utilizados pela

educação especial no Atendimento Educacional Especializado e são indicados, fora da ficção, como ferramentas no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Capítulo 05

Em casa, Fabio está sentado à mesa da sala, acompanhado de seu pai, fazendo uma pintura. João solicita que seu filho faça algo e o menino não realiza o que seu pai esperava. O pai faz queixa para Ana que a respeito do comportamento do filho, chamando Fabio de rebelde. Ana intercede a favor do filho pedindo para João parar de “massacrar” o menino, pois irá traumatizá-lo.

A seguir, Fabio aparece junto a outras crianças que como ele, são “diferentes” na história narrada no filme. Fábio e as outras crianças estão andando de gira-gira em um local que lembra uma escola.

Em casa, Ana abre a porta e fica espiando Fabio dormir no sofá. Logo após ela beija Fabio no rosto e cobre-o com uma manta.

O filme indica ser dia 10/10/1982 (dia do aniversário de Fabinho). Nessa cena a família sai para comemorar o aniversário de Fabio. Estão presentes João, Ana, Otavio e Fabio. Enquanto conversam na lanchonete Otávio pede calma a João. João e Ana decidem que passará um tempo na casa de seu tio. Com essa estratégia João e Ana pretendem afastar Otávio de Vilão.

A família exceto a Paulinha leva Otavio para o aeroporto. Vilão aparece e espia de longe o amigo subir no avião.

Em 07/04/1992 Fabio fotografa Max tocando violão sentado no banco da praça e, fotografa também o chafariz. Enquanto tira fotos conta que sonhou novamente com uma pessoa matando-o. Max aconselha Fabio a procurar um médico. O amigo diz que a vida é assim mesmo e começa a tecer elogios a Fabio. Fabio diz que queria ser uma estrela para ficar lá em cima no céu e ficar olhando todo mundo aqui embaixo:

Fábio: - *Como se fossem formigas.*

Max: - *Que queria ser um pássaro para voar...*

Fábio: – *E o violão?*

Max: - *Com esse violão eu não posso ficar... eu não vou seguir carreira mesmo...*

Capítulo 06

Fábio está deitando em sua cama pensativo... Aparece uma lembrança dele

quando criança na praça que ia com sua mãe correndo em direção ao pombo. Fábio caminha na calçada e atravessa a rua em direção a uma loja de animais. Ana bate na porta do quarto de Paulinha. Ela esta dormindo com o namorado. Ana insiste nas batidas. Enquanto isto Paulinha tenta esconder o namorado sem sucesso. O rapaz se esconde num espaço entre a cama e a parede. Ana entra no quarto e briga com Paulinha. Neste momento, Paulinha diz que tem vergonha de ser irmã de Fábio. O Fábio sai de uma loja com uma caixa de sapato na mão. Ele caminha por um corredor com a caixa na mão. Uma mulher indica uma sala para ele entrar. Fábio entra na sala e fica parado virado para os seus colegas que jogam bola de papel amassado em sua direção. Em seguida Fábio entra no seu quarto e senta numa cadeira. Desliga a teve que está fora do ar e mata uma barata no chão. Sua mãe entra e começam a conversar. Fábio se compara a uma barata nojenta e Ana discorda do filho dizendo que o filho é um menino inteligente. Fábio tira fotos numa praça. Max se aproxima e os dois se cumprimentam. Conversam. Max elogia a atitude de Fábio soltar os pombos. Max pergunta para Fábio se ele não vai namorar? Fábio responde que não. Somente o dia ele encontrar alguém igual a ele “diferente” quem sabe. Fábio está deitado olhando para o ventilador de teto.

Capítulo 07

Fábio está deitado esperando pegar no sono olhando para o ventilador de teto. O ventilador começa a parar lentamente. Neste momento se inicia o pesadelo com momentos ruins de sua vida. Num corredor possui velas no chão. Ao colocar os pés nos chão Fábio pisa em cacos de vidros. Começa a andar olhando para os lados com medo. Num primeiro momento surgem meninos rindo dele, com tom de deboche ao som de música que toca durante os espetáculos de circo. Depois ouve o som de uma mulher chorando. Ele anda em direção do seu bicho de pelúcia que está em cima numa cadeira e o pega. Logo ouve o som de uma porta abrindo. Em seguida aparece na cena o som de crianças gritando e jogando bolas de papel amassadas na sua direção. E, por último mostra a briga séria entre seus pais e que durante a briga Ana diz odiar João.

Surge a cena de Fábio sentado na areia numa praia pensativo. Aparece Fábio na juventude, com sua mãe e irmã na loja. Ana mostra roupas para Paulinha que não se interessa muito. Paulinha vai até a sessão de roupas íntimas e mostra uma lingerie e irrita sua mãe. Enquanto experimenta roupas no provador Paulinha faz

queixa para sua mãe por causa do Fábio que chama muito a atenção das pessoas por onde passa. Todo mundo ri dele e notam que ele é diferente.

Ana reclama das atitudes das pessoas e repreende sua filha. Novamente mostra a cena de Fábio na praia e vem a lembrança ele correndo em direção a sua mãe para abraçá-la. Ana aproxima-se do filho tocando-o no ombro e, ao passo que os dois caminham Fábio fala sobre seu sofrimento e suas angústias e, que preferiria morrer ao viver assim.

Capítulo 08

Ana recebe a visita de sua mãe. Conta que esta tendo problemas com João. O estresse aumenta conforme os dias e os anos vão passando. Fala sobre estar cansada da carga que carrega sozinha em função do Fábio. Que o melhor amigo do seu filho é o ursinho. Já é noite e Fábio encontra um amigo e iniciam uma conversa. Ele mostra um revolver para o amigo e pergunta se ele vai encarar?

Ana vai ao encontro do marido que está chegando a casa e diz que precisam conversar. Durante a conversa Ana fala sobre Cíntia uma menina que está apavorada e, de acordo com a fala de João se trata de roleta russa. Fábio está sentado numa calçada escorada numa parece pensativo e ao fundo surge uma voz feminina dizendo:

Narração feminina em off: - *“Prefiro ficar sozinha do que namorar uma pessoa como tu; as pessoas riem de você” e segue “tu és esquisito, Fábio; as pessoas riem de você”.*

João diz que irá conversar com seu filho. Paulinha entra na sala e pega o controle remoto e muda o canal. Seu pai questiona a atitude da filha. Ana intervém na discussão. João manda Paulinha para o seu quarto. Neste momento, a empregada entra na sala e João espera a moça sair e pergunta:

João: - *Quem é?*

Ana: - *É a nossa empregada.*

Max e Fábio estão no quarto. Fábio mostra a foto da ponte nova para Max. O amigo pergunta do ursinho sobre a bancada e, Fábio lembra do momento em que sua mãe lhe presenteou com o urso. Também fala sobre o nome do bicho: esquisitinho.

Capítulo 09

Fábio prestigia o seu amigo Max tocar em um bar. Uma mulher comenta sua

chegada com palavras depreciativas. Outra moça defende a presença de Fábio no local o que irrita a mulher. Cintia é o nome da moça que defende a permanência de Fábio no local. Fábio e Cintia se sentam no bar da casa de show e, logo Max junta-se a eles.

Os três saem do estabelecimento. Fábio chega em casa e seus pais estão tendo uma discussão séria por causa dele. O menino senta na porta de casa e, ao escutar a briga de seus pais chora e vem a tona algumas recordações. Lembra do seu pai dizendo que Fábio nunca faz o que ele quer; outra recordação é os dois jogando bola; da sua mãe dizendo que acha ele diferente; de ele abraçado com a sua mãe, da sua irmã dizendo que acha ele é todo errado; da voz feminina dizendo que prefere ficar sozinha ao invés de namorar uma pessoa como tu. As pessoas riem de ti. Tu és esquisito Fábio. Adormece.

Amanhece e volta para o início do filme quando Fábio entra na porta sobe as escadas troca a camiseta e pega o seu bichinho de pelúcia. Sai novamente caminhando por uma estrada em direção à ponte. Os pais percebem que Fábio não dormiu em casa e ficam preocupados.

A mãe diz que sabe onde ele está. Conta que quando chegou ao quarto de Fábio tinha várias fotos de uma ponte que ele gostava. Fábio esta parado pensativo com o seu ursinho.

Fábio recita o seguinte poema diante da plateia em um teatro no ano de 2011:

*O grito do meu pai atravessou séculos para chegar até a mim.
Certo dia disse a ela que gostava de pontes.
Não importa o tipo ou tamanho.
Basta ser ponte.
Simplesmente por que conduzem as pessoas de uma margem á outra.
Encaro-as como metáfora de concreto
Aço ou qualquer outro material...
Resistente
Me pergunto, às vezes, porque não sinto falta do esquisitinho...
Meu ursinho de pelúcia.
É uma situação mágica
Eu estava de lado...
Quase do outro.
E de repente...
Eu me enxergo na outra extremidade
Respirando
Desistir de soltar na ponte...
Não pelo meu pai...
Foi por causa do olhar de minha mãe.*

*Jamais vi olhos tão sofridos.
Naquele instante...
Desisti de saltar, preferi viver.
Como por encanto...
Deixei de ser a desesperada mosca aprisionada na janela.
Percebi que era importante para meus pais.
Foi um súbito crescimento
Do velho... Fez-se o novo
Ali naquele momento, do alto da minha liberdade... Decidi que iria viver.
Estudei, formei-me em pedagogia... e hoje dou aulas e faço palestras... falando de
minhas experiências.
Narrando experiências de outras pessoas que, como eu... tiveram a desventura de
nascer no planeta errado.
O meu nome é Fábio... e esta é a minha história.*

Enquanto Fábio recita o poema, com sua voz em *off*, as imagens mostram o mesmo personagem com seu ursinho de pelúcia apelidado de Esquisitinho. Nessas imagens, Fábio está pulando a mureta que delimita uma ponte. Neste momento, seus pais chegam ao local em um táxi e gritam o nome do rapaz correndo ao seu encontro.

Capítulo 10

Final do filme contendo elenco, patrocínios, trilha sonora, música tema, direção de produção, assistente de direção, direção.

Filme: Colegas.

Duração: 1 hora e 43 minutos.

Cenas.

Cena 01

Créditos e apresentação do elenco.

O filme inicia com um assalto a um posto de combustível. Na fuga, os jovens que realizaram o assalto quase colidem com um caminhão cujo motorista procura um objeto no assoalho do veículo.

Na sequência, toca o sinal sonoro para acordar jovens que vivem em um instituto. Stallone avisa Marcio, que não despertou, sobre o sinal. Enquanto isto, uma voz em *off* narra à história do filme dizendo que Stallone, Aninha e Márcio são amigos inseparáveis e o instituto onde eles residem é a vida deles. A mesma narração indica que Stallone recebeu este nome como uma forma de homenagear o ator preferido de seu pai, que teria ido fazer cinema em hollywood e nunca mais voltou. Além disso, a mãe do jovem teria viajado para cuidar da herança recebida por seu avô em Atlântida (aquela cidade embaixo do mar). A mesma voz indica que quando perguntam sobre sua família Stallone responde que não viajou com seus pais por que não sabia nadar.

A narração termina a história de Stallone dizendo que foi dessa forma que Stallone chegou ao instituto destinado a pessoas com Síndrome de Down em ele vive.

Lá vive, também, Márcio. Um menino que ficou órfão ainda pequeno e suas irmãs o deixaram no instituto, onde vão visitá-lo todos os meses. Suas irmãs costumam contar que seus pais viraram anjos e estão construindo uma enorme casa na lua para eles morar. Conforme o tempo foi passando as visitas de suas irmãs foram diminuindo até que nunca mais apareceram.

Cena 02

Nesta cena, o filme indica que uma das meninas que vive no instituto mencionado na cena anterior, Aninha, tinha pai e mãe, mas não os conhecia. Aninha sabia apenas que seus pais teriam feito duas exigências para viver com ela: que ela casasse no dia de São Judas Tadeu e que o noivo fosse cantor.

Neste instituto, os internos possuem uma rígida rotina. Stallone, Márcio e Aninha cuidavam da videoteca. Este teria sido um acordo firmado com a tia Esmeralda a

diretora do instituto. Naquela tarde na videoteca, Stallone assistia ao filme “Thelma e Louíse” que narra a história de duas mulheres que vivem uma grande aventura. Inspirado no filme e, ao ver zelador do instituto limpar o seu carro, Stallone tem a ideia viver uma grande aventura. Stallone espera o seu Arlindo terminar de fechar o instituto para colocar seu plano em prática. Stallone acorda Márcio que vai viver a aventura junto com ele. Os dois pegam as suas mochilas e saem do quarto. O Márcio entra no quarto do zelador para pegar a chave do carro sem acordar o mesmo, no entanto deixa uma marca da sua passagem pelo cômodo mordendo a maçã que estava em cima do criado mudo. Aninha uma de suas colegas que também irá acompanhá-los na aventura ficou responsável pelos disfarces.

Na sequência, Stallone e Márcio empurram o carro para fora do instituto para não fazer barulho. Com esse carro, Stallone, Márcio e Aninha saem escondidos do instituto para viverem uma aventura e realizar seus sonhos.

Logo após, em um local que lembra um consultório médico de hospital, o agente Souza e seu companheiro participam de uma seção de ‘terapia de grupo’, a médica intervém na discussão que os pacientes fazem e pede para eles se abraçarem como forma de reconciliação. Além disso, a médica os avisa que iram passar trinta dias sob a supervisão da corregedoria em função do alto estresse que estão apresentando. Para que esses policiais não sejam afastados por completo de suas funções, eles atuarão no setor de desaparecidos.

Na sequência, Márcio percebe que ele e seus amigos não tem dinheiro para comprar alimentos. Stallone mostra uma arma de brinquedo que trouxe consigo. Neste momento, planejando um assalto Stallone cria apelidos para os três. Ele será Mr. Green, Aninha é o Mr. Blue e o Márcio Mr. Pink. Aninha e Márcio decidem trocar de apelido e todos colocam máscaras para realizar o assalto.

Para cumprirem seu plano, entram em uma loja de conveniência de um posto de combustível e roubam alimentos. Na saída do assalto quase colidem de frente com um caminhão. Aqui há uma repetição das imagens que aparecem junto aos créditos do filme.

Após o assalto, passam por um circo, decidem parar o carro e entrar lá. Nesse local os três escolhem fantasias e as vestem. Stallone diz ser um gênio e que eles têm direito a fazer três pedidos. Os três relatam o que pedirão para o gênio e Stallone faz um sorteio para definir a sequência da realização desses desejos. Além disso,

Stallone e Aninha pedem para Márcio escolher dois números e ele escolhe 22 e 1000. A partir disso fica estipulada a sequência de realização dos sonhos dos três. O primeiro contemplado será Stallone, depois Aninha e por último Marcio.

Na sequência, os três depois eles encenam um cena do filme Os Três Mosqueteiros na qual os personagens pronunciam a famosa frase: - *“Um por todos e todos por um”*. Nesta ocasião um cachorro é incluído no grupo. O grupo dorme no circo antes de seguir viagem.

Cena 03

Uma narração em *off* aborda os sonhos dos três personagens viajantes:

Stallone: - *O sonho dele era conhecer o mar para reencontrar sua mãe em Atlântida.*

Márcio: - *O sonho dele era voar para ajudar seus pais a terminarem a casa na lua.*

Aninha: - *Queria se casar com um cantor, não importava quem fosse desde que casassem no dia de São Judas Tadeu.*

Em outra cena, uma dupla de policiais fica responsável por solucionar o desaparecimento dos três jovens que fugiram do instituto para crianças com Síndrome de Down e assaltaram a loja de conveniência de um posto de combustíveis. Esses policiais possuem a gravação em vídeo do referido assalto e alertam a diretora do instituto que, se a fita estivesse caído nas mãos de jornalistas (referidos pelos policiais como “urubus da imprensa”) eles iriam criticar os jovens fugitivos. Os policiais usam expressões pouco polidas e referindo-se aos jovens como vagabundos que fugiram do instituto.

Logo após o trio de fugitivos segue viagem para realizar o desejo de Stallone. Eles param e perguntam para uma senhora onde fica o mar. Essa senhora se chama Noêmia e mostra a direção apontando com o dedo. Os três jovens abraçam Noêmia como agradecimento pela informação e seguem viagem na direção apontada.

Na sequência, aparecem as imagens de uma reportagem de TV divulgando a notícia de três jovens que vem causando terror por onde passam. Eles usaram roupas de palhaço, máscaras e armas para roubar uma loja de conveniência. Algumas testemunhas do assalto são entrevistadas, confirmando as informações que a reportagem apresenta.

Na viagem, Márcio avisa que esta com vontade de ir ao banheiro e Stallone repreende o amigo pela forma grosseira como se referiu a isso. Aninha diz que também está precisando ir ao banheiro. Stallone, que está dirigindo, para o carro para os dois urinarem à beira da estrada. .

Na sequência, os policiais encontram Noêmia e perguntam à ela se viu os jovens. Ela relata que eles pareciam perigosos que, raptaram um garoto e falavam coisas sem sentido. No entanto, essa mulher não confirma que os jovens tenham comportamento agressivo.

Os três garotos enxergam um ônibus que viaja no sentido contrário. Este ônibus leva um grupo de escoteiros. Durante a viagem eles cantam músicas que fazem parte das atividades de grupo.

Márcio diz para Aninha que Stallone (Mr. Green) está olhando a sua “periquita” em tom irônico. Stallone pede para que Marcio (Mr. Blue) parar de incomodar a moça. Aninha (Mr. Pink) tapa os ouvidos com as mãos para não ouvir as provocações. Stallone pára o carro na pista contrária e quase provoca um acidente. No entanto, apenas o retrovisor do carro é arrancado.

Na sequência, o policial Souza pára o carro para seu parceiro ir ao banheiro. Neste momento, o chefe da polícia liga para Souza para saber informações sobre a busca aos garotos, aproveitando para avisar que o agente Batatinha, apelido do agente Ferrari vai se juntar ao a eles na investigação.

O trio de garotos chega em uma lanchonete. Os três combinam que Márcio fará o assalto. Eles fazem os pedidos e, neste intervalo de tempo, a notícia da fuga dos jovens passa na televisão. O atendente liga para avisar a polícia que os jovens estão naquela lanchonete.

Batatinha Ferrari liga para os policiais, porém esses não atendem a ligação.

Aninha e Stallone saem da lanchonete. O atendente cobra a conta de Márcio. Márcio retira a arma de brinquedo de sua bolsa e anuncia que é um assalto. Dessa forma, ele consegue escapar da lanchonete sem pagar a conta.

Cena 04

O trio segue viagem. Eles estão eufóricos por terem vivenciado uma nova aventura, que consistiu em usar do anuncio de assalto pela televisão como forma de escapar da lanchonete sem pagar a conta.

Ao passar acima da velocidade permitida por um policial motorizado, inicia-se uma

perseguição. Stallone acelera o carro e, de repente, a gasolina acaba. O policial se aproxima e pede os documentos do carro perguntando onde eles pretendem ir. Stallone responde que querem ver o mar. Neste momento, o policial verifica a documentação do veículo na central e fica sabendo que se trata de um carro roubado, com três elementos fortemente armados.

Os garotos, desconfiados, fogem até um restaurante. Neste restaurante há um ônibus que aguarda os passageiros realizarem sua alimentação. Os três garotos entram no ônibus e pegam os lugares dos outros passageiros.

Na sequência, é mostrada a reportagem de Patrícia Guerra na televisão entrevistando o pastor Tônico, vítima da terrível gangue dos palhaços.

O policial Souza colhe o depoimento do atendente da lanchonete onde ocorreu o crime. Seus colegas recebem a informação de que o trio teria sido visto em Santa Catarina. Souza e os demais policiais que trabalham no caso seguem na busca da gangue com Síndrome de Down. Os policiais chegam a um posto de gasolina, onde está o ônibus que foi tomado pelos garotos. Porém, eles não são vistos.

O ônibus segue viagem enquanto os agentes conversam com o policial rodoviário que abordou o trio anteriormente. Nesse momento, Batatinha Ferrari chega e questiona os policiais sobre não terem atendido suas ligações. Os agentes seguem viagem sem Batatinha Ferrari. Porém ele segue na mesma direção tomada pelos policiais.

Márcio pergunta ao menino que está sentado ao seu lado se ele gosta de mulher e o garoto diz que sim. Ele tira da bolsa uma revista para adultos e mostra ao menino. Neste momento, a mãe do garoto verifica o que está acontecendo e vê seu filho folhando a revista de Márcio. Márcio oferece um pirulito para a mãe do menino. Ela diz que não quer o filho falando com um retardado e retira seu filho, rapidamente, do lado do Márcio. Márcio dá uma risada alta e debochada.

Stallone percebe que está gostando de Aninha. Anoteceu e Aninha adormeceu nos braços de Stallone. Ao abrir os olhos, Stallone viu o mar e pediu para o motorista parar o ônibus.

Os três amigos descem do ônibus e correm em direção ao mar. Eles estavam muito felizes. Stallone lembra que o desejo de Aninha é achar um marido.

Naquela tarde, os três conheceram Hércules um pescador que mora perto da praia onde desceram do ônibus. Ele tocou violão e os garotos cantavam junto com ele

músicas do Raul Seixas. Márcio dorme e sonha que esta em uma praia e onde há um balão. Ele pensa que com o balão poderá de voar para a Lua e reencontrar seus pais.

Stallone pergunta para Hércules se ele pode ir pescar junto. Ele responde que sim e pede para Stallone pegar coletes salva vidas com Sheula e usarem esses no barco no qual irão pescar. Disse também para Stallone convidar seus amigos para irem juntos.

Na volta da pescaria, o trio resolveu descer no porto para evitar a despedida.

Os agentes que estão procurando pelos jovens chegam à praia e conversam com Sheula sobre o caso.

O agente Souza chama a imprensa e enquanto espera o trio retornar da pescaria concede entrevista relatando a investigação. Seu companheiro avista o barco retornando e percebe que os integrantes da “gangue” não estão a bordo.

Stallone arranca de uma parede o cartaz contendo as fotos dos três amigos, apontado como procurados pela polícia. Ele pergunta para Aninha se ele está bonito na foto. Ela responde que não, o que o deixa triste.

A seguir, o repórter Mário T. Peixoto entrevista o policial Tavares. Essa entrevista é transmitida em um telejornal. O repórter pergunta se os jovens que eles estão buscando estão armados. O policial responde que eles não estão e que não parecem ser perigosos, mas buscar aventura. No decorrer do jornal, aparece também a repórter Patrícia Guerra perguntando para o zelador do instituto seu Arlindo o motivo pelo qual eles usam frases de filmes durante os assaltos cometidos. Arlindo responde que acredita que isso se deva ao trabalho que costumavam fazer na videoteca do Instituto onde viviam. Local onde assistiam muitos filmes.

No vilarejo próximo ao porto onde desceram do barco do pescador, o trio de jovens entra em uma mercearia e pegam alguns alimentos. O atendente pergunta o que eles estão fazendo e eles mostram o cartaz de procurados. Márcio autografa o cartaz. Os três levam os alimentos que conseguiram pegar sem que ninguém visse. Os policiais chegam ao vilarejo. Os agentes não atendem a um telefonema. O trio faz um piquenique com os alimentos furtados no mercadinho. Antes de começarem a comer Stallone faz uma oração em hebraico, pois ele é judeu. O trio ora de mãos dadas.

O programa de televisão Letícia Nobell Show faz uma edição especial, dedicada a debater o caso do trio de jovens que está atormentado a sociedade. Durante o debate que ocorre nesse programa de TV, o psicólogo Rodrigo diz que esses jovens, ao usarem roupas de palhaço, fazem uma crítica debochada à nossa sociedade. E alerta que tratam-se de deficientes mentais que vivem o mundo lúdico do cinema. Uma mulher, entrevistada no mesmo programa, mostra-se indignada com o que está acontecendo. Outro participante do programa de TV lembra que sequestro considerado é um crime hediondo, o que dispensa qualquer comentário. A entrevistadora pergunta para Israel, um garoto com Síndrome de Down que está acompanhado pela mãe e participando do programa se ele é perigoso? O menino responde afirmativamente e faz som de leão.

Cena 05

Nesta cena, o trio de jovens entra numa loja de brechó. Aninha escolhe um vestido de noiva. Márcio e Stallone experimentam várias roupas e optam por terno preto e óculos escuros. Quando chegam ao caixa, Márcio coloca a arma em cima do caixa para indicando tratar-se de um assalto.

Na sequência aparece um dos o agentes que fazem a busca aos jovens no banheiro, arrumando o cabelo e conversando com o seu reflexo no espelho.

Os três jovens saem do brechó e passam ao lado do carro onde está o outro agente policial.

Stallone sente dor de barriga, isso costuma ocorrer sempre que fica nervoso. Ele vai ao banheiro de um bar, porém o banheiro está ocupado. Stallone, então, bate à porta de uma casa e entra de forma abrupta, mesmo sem que o morador lhe convide. Ele usa o banheiro e retira de lá a cortina para que Aninha use como véu do vestido de noiva.

A seguir, o trio entra em uma festa onde há um cantor que imita Raul Seixas. Durante o show eles se divertem muito. Quando o cantor interpreta uma canção romântica Aninha pula em cima dele e começa uma grande confusão. Stallone bate nos seguranças para protegê-la.

Cena 06

A seguir, os agentes estão dormindo em um hotel. Eles saem após receber um telefonema . Ao saírem deparam-se com o seu carro sem as rodas.

Em uma ponte, Stallone com as mãos sujas de sangue, chora dizendo que a culpa

não foi dele. Aninha se aproxima e beija seu rosto. Ele se afasta, vira para ela e pergunta se ela está o seduzindo. Ela pega a mão de Stallone e coloca no seu peito. Márcio realiza o casamento Stallone e Aninha.

Os agentes chegam ao local do show. Tomam o depoimento do chefe da segurança que narra que a moça pulou em cima do cantor por isso teve que ser retirada do palco. Em função disso ele levou vários socos de um deficiente.

O parceiro de Souza irrita-se quando o chefe da segurança pois, o mesmo tem uma má formação em uma das mãos. Por esta razão, ele não gosta quando falam essa palavra. Neste momento, chega o agente Ferrari que discute com o com o agente Souza e seu companheiro. Chegam ao local, também, agentes da policia especial que assumirão o caso. O nome desses agentes são o Bica e o Naval.

Enquanto isso, o trio chega em uma festa de casamento onde um grupo tradicionalista está se apresentando. Márcio interage com uma convidada da festa:

Márcio: - Você se machucou?

Mulher: - Como é?

Márcio: - Quando você caiu do céu, meu anjo.

Mulher: - Garoto, se liga. Você não percebe que a gente é diferente?

Márcio: - Não tem problema. Eu gosto de gorda.

Mulher: Sai pra lá! Gorda é a tua mãe.

Diante da rejeição sofrida Márcio não se abala e segue tentando encontrar uma companhia. Caminha até uma moça que está trabalhando na festa como garçonete.

Márcio: - E aí, gatinha? Está sozinha?

Logo depois, os dois reaparecem arrumando a roupa e o cabelo. Enquanto Aninha e Stallone dançam na pista, Márcio se diverte com outras mulheres

Começa a chover e, como a festa acontece em local aberto, todos procuram abrigo.

Stallone e Aninha entram numa caçamba de caminhão, onde vivem a sua lua de mel, como eles mesmos relatam. O caminhão se desloca com os dois na caçamba.

Quando acorda, Aninha relata ter sonhado com Stallone e Márcio e que foi um sonho lindo. Nesse momento dos dois lembram que Márcio ficou no local da festa e ficam preocupados. Porém, Márcio também estava no caminhão, o que deixa Aninha e Stallone felizes.

Márcio os saúda dizendo: - Bem vindos a Buenos Aires.

Com essa frase o filme indica que os três fizeram uma longa viagem e agora estão

na Argentina.

Após despedirem-se do motorista, os três jovens andam pela capital Buenos Aires onde são reconhecidos por um senhor que está lendo o jornal. Esse senhor faz uma ligação telefônica, provavelmente para denunciar os jovens.

Cena 07

No Brasil, uma estação de rádio o locutor anuncia que a terrível gangue d Síndrome de Down foi vista, nessa manhã, na capital da Argentina e que as autoridades brasileiras já estão se deslocando para lá.

O agente Souza e seu parceiro, mesmo tendo sido desligados do caso, dirigem-se para Buenos Aires. Os agentes Ferrari, Bica e Naval tomam um avião para Buenos Aires.

Em Buenos Aires, em uma praça onde um casal dança tango, Márcio dá a sua bolsa para o dançarino e tira sua parceira para dançar. Stallone e Aninha também dançam. Enquanto os dois casais dançam, o dançarino de tango passa o chapéu para receber a gorjeta. No final da apresentação Stallone, Aninha e Márcio agradecem o público e pegam sua parte do valor arrecado. A seguir eles continuam o passeio pela capital da Argentina.

Os agentes Naval, Bica e Ferrari chegam em Buenos Aires e dirigem-se para a delegacia de polícia.

Em seguida o agente Souza e seu parceiro chegam a capital da Argentina para fazer uma investigação paralela.

Um artista de rua desenha os três jovens e eles não têm dinheiro para pagar pela obra e levá-la consigo. No entanto, sobem em um taxi e pedem para o motorista leva-los até o restaurante mais caro da cidade.

Durante o percurso conversam com o motorista sobre a viagem que estão fazendo. Ao chegar ao destino eles descem do carro sem pagar pela corrida e o motorista, irritado, insiste em receber o dinheiro. Márcio faz de conta que procura dinheiro na carteira e retira sua arma de brinquedo apontando-a para o motorista. Ameaçado, o motorista desiste de receber o valor da corrida.

Os três jovens entram no restaurante e são recepcionados por um garçom que pergunta quem os está acompanhando. . Stallone responde que seus pais estão lá com eles.

O garçom pede para os garotos acompanha-los e os conduz a uma mesa. Eles

para um rapaz que trabalha na cozinha que os ajude a fazer os pedidos e definem o que vão comer.

Enquanto isso, os agentes especiais, Naval, Bica e Ferrari, recebem ajuda de policiais argentinos para a captura da gangue da Síndrome de Down.

No restaurante, Stallone sobe na cadeira para brindar o seu casamento. Márcio também sobe na cadeira e fala que vai voar.

Nesse momento os policiais brasileiros, com auxílio da polícia argentina, cercam o restaurante. O agente Souza e seu parceiro, chegam ao restaurante questionando a operação que está em curso e pedem alguns minutos intervirem e resolver a situação.

Porém os policiais argentinos não aceitam e invadem o restaurante no exato momento que Aninha, usando uma máscara, anuncia o assalto. Márcio percebe que Aninha será atingida por um tiro e joga-se para protegê-la. Márcio é baleado. Stallone e Aninha ficam desesperados ao ver que Márcio levou um tiro.

Na sequência, enquanto os três viajam de volta para o Brasil em um avião, acompanhados pelos policiais, o Márcio recorda de tudo que viveram juntos nesses últimos dias. Stallone alerta Márcio que seu sonho também está se realizando, ele está voando.

Cena 08

O diretor agradece o seu tio Márcio.

O texto cinematográfico é baseado nas experiências e vivências do diretor e roteirista com o seu tio Márcio. O tio de Marcelo Galvão tem a Síndrome de Down e, faleceu durante as gravações do longa-metragem. No final do filme possui uma dedicatória para Márcio.