

Otávio Santos Costa



**UMA IDEIA NA MÃO E UMA CÂMERA NA CABEÇA: CINEMA NA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E SURDAS**

São Carlos, 2020

Otávio Santos Costa

Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas

Texto apresentado para banca de exame de defesa do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

São Carlos, 2020

Costa, Otávio Santos

Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas / Otávio Santos Costa -- 2020.

166f.

Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Ana Claudia Balieiro Lodi, Enicéia Gonçalves Mendes, Lara Ferreira dos Santos, Tatiana Bolivar Lebedeff

Bibliografia

1.Educação especial. 2. Imagens e educação de surdos e surdas. 3.Cinema e educação. I. Costa, Otávio Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Otávio Santos Costa, realizada em 07/02/2020:

Profa. Dra. Cristina Brogna Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
USP

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
UFPeI

AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pela orientação, confiança no desenvolvimento deste trabalho e toda experiência vivida e compartilhada nesse período que me cativou afeto e respeito para além da admiração profissional.

As Professoras integrantes da banca examinadora de defesa da tese, pelas contribuições para minha formação e produção deste texto: Profas. Dras. Ana Cláudia Balieiro Lodi, Enicéia Gonçalves Mendes, Lara Ferreira dos Santos e Tatiana Bolivar Lebedeff.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante parte do curso de doutorado.

As integrantes do Grupo de Pesquisas Surdez e Abordagem Bilíngue, pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho, em especial Christiane Souza, Duda Kawase e Michele Toso pelas colaborações e suporte para coleta de dados.

Aos participantes da pesquisa;

As amigas, amigos e familiares pelo apoio, respeito e companheirismo diante das minhas escolhas que envolveram a realização dos cursos de mestrado e doutorado.

E a todas as professoras, funcionárias, alunas e alunos do PPGEES e da escola campo de pesquisa que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

ΕΠΪΓΡΑΦΕ



(GLOBE TELECOM; 2019)

Resumo

Situada no campo da educação bilíngue para surdos, esta pesquisa se pauta em problematizações sobre a relação entre cinema e a educação de surdos. Buscando discutir questões do uso de imagens e letramento visual, apresentamos como objetivos investigar, analisar e discutir de que forma o cinema pode contribuir com a educação bilíngue para surdos e surdas. Realizamos este estudo para tentarmos compreender como pode se dar e que contribuições pode oferecer a educação do olhar no campo da educação bilíngue de surdos e surdas. O modo como realizamos este estudo foi através de pesquisa qualitativa em educação especial, na qual foi realizado um processo educacional no qual estudantes surdos e surdas foram ensinados a produzir e realizar a gravação de um filme de curta metragem de sua autoria. O processo de gravação de vídeo foi descrito e analisado à luz de referencial teórico e metodológico materialista histórico sobre desenvolvimento, língua e linguagem, práticas discursivas e montagem no cinema. Os resultados indicam que a atividade realizada promoveu práticas discursivas e dialógicas favorecendo o desenvolvimento da Libras, da escrita da língua portuguesa, da formação de conceitos e da leitura de imagens a partir da educação do olhar. Os resultados ainda mostram que a atividade pode beneficiar outros públicos além de estudantes surdos e surdas. O estudo promove ainda pontos de partida importantes e compartilhamento de dados para realização de outras pesquisas.

Palavras-chave: Educação Especial. Imagens e educação de surdos e surdas. Cinema e educação.

Abstract

Situated in the field of bilingual education for the deaf, this research is based on problematizations about the relation between cinema and the education of the deaf. Looking to discuss visuality and visual literacy issues, we present the objectives of investigating, analyzing and discussing how cinema can collaborate with bilingual education for the deaf. We conducted this study to try to understand how it can be done and what contributions education of the gaze can offer in the field of bilingual education for the deaf and deaf. The way we carried out this study was through qualitative research in special education, in which a short film by a group of seven deaf teenagers participating in Libras workshops was recorded in a bilingual school. The video recording process was described and analyzed in the light of the historical materialistic theoretical and methodological framework on development, language, discursive practices and editing in the cinema. The results indicate that the activity carried out promoted discursive and dialogical practices favoring the development of Libras, the writing of the Portuguese language, the formation of concepts and the reading of images from the education of the gaze. The results also show that the activity can benefit other audiences besides deaf and deaf students. The study also promotes important starting points and data sharing for further research.

Key words: Special Education. Images and deaf education. Cinema and education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – LOCAL DE ARMAZENAMENTO INICIAL.....	91
FIGURA 02 – LOCAL DE ARMAZENAMENTO APÓS PRÉ-SELEÇÃO.....	92
FIGURA 03 – CORTE 1.....	98
FIGURA 04 – CONTRA PLONGÉE.....	99
FIGURA 05 – PLONGÉE.....	99
FIGURA 06 – PLANO GERAL.....	100
FIGURA 07 – PLANO DETALHE.....	101
FIGURA 08 – PLOSAT.....	105
FIGURA 09 – CORTE 2.....	107
FIGURA 10 – CORTE 3 FASE DE PRÉ-PRODUÇÃO.....	111
FIGURA 11 – TOCANDO CAMPAINHA.....	114
FIGURA 12 – CORTE 4.....	117
FIGURA 13 – ACRESCENTANDO GLUCOSE.....	119
FIGURA 14 – ANILINA VERMELHA.....	120
FIGURA 15 – SANGUE ROSA.....	120
FIGURA 16 – MAIS VERMELHO E UM POUCO DE PRETO.....	121
FIGURA 17 – COR DE SANGUE.....	122
FIGURA 18 – DISPOSITIVO DE SANGUE ARTIFICIAL.....	122
FIGURA 19 – PLANO DETALHE.....	123
FIGURA 20 – PRIMEIRO PLANO.....	124
FIGURA 21 - PLANO CONJUNTO E PROFUNDIDADE DE CAMPO.....	124
FIGURA 22 – EXOESQUELETO DE CIGARRA.....	127
FIGURA 23 – CORTE 5.....	128
FIGURA 24 – IVAN NO MAKING OF.....	128
FIGURA 25 – TEMOS/NÃO TEMOS.....	129
FIGURA 26 – TEMOS! CORRIDA COM “TRAVELLING”.....	129
FIGURA 27 – CENA 2, TAKE 4, PLANO PRIMEIRA PESSOA.....	130
FIGURA 28 – ESTABILIZADOR PARA CÂMERA EM CELULAR.....	131
FIGURA 29 – AJUSTE EM FIGURINO.....	132

FIGURA 30 – RONDA SORRI FELIZ.....	134
FIGURA 31 – PREMIÉRE.....	137
FIGURA 32 – ABRAÇO NA NOVA FÃ.....	138
FIGURA 33 – COMENTÁRIOS DO ELENCO.....	139
FIGURA 34 – RECONHECENDO NA TELA.....	139
FIGURA 35 – GOLPES DE ESPADAS.....	143
FIGURA 36 – SANGRAMENTOS.....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ELEMENTOS DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	44
QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	61
QUADRO 03 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	86
QUADRO 04 – PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS.....	86
QUADRO 05 – VOLUME DE DADOS DIGITAIS.....	91
QUADRO 06 – FILME.....	95
QUADRO 07 – PROCESSO DE ESCRITA.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E VISUALIDADE	8
1.1 IMAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	15
2 CINEMA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: NARRANDO COM IMAGENS	35
2.1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	40
2.2 PEDAGOGIA DA IMAGEM.....	49
2.2.1 Educação do olhar.....	55
3 CINEMA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE MOSTRA A LITERATURA CIENTÍFICA	58
4 MÉTODO	81
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	81
4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE PESQUISA.....	83
4.3 LOCAL DE PESQUISA.....	84
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	86
4.6 TRATAMENTO DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	89
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	93
5.1 A MULHER QUE MATOU O HOMEM: O FILME.....	93
5.2 POR TRÁS DAS CENAS: ESTUDO DO PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO FILME DE CURTA – METRAGEM.....	96
5.2.1 Uma ideia na mão.....	96
5.2.1.1 A fase de preparação.....	96
5.2.1.2 A fase de pré-produção.....	109
5.2.2 Uma câmera na cabeça.....	125
5.2.2.1 Fase de produção.....	125
5.2.2.2 Pós-Produção.....	133
5.3 PAPÉIS QUE A IMAGEM OCUPA NO PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO FILME.....	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

APRESENTAÇÃO

Apresentamos no título dessa pesquisa, ‘Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas’, explícita alusão ao preceito ‘Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça’, do movimento Cinema Novo, que ocorreu no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970, no qual Glauber Rocha e seus companheiros revolucionaram a linguagem cinematográfica conhecida na época, marcando suas posturas políticas e ideológicas, promovendo a metáfora da ‘estética da fome’, num estilo de produção audiovisual que redefiniu a relação do cineasta brasileiro com a carência de recursos, invertendo posições diante das exigências materiais e as convenções de linguagem próprias ao modelo industrial dominante (XAVIER, 1983).

Aliado à homenagem ao cineasta Glauber Rocha, fizemos um jogo de palavras no qual procuramos representar duas características fundamentais dessa pesquisa. Trazemos na metáfora ‘Uma ideia na mão’, conotação à nossa escolha teórico-metodológica, de fundamentos da abordagem histórico-cultural, na qual o indivíduo se humaniza em suas interações ambientais e sociais mediadas pela cultura, se constituindo como sujeito através da língua e da linguagem, no caso dos sujeitos surdos, língua de sinais e suas propriedades viso gestuais, que embasam nossas discussões acerca da visualidade como constitutiva do sujeito surdo. O papel do uso da língua e da linguagem na organização do pensamento nos permite a licença poética para uso dos termos.

Com a expressão ‘uma câmera na cabeça’, buscamos o sentido denotativo, pelo uso de câmeras de ação com acessório de fixação, posicionando a pequena câmera de alta tecnologia de captação de imagens firme e confortavelmente na cabeça do usuário, captando imagens de até 4k de resolução, em perspectiva de primeira pessoa ao mesmo tempo que deixa as mãos livres para sinalizar. A escolha desses dispositivos e acessórios, entre outros, representa a demanda de buscar alternativas tecnológicas de produção e suporte às mídias que pudessem se adequar às escolhas metodológicas no trabalho com alunos surdos da escola campo de pesquisa.

A escolha do objeto de pesquisa teve como ponto de partida experiência adquirida com o desenvolvimento do projeto de Treinamento Técnico nível 2, processo 2015/06291-2, intitulado “EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILINGUE: Instalação de laboratório de recursos imagéticos para ações pedagógicas no ambiente escolar do Ensino Fundamental”, supervisionado pela Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, desenvolvido no período de 01 de junho de 2015 a 31 de janeiro de 2016, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, através do vínculo ao Processo FAPESP 2012/17730-9 “EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILINGUE: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental”.

O projeto de treinamento técnico se pautou sobre a instalação de laboratório de recursos imagéticos para ações pedagógicas no ambiente escolar do Ensino Fundamental com o intuito de adquirir equipamentos e insumos ao laboratório que se adequassem às ações pedagógicas, sobretudo para produção de vídeos por professores, intérpretes e alunos.

A aquisição desses equipamentos demandou estudos e pesquisas sobre câmeras, iluminação para estúdio de gravação, computadores e softwares adequados, enfim, uma série de informações que me levaram aos primeiros contatos teóricos com a cinematografia e elementos de linguagem cinematográfica.

Considerando que a educação bilíngue para surdos tem sua centralidade na língua de sinais e que a partir dessa deve ser organizada de maneira visual, isso demanda a atenção da escola e de professores à aspectos da visualidade e assim, os recursos de linguagem visual então encontrados no cinema poderiam, de alguma forma, se relacionar ao tema e contribuir para o estudo.

Ao meu ver, essa possível relação poderia ser profícua para a educação de surdos. No entanto, os objetivos do projeto mencionado não previam ações para explorar possíveis relações entre cinema e educação de surdos.

Com os objetivos do projeto alcançados, aquisição de equipamentos e dispositivos para produção de vídeos, criou-se a demanda por formação

técnica para uso desses recursos, em níveis variados para diferentes atores sociais envolvidos no processo educacional daquela escola.

Na mesma época do fim do projeto de treinamento técnico, eu estava em busca de tema e questões para a minha pesquisa de doutorado e, diante da demanda supracitada, nada mais conveniente do que resgatar minha percepção inicial de possíveis relações entre cinema e educação de surdos e elaborar um projeto de trato analítico para este tema. Ao mesmo tempo, o projeto poderia contemplar a demanda por formação para uso dos equipamentos e dispositivos adquiridos para o laboratório e, evidentemente, conseguir o ingresso no curso de doutorado no mesmo programa em que me formara no curso de mestrado em Educação Especial.

Uma vez aprovado no curso de doutorado, durante o processo de busca por fundamentação teórica que contemplasse a cinematografia, pude perceber que eu não possuía conhecimentos e referenciais suficientemente acumulados para tratar o que estava propondo. Diante disso, além das revisões da literatura na área, matriculei-me em curso de cinema de caráter teórico e prático, no qual, através da produção de um filme de curta metragem, tive contato com todas as etapas da produção de um filme narrativo. Começou ali, a meu ver, a realização desta pesquisa, uma vez que durante o curso de cinema, em cada aula e cada prática eu já procurava relacionar aqueles conhecimentos com a educação de alunas e alunos surdos.

Esta fase também me serviu como ponto de partida para o estudo teórico sobre cinema e primeiras ressignificações dos objetivos de pesquisa, me aprofundando nos estudos de cinematografia, mas reconhecendo outras características do trabalho com cinema que poderiam ser explorados em ambiente escolar.

Outra demanda inicial para realização da pesquisa era o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Posso afirmar que meu processo pessoal de aprendizagem formal dessa língua teve início há cerca de 10 anos, enquanto representante discente do Conselho do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, do campus de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, onde participei de importantes discussões que diziam respeito à organização da matriz

curricular do curso no ano de 2008, entre elas, sobre as definições das atividades acadêmicas, científicas e culturais que passariam a compor créditos válidos para o curso e a inserção da disciplina de Libras no curso de Pedagogia.

Nessa ocasião tive meu primeiro contato com a discussão sobre educação de surdos, me levando a refletir sobre meu futuro profissional como professor e me perguntava: e se eu tiver um aluno surdo? Diante disso, embora a obrigatoriedade de cursar a disciplina de Libras só fosse exigida para as próximas turmas que ingressassem no curso, optei por cursá-la, realizando assim, meu primeiro contato com Libras e cultura surda.

Formado em 2012, vi na educação de surdos e surdas novo e fértil campo para pesquisa na continuidade dos meus estudos e ingressei no mestrado me propondo discutir o processo histórico da implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura, o que me proporcionou, entre outras coisas, aproximação teórica do campo da educação bilíngue para surdos. Pouco antes de ingressar no curso de mestrado, passei a frequentar o grupo de pesquisas ‘Surdez e abordagem bilíngue’ e a conviver com alguns sujeitos surdos na universidade e escola polo de programa de educação bilíngue. Uma vez estudante de temas relacionados à surdez e, principalmente pelo convívio com pessoas surdas e intérpretes, me senti obrigado e motivado a buscar fluência em Libras para que pudesse me comunicar com estes sujeitos e ao mesmo tempo para que isso agregasse maior legitimidade à minha prática como futuro pesquisador da área.

No início do curso de doutorado, após cursar repetidas vezes cursos básicos de curta duração de Língua de Sinais, meu conhecimento ainda era muito limitado para situações de diálogos, se reduzindo à algumas saudações e apresentação pessoal, demandando de mim um aprofundamento no idioma, o que me levou a buscar cursos de maior duração. Nessa ocasião, para melhor interagir com os alunos surdos e me aproximar da experiência da materialidade da língua, matriculei-me em curso de especialização de 730 horas em busca de conhecimento teórico e proficiência na língua de sinais.

Embora tenha ciência de que o processo de aquisição da língua de sinais como segunda língua não se dê pontualmente em um curso, mas no processo de seu uso, principalmente nas interações com surdos usuários da língua, esta fase me permitiu conversar, dentro de minhas limitações, com os alunos e instrutor surdo durante a realização da pesquisa, permitindo aproximação com esses sujeitos.

Paralelo à especialização, cursei as disciplinas do doutorado, participei das reuniões do grupo de pesquisa e de orientação, assim foi se desenvolvendo a concepção de pesquisa, a contínua formação para pesquisar, as reflexões sobre o papel do pesquisador na via colaborativa entre universidade e escola pública, processo que levou ao ponto de redesenhar o projeto de pesquisa, contribuindo com as escolhas específicas de objetos de estudo, objetivos e propostas de percursos metodológicos.

INTRODUÇÃO

Assumindo o uso de imagens na educação bilíngue de surdos como área de pesquisa em que o tema se insere, partimos do pressuposto de que o cinema pode contribuir com a escola e tivemos o interesse de estudar de que forma o cinema pode contribuir com a educação de surdos e surdas e, com apoio teórico de estudos, optamos pela problematização sobre o uso de imagens na educação de surdos, a partir daí formulamos nossa questão teórica de pesquisa: Como pode se dar e que contribuições pode oferecer a educação do olhar no campo da educação bilíngue de surdos e surdas?

Para tentarmos responder a esta questão, formulamos o nosso **objetivo** de pesquisa como: investigar, analisar e discutir de que formas o cinema pode contribuir com a educação bilíngue para surdos e surdas.

Nosso objeto de pesquisa é caracterizado por um processo em que diferentes sujeitos utilizam ou poderiam se relacionar com uso de câmeras e linguagem cinematográfica em seu cotidiano escolar. Sendo essa relação processual, ou seja, um movimento de relações que se transformam em função de suas interações, situadas historicamente, compreendemos que não seria pertinente para o tratamento analítico desse objeto uma escolha metodológica protocolar, mas um referencial teórico e metodológico que se aplicasse a processos sociais, que acompanhasse o movimento de transformação desses processos e que nos possibilitasse observar aspectos emergentes nessas relações.

Nos baseamos em fundamentos metodológicos da abordagem histórico-cultural e, conseqüentemente do materialismo histórico. O objeto de pesquisa tem sua objetividade, dinâmica própria e existe independentemente da consciência do pesquisador, cabendo a este, partir de uma experiência imediata, empírica e superficial da aparência das coisas e procurar a essência do objeto. Posteriormente, mediante a pesquisa viabilizada pelo método, reproduzir no campo das ideias, o movimento real do objeto (NETTO, 2011, p. 22). Esta perspectiva representa uma premissa fundamental do método em Marx e é como entendemos a relação sujeito-pesquisador e objetos de pesquisa.

Nessa abordagem encontramos aporte teórico nos conceitos de dialogia e alteridade presentes nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento de Lev Vygotsky, nas investigações críticas sobre a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e na teoria da montagem do cineasta Sergei Eizenshtein, que apesar das especificidades entre eles sobre o papel do outro no diálogo, nos interessam os pontos de convergência quanto a discussão do método na constituição da consciência humana, como “algo a ser praticado e não aplicado” (MARX; ENGELS, 2007).

Feitas estas considerações, nas páginas seguintes apresentamos a descrição do processo investigativo organizado a partir de uma introdução que busca contextualizar o estudo no campo da educação bilíngue de surdos e surdas.

No capítulo 1, abordaremos o tema da visualidade e uso de imagens na educação de surdos. Em seguida, apresentamos discussão, baseada em aporte teórico sobre leitura de imagens e cinema na educação escolar.

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados das revisões de literatura que nos dão notícias de como a literatura científica tem apresentado os temas que envolvem nosso objeto de pesquisa.

O aporte e descrição do percurso metodológico, resultados da pesquisa, discussão dos dados e considerações sobre o fim da descrição do processo investigativo são apresentados na sequência.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E VISUALIDADE

Há aproximadamente quatorze anos, foi promulgado o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que passou a regulamentar e dispor sobre o direito dos surdos à educação bilíngue no Brasil, se tornando marco legal no processo histórico da educação de surdos no país. Este defende a educação bilíngue, definindo-a, bem como os espaços onde deve ser implementada e desenvolvida:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (art 22 § 1º, BRASIL, 2005).

Assim, a educação bilíngue para surdos deve basear-se no ensino das duas línguas, a língua de sinais como primeira língua [L1] e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua [L2]. Diante disso, espera-se que a criança surda entre em contato com a língua de sinais na interação com interlocutores proficientes na língua, preferencialmente surdos, pois a partir do desenvolvimento de linguagem, conhecimento e domínio da língua de sinais, a criança inicia a aprendizagem de todos os conteúdos pedagógicos, além daqueles relativos à Língua Portuguesa escrita.

Devemos ainda considerar que, enquanto a criança ouvinte já sabe falar quando vai para a escola e que lá aprende a ler e escrever com base na sua língua falada, as crianças surdas muitas vezes chegam na escola sem a aquisição da língua de sinais, uma vez que a maioria dos sujeitos surdos são filhos de pais ouvintes sem o mínimo conhecimento de Libras, tornando praticamente impossível o desenvolvimento da língua de sinais no contexto em que vivem. Além disso, a língua oral a que são expostos desde o nascimento não é adquirida e significada em condições naturais de interlocução (LACERDA; LODI, 2009), cabendo à escola, como ambiente bilíngue, proporcionar o desenvolvimento da língua de sinais.

Sobre a organização da escola bilíngue, no Decreto nº 5.626/2005 está disposto que na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues, com a Libras assumindo o papel de língua de interlocução entre professores e alunos, mediando os processos escolares (língua de instrução). A Língua Portuguesa deve estar presente na modalidade escrita nos processos educacionais também como língua de instrução, uma vez que as atividades, textos, livros didáticos indicados para leitura são escritos em Língua Portuguesa (LODI, 2013).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação profissional, segundo o Decreto nº 5.626/2005, a educação bilíngue pode ser desenvolvida com atuação de:

[...] docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II).

A partir de então, as redes de ensino da educação básica e superior das esferas públicas e privadas de gestão federal, estadual e municipal passaram a participar de uma corrida burocrática para se adequarem às exigências legais, passando por necessária contratação de profissionais e revisão de currículos, entre outras medidas (COSTA; LACERDA, 2015).

Um impacto significativo das exigências do Decreto 5.626/05 se deu nos espaços acadêmicos, com a inclusão da disciplina de Libras em cursos de formação de professores e fonoaudiologia de todo o país:

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (idem BRASIL, 2005).

Em âmbito acadêmico, essa medida provoca um novo olhar para o grupo de surdos e sua educação, sendo determinante para o aumento de pesquisas, estudos e experiências nas escolas em relação aos processos educacionais dos surdos desde então (LODI, 2012).

Ao tratar sobre a inclusão do aluno surdo nas escolas da rede regular de ensino, precisamos considerar que esta escola precisa ser efetivada de

forma a considerar e respeitar a condição linguística desse aluno, garantindo que ele tenha acesso aos conhecimentos e conteúdos historicamente construídos por ela trabalhados, para isso, cabe ao professor criar condições e maneiras do aluno acessar o conhecimento (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Concebemos considerar e respeitar a condição linguística dos alunos surdos como tomar consciência e encaminhar ações de ensino para sujeitos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pessoas que compreendem, se comunicam com o mundo e manifestam sua cultura via visualidade.

Em estudo sobre estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2013) consideram relevante pensar em uma pedagogia que atenda a necessidade de alunos surdos, que apreendem de forma visual a maior parte de informações para construção de seu conhecimento e tratam a organização de conceitos em língua de sinais comparando-a com um filme:

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186).

As autoras discutem que para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos não basta apenas apresentar os conteúdos em língua de sinais, mas explicar esses conteúdos em sala de aula lançando mão de toda potencialidade visual da Libras (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Sobre especificamente a questão do uso de imagens na educação de surdos, essas mesmas autoras consideram que imagens podem ser impactantes e evocar a compreensão de diversos elementos de um determinado tempo histórico, suscitar significados, reformulando opiniões e conceitos e que, nessa direção, as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser mais bem exploradas na escola, na busca da construção de sentidos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

É nessa perspectiva que procuramos desenvolver o presente estudo, buscando discutir a educação do olhar com base no uso de imagens de

maneira crítica na educação de surdos, superando a concepção de centralidade do texto verbal como caminho único para apresentação de conceitos, método que tem se mostrado pouco profícuo na educação de surdos e não apenas da educação de surdos como pressupõe os conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Apontado por recorrentes pesquisas na área da educação de surdos como recente e pouco explorado, para fundamentar nosso posicionamento perante o tema da visualidade na educação de surdos, buscamos dialogar com diferentes áreas do conhecimento científico que envolvam a conceituação e uso de imagens na educação, tais como visualidade e educação de surdos, linguística, comunicação, semiologia, formação de professores, cinema na educação entre outras (REILY, 2001, 2003, 2008; LEANDRO, 2001; OLIVEIRA, 2006, 2007; LEBEDEFF, 2006, 2010, 2018; SANTAELLA, 2012; LEBLANC, 2012; LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2013, PELUSO E LODI, 2015).

A busca pela compreensão dos conceitos de visualidade na educação de surdos pode orientar o uso de imagens de modo crítico na educação escolar tanto desses sujeitos como para quaisquer outros. Para tanto, procuramos abordar o tema a partir da aquisição da linguagem e constituição do ser.

O movimento de constituição do ser humano a partir do biológico para o social se dá nas relações com o mundo, interagindo com o outro e consigo por meio de signos, socialmente constituídos, o homem constrói e se apropria de sentidos, elementos culturais, significando sua experiência de existir (VIGOTSKY, 1991).

Segundo Vigotsky (2015), assim como se passa com os animais, também no ser humano o pensamento e linguagem têm origens distintas, inicialmente o pensamento não é verbal, a linguagem não é racional, seus percursos não apenas não são paralelos como ainda se cruzam em algum momento, iniciando uma nova forma de pensamento, o pensamento verbal, enquanto que a linguagem começa a se tornar intelectual (VIGOTSKY, 2015).

Embora a princípio a linguagem usada pela criança possa servir apenas para interações superficiais, em dado momento passa a constituir a

estrutura do pensamento da criança. Quando a criança descobre que tudo tem um nome, ou ainda que cada nome tem um significado, cada novo objeto representa um conflito que só pode ser resolvido quando lhe atribui esse nome. E quando lhe falta a palavra para nomear esse objeto, é necessária intervenção adulta, gerando novos significados das novas palavras que podem levar à descoberta de novos conceitos (VIGOTSKY, 2015).

Para Vigotsky, todos os processos de desenvolvimento cognitivo fundamentais do indivíduo acontecem de acordo com a sua história social, influenciando e sendo influenciado pelo meio, ao qual é integrante, contribuindo para o desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. Assim, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por elementos genéticos, não obstante são o resultado das experiências sociais da cultura em que o sujeito está situado (VIGOTSKY, 2015).

Dessa forma, a história da sociedade na qual a criança está inserida e sua história pessoal são elementos cruciais para a sua forma de pensar. E nesse processo a linguagem tem um papel determinante na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais desenvolvidas do pensamento são acessadas pela criança através da língua e da linguagem (VIGOTSKY, 2015).

Segundo Peluso e Lodi (2015), se partirmos da teoria de Vigotsky, é possível afirmar que o pensamento verbal, cuja unidade é o signo, está diretamente relacionado com a materialidade da língua que se fala, seja ela oral ou visual. E como a linguagem também afeta todas as funções psicológicas superiores, toda atividade consciente e voluntária está ligada a linguagem e sua materialidade (PELUSO E LODI, 2015).

É pela materialidade da língua de sinais, que é visual, que os surdos se constituem sujeitos visuais, não por um princípio biológico que sua visão teria sido aumentada pela falta de audição, mas porque, principalmente, são usuários de língua visual, enunciam seus textos no plano espacial da mesma forma que organizam seu pensamento a partir desta língua (PELUSO E LODI, 2015).

Nesta perspectiva, crianças surdas filhas de pais surdos vivenciam cotidianamente, desde o nascimento, a demanda por seu olhar e o papel do olhar (visualidade) nas interlocuções. Assim, a visualidade vai se constituindo nas relações de língua e linguagem e constituindo profundamente o sujeito.

Em seu artigo, Peluso e Lodi (2015) propõem a superação da banalização da ideia da visualidade dos surdos, colocando-a em um plano central e constitutivo em sua forma de estar no mundo, diferenciando-os de outros sujeitos que, embora não ouçam, não tenham adquirido nenhuma língua de sinais:

La diferencia de los sordos, los no-oyentes no tendrían una visualidad consolidada a partir de una relación con una lengua viso-espacial. Por el contrario, sus formas de vivir la visualidad pasan, probablemente, por ciertas modalidades gestuales que, si bien no lingüísticas, también se cuelan en su experiencia comunicativa. Por esta razón su experiencia con lo visual es de una naturaleza radicalmente diferente con respecto a la de los sordos. Son personas que no solo han sido ilegítimamente exiliadas de su lengua, sino también, y por causa de esto, han sido ilegítimamente exiliadas de su visualidad (PELUSO E LODI, 2015, p. 69-70).

Este último grupo, dos que não adquiriram língua de sinais, acaba por constituir o que comumente acontece nas escolas brasileiras, cabendo aqui ressaltar o que foi citado na introdução deste texto: as crianças surdas muitas vezes chegam à escola sem terem acesso à língua de sinais, ou com uma aquisição parcial dessa língua, uma vez que a maioria dos sujeitos surdos é filha de pais ouvintes (LACERDA e LODI, 2009).

Diferentemente do que acontece com crianças surdas filhas de pais surdos, crianças surdas filhas de pais ouvintes têm uma vivência diferente no contato com a língua de sinais. Imersa em ambiente oral, sua visualidade não é necessariamente demandada nas situações de interação, não aprofundando este aspecto da mesma forma. Apenas quando vai para a escola, comunidade surda ou outro espaço social com a presença da Língua de Sinais é que será demandada a perceber de forma visual aspectos linguísticos, que não emergem pela via da aquisição, ou seja, deve ser aprendido.

Cabe à escola promover a educação do olhar, mas com uma atenção linguística própria no trabalho com surdo. Crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguir agir sobre os significados (REILY, 2001). Consonante a isso, segundo Campelo (2007), a visualidade contribui de maneira fundamental para a construção de sentidos e significados na vida dos surdos.

Para Campelo (2007), a imagem é aliada das propostas educacionais para surdos que usam língua de sinais, uma vez que estas são apoiadas na visualidade. Nessa perspectiva, a autora enuncia o que considera como uma Pedagogia Visual, aquela que utiliza de técnicas, recursos e perspectivas que estejam relacionadas com o uso da visão e que favorece a construção de um conjunto importante de conceitos (CAMPELLO, 2008). A Pedagogia Visual, assim, está associada à semiótica imagética, um novo campo de estudo que:

[...] é a parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Neste campo fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 187).

A cultura surda, os olhares surdos e os recursos didáticos visuais estão inseridos na semiótica imagética (CAMPELLO, 2007), por isso faz-se necessário considerar a importância da visualidade como forma de respeitar os aspectos culturais dos sujeitos surdos, proporcionando a eles em seu contexto educacional práticas e recursos didáticos que utilizem e explorem vivências visuais.

Uma vez compreendidos e incorporados nas práticas pedagógicas, as experiências visuais e aspectos de linguagem comuns na comunidade surda podem favorecer a aprendizagem de alunos surdos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Ao relacionarmos a visualidade dos surdos com sua educação escolar, notamos pelo menos duas vias de discussões, intrínsecas e

indissociáveis ao tema, mas que entendemos ser importante aqui, um apontamento, uma vez que o termo visualidade é recorrente em trabalhos acadêmicos sobre educação dos surdos com sentidos que podem ser distintos nas áreas da educação, comunicação ou especificamente da linguística, por exemplo.

Por um lado, a discussão se pauta na visualidade enquanto constitutiva do sujeito surdo, em sua subjetividade, identidade cultural, forma de estar no mundo, por interagir em uma língua que é visual (PELUSO E LODI, 2015). De outro lado, intrínseca da condição visual dos surdos, há uma via de discussão sobre o que cabe a escola e seu papel em relação às dimensões pedagógicas do uso de imagens na educação de surdos.

Assumindo a perspectiva da visualidade como constitutiva da língua de sinais, e esta, por sua vez, constitutiva do sujeito usuário da Libras e que isso demanda da escola iniciativas que possam prover condições visuais eficientes para educação de surdos, tanto em ambiente bilíngue quanto inclusivo, seguimos nossas discussões nos atentando ao uso da imagem pela escola.

1.1 IMAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os diferentes campos da imagem, resultantes de sua polivalência conceitual, extrapolam as possibilidades de uma definição única. Para Santaella (2012), a palavra “imagem” é ambígua e polissêmica, por um lado porque pode ser aplicada a realidades não necessariamente visuais, por exemplo, em imagem musical, especialmente na música contemporânea, eletroacústica, na qual se fala de imagem acústica. Por outro lado, mesmo quando nos limitamos ao território da visualidade, podem ser considerados três domínios principais da imagem:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são

as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos; 3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”) (SANTAELLA, 2012, Locais do kindle¹ 133 – 140).

Em meio à diversidade implícita nos vários territórios da imagem apontados por Santaella (2012), interessa-nos neste estudo, o da imagem como representação visual.

As imagens são chamadas de representações porque são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem historicamente. Também carregam o caráter de imagens percebidas, mas distinguem-se das imagens perceptivas porque, neste caso, é a nossa percepção que faz o mundo visível naturalmente aparecer a nós como imagem, enquanto as representações visuais são artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, suportes, técnicas e tecnologias (SANTAELLA, 2012), constituindo-se como instrumentos de significação e meios de criação.

O uso desses instrumentos e meios de criação não são concebidos aqui apenas como artefatos ajustados à satisfação das necessidades humanas, mais que isso, consideramos que todos os instrumentos e os meios de trabalho constituem componentes do processo de trabalho, ao lado do próprio trabalho, ou seja, da atividade adequada a um fim e o objeto ou a matéria sobre a qual se aplica o trabalho (MACHADO, 2010).

Nesta perspectiva, os instrumentos de trabalho se revelam como elementos fundamentais do processo de humanização. Em um primeiro momento, a própria composição orgânica do ser, seus braços, pernas, cabeça, mãos, constituem seus instrumentos de trabalho primários que se tornam humanos no processo social do trabalho, segundo Marx:

O homem se apropria de sua essência total de uma maneira total, isto é, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, degustar, tatear, pensar, julgar, perceber, desejar, atuar, amar – em resumo, todos os órgãos do seu ser individual, como aqueles órgãos que

¹ A citação foi consultada em *ebook* acessado através do aplicativo kindle e sua localização se dá no intervalo das páginas “133 – 140” e varia neste intervalo de acordo com o tamanho da fonte de leitura.

são diretamente sociais em sua forma, estão em sua orientação objetiva ou em sua orientação para o objeto, a apropriação desse objeto, a apropriação do mundo humano (MARX, 1975, p. 111).

Em sua orientação para o objeto e sua apropriação, o ser torna-se humano, seus órgãos deixam de ser tomados como simples utilidade e se tornam efetivamente humanos. Desse modo, o corpo humano pode ser visto como algo que se situa na fronteira entre natureza e cultura, pois é simultaneamente fonte da história e seu produto (MACHADO, 2010).

De acordo com Machado (2010), em sua interação com a natureza, o ser humano deparou-se com seus limites orgânicos e suas insuficiências também se revelaram e se revelam cruciais historicamente, uma vez que, por causa delas, o ser humano vem desenvolvendo seus prolongamentos corporais por meio do uso dos recursos disponibilizados pela natureza, o que vem aumentando enormemente seu repertório de instrumentos de trabalho e sua capacidade de intervir e de transformar o meio e seus objetos. Segundo Marx (1975),

A universalidade do homem se manifesta na prática, precisamente na universalidade com que faz de toda a natureza seu corpo inorgânico, enquanto a natureza é 1) seu meio direto de vida, e 2) o material, o objeto e o instrumento de sua atividade vital (MARX, 1975, p. 76).

O objeto possibilitou o prolongamento da mão e da parte motora do organismo assim como a linguagem veio realizar a extensão do cérebro e das capacidades de simulação do meio exterior (MACHADO, 2010).

Abordando a linguagem enquanto instrumento Vigotsky a vincula à formação das funções psicológicas superiores, estendendo a noção de mediação instrumental e associando-a aos signos como ferramentas psicológicas, dessa forma, os instrumentos estão dirigidos para o mundo externo, conduzindo o ser humano para o objeto de sua atividade, transformando o ambiente, enquanto o signo faz o caminho inverso, operando a mudança do exterior ao interior, influenciando na conduta do próprio sujeito e constituindo sua relação com o outro (LACERDA, 2013).

A linguagem visual, expressa através de imagens no campo das representações visuais, pode ser inscrita manualmente sobre uma

superfície, pela utilização de lápis, pincel, tintas e incontáveis possibilidades, por exemplo. Elas podem também ser capturadas por meio de recursos ópticos, como espelhos, lentes, telescópios, microscópios e câmeras, produzidas em programas de computador, serem fixas, em movimento e animadas.

A imagem fixa é uma imagem congelada e opõe-se, assim, à imagem em movimento. Embora a imagem animada também se aplique ao cinema como imagem em movimento, atualmente é mais recorrente no campo da imagem digital de processamento computacional (SANTAELLA, 2012).

Se a polissemia da imagem não permite uma definição única, plurais são os elementos imagéticos que podemos inscrever dentro da perspectiva das representações visuais, tais como maquetes, desenhos, mapas, gráficos, fotografias, vídeos, filmes, diagramas, arquiteturas e etc. (SANTAELLA, 2012; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Há ainda três modalidades da imagem pontuadas por Santaella (2012) como principais:

Primeiro, as imagens em si mesmas, que se apresentam como formas puras, abstratas ou coloridas. Segundo, as imagens figurativas, que se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, como são as figuras imaginárias, mitológicas, religiosas etc. Há ainda as imagens simbólicas. Neste caso, embora as imagens apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem. O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 169-173).

Podemos destacar que a própria decifração de letras se constitui em uma leitura de imagem, pois é num suporte gráfico visual que as letras se constituem e em sua montagem formam a palavra suporte de significado.

Em relação ao simbolismo das imagens, alguns autores têm apontado para a cultura do olhar e consideram que as imagens podem suscitar reflexões acerca de temas sociais, aspectos políticos, econômicos, situados e entrelaçados em determinado tempo histórico. Estes concebem o uso e produção de imagens não apenas como meras ilustrações, mas como documentos históricos, passando pelo pensar sobre a imagem em si, pelo caminho percorrido por seu uso e assimilação pelos alunos (REILY, 2001, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2006; AUMONT, 2012; SANTAELLA, 2012;

LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013; SOFIATO; REILY, 2013; SOFIATO; LEÃO, 2015).

Por seu valor simbólico e sua função como instrumento mediador na aprendizagem, a imagem tem se apresentado como importante alternativa semiótica na educação de surdos (REILY, 2001; SOFIATO E LEÃO, 2015; COLACIQUE, 2018).

Diante da tradição escolar centralizada no texto verbal, além da qualidade estética questionável das imagens presentes nos materiais didáticos e nos espaços escolares, cabe aos educadores envolvidos com a escolarização refletir sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento, propondo recursos facilitadores para sua aprendizagem (REILY, 2001, 2008; NERY; BATISTA, 2004; NASCIMENTO, 2015; DORZIAT; ROMARIO, 2016; TAVEIRA; ROSADO, 2016; COLACIQUE, 2018).

Estudos apontam que a imagem vem sendo utilizada na educação com uma função primordialmente decorativa, com a função de auxiliar o aluno a compreender o texto, funcionando meramente como exemplificação ou ilustração (REILY, 2001, 2008; OLIVEIRA, 2006; TAVEIRA; ROSADO, 2016).

Dessa forma, a imagem isolada tem a função de configurar, descrever, caracterizar. Quando está associada à linguagem verbal, pode exercer a função de léxico, permitindo que o aluno identifique a imagem, possivelmente a nomeie, ainda assim mantêm seu caráter ilustrativo. As imagens também são muito utilizadas como recortes de narrativas, retratando eventos ou acontecimentos específicos ou uma ação (REILY, 2001). Para a autora, mesmo nestas funções mais simples, a imagem apresenta um conceito fundamental do raciocínio lógico, primeiro relacionando o genérico com o específico, conceito importante para raciocínios classificatórios, e abordando relações de temporalidade no exemplo das narrativas, em relação a algo que já ocorreu ou ainda vai ocorrer.

No entanto, a imagem visual, seja a representação abstrata, figurativa ou pictográfica, traz consigo a potencialidade de ser aproveitada como meio para construção de conhecimento e desenvolver raciocínio,

além disso, é fundamental para o surdo, uma vez que sua forma possível de perceber e representar o mundo será necessariamente por mediações de ordem visual e gestual. Segundo Reily (2001),

Na imagem bidimensional, linhas, cores, formas e texturas são os elementos utilizados para representar idéias. A linguagem visual apresenta uma pragmática diferente da verbal, mas também trabalha a partir de relações e comparações. Por exemplo, a representação de relações de equivalência ou diferença, de hierarquia e valor, de seqüência temporal ou espacial, de presença e ausência, de distância e proximidade no tempo ou no espaço, de causa e efeito, todos esses conceitos podem ser representados por imagens, tanto no plano figurativo como no não-figurativo, utilizando a composição dos elementos visuais acima citados. (...) Além destas questões lógicas, a imagem também pode apresentar o lúdico. Pela sua natureza polissêmica, significados diversos, e às vezes incongruentes, estão presentes, literalmente ou em sentido figurado. A imagem faz rir quando contrapõe duas situações impossíveis; a imagem emociona quando sugere uma rede de significações interligadas, pontuadas por detalhes comuns (REILY, 2001, p.2).

Ao encontro destas proposições, Santaella (2012) aponta que no domínio das representações visuais, toda imagem, enquanto signo visual complexo apresenta múltiplas camadas que estão contidas no interior da própria imagem: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Essas camadas são processadas de maneira simultânea exigindo de nós ações cognitivas diferentes para apreendê-las todas. As imagens podem e devem ser lidas e podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. A autora vai além:

Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 47).

Diante do conflito, que é de conhecimento da academia, há aqueles que se opõem à expansão no emprego do conceito de leitura, alegando que se tratam apenas de generalizações metafóricas que fazem alusão a

processos que pouco ou nada tem a ver com a decifração letrada que a verdadeira leitura propõe, Santaella (2012) argumenta:

desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 60-66).

Na obra citada, mais especificamente neste excerto, Santaella (2012) corrobora com a proposta de Oliveira (2007) de expansão do conceito de texto, contextualizada pelo momento histórico em que vivemos, citada pela autora como ‘era da cultura visual’, na qual aponta uma necessidade social e demanda para a escola:

é preciso aprender a, no mínimo, ler, analisar e posicionar-se com relação à produção e consumo de textos visuais à semelhança do que fazemos com relação aos textos lineares tradicionais. Em segundo lugar, a imposição de um paradigma contemporâneo, que tem nas imagens (fotografias, gráficos, sinais, mapas, placas de endereçamento, códigos postais, telas de terminais bancários, informações meteorológicas, tabelas nutricionais em rótulos, quadros de embarque e desembarque em aeroportos / estações rodoviárias, etiquetas de roupas e outras ilustrações não-lineares) uma expansão do conceito de texto, demonstra uma forma alternativa de representação da realidade e da construção de significados. Logo, deveria também fazer parte do escrutínio questionador do currículo escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 183 – 184).

Concordo com as autoras quando afirmam que não há por que mantermos uma visão reducionista da leitura restrita à decifração de letras, uma vez que da mesma forma que o código escrito historicamente foi se mesclando com desenhos, diagramas, fotos, o ato de ler também foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens, constituindo na verdade um hibridismo de linguagens (OLIVEIRA, 2007; SANTAELLA, 2012).

Para cada tipo de texto, de linguagem, seus leitores. Da diversidade de tipos de leitores e linguagens, nos interessa para este texto o estudo da leitura de imagens, não fomentando embate entre o verbal e a imagem, consideramos que a expressão linguística e visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um, mas que se complementam em uma relação intrínseca e indissociável (SANTAELLA, 2012).

Esta visão propõe a superação de uma concepção banalizada de letramento visual ou alfabetização visual, baseada em desmembrar as imagens em partes, decifração de códigos, como se fosse uma tradução de língua escrita, que simplesmente transplanta para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal. Para Santaella (2012), a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja,

significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 96-101).

Para a autora, no contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações (SANTAELLA, 2012). Consonante com essa ideia, Dondis (2007), discutindo conceitos de leitura de imagens afirma que:

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (DONDIS, 2007, p. 227).

Esse processo é constituído pelo compartilhamento de significados por quem produz e por quem vê. Leitura de uma imagem comporta, antes de tudo, dar-se conta de seu contexto de existência, ou seja, em que época (tempo) e local (espaço) ela foi produzida, além disso, segundo Santaella (2012), ler uma imagem significa:

dar-lhe o tempo que ela precisa para começar a falar conosco. Quase sempre, dirigimos às imagens olhares fugidios, entorpecidos pelo hábito, sem dar-lhes a chance da exploração de seus dotes – suas formas, suas cores, suas luzes, seus recursos constitutivos – o que é uma pena e uma grande perda (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 2111-2114).

Para a autora, “embora a característica primordial da imagem seja a de ser apreendida no golpe de um olhar, de chofre, tudo ao mesmo tempo, ela encerra complexidades que temos de aprender a explorar” (SANTAELLA, 2012, Locais no kindle 107 -108). Da mesma forma, Dondis (2007) aborda a questão do tempo na leitura de imagens e aponta que o educador deve considerar o alfabetismo visual em suas práticas, afirmando que “as decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura” (DONDIS, 2007, p. 231).

É recorrente em estudos sobre os temas aqui discutidos críticas à centralidade do texto verbal como meio único para o ensino, em conflito com outras formas de linguagem em ambiente escolar, desse modo as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos (LEANDRO, 2001; DONDIS, 2007; LEBLANC, 2012; SANTAELLA, 2012), o que impacta sobremaneira na educação escolar (REILY, 2001, 2008, 2010; GESUELI E MOURA, 2006; LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2013; TAVEIRA E ROSADO 2013, 2016; SOFIATO E LEÃO, 2014, 2017; SOFIATO, LEÃO E OLIVEIRA, 2017; COLACIQUE, 2018), o que seguramente podemos estender a alunos e alunas ouvintes.

Com a negligência da escola sobre o papel capital da educação para imagens no mundo contemporâneo, corre-se o risco de não contribuir para a formação de cidadãos críticos, atuantes e conscientes (LECLANC, 2012). Diante desse quadro, Santaella (2012) argumenta que:

desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo –, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores desktops, iPhones, iPads –, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem (SANTAELLA, 2012, Locais do kindle 105 – 107).

A invenção da fotografia também é considerada marco histórico das linguagens visuais por Dondis (2007). A autora compara os impactos da invenção da prensa de tipos moveis de Gutemberg com os impactos da invenção da câmera fotográfica, e a invenção do livro com a fotografia:

se a invenção do tipo móvel criou o imperativo de um alfabetismo verbal universal, sem dúvida a invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou, por sua vez, o imperativo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há muito se faz sentir (DONDIS, 2007, p. 13).

Consonante a isso, para Oliveira (2007), a questão da tecnologia é condição e condicionante para envolvimento da escola com o letramento visual. Para a autora,

a inserção do visual no contexto do letramento vem se dando mais ostensivamente em virtude das crescentes provocações que a tecnologia da informação proporciona, levando à necessária tentativa de se trazer os princípios que regem a comunicação visual para partilhar, junto com o viés lingüístico (e, às vezes, até substituindo-o), da arena educacional referente à leitura crítica de texto e de mundo (OLIVEIRA, 2007, p. 184).

Em ambiente escolar, o que se espera não é uma mera instrumentalização para leitura e criação de imagens. Não se trata de treinamento de operadores de câmera subordinados pela técnica, mas de conhece-la para transformá-la (LEBLANC, 2012).

Para Oliveira (2007), consonante e para além disso, o atual contexto exige determinado tipo de letramento

O letramento que se impõe agora, por conseguinte, é de outra ordem. É um letramento crítico, que exige acesso, contextualização, arguição e transformação, procurando, na produção e no consumo de textos, em suas mais variadas formas, modos e explicações para as inter-relações sociais. Um dos questionamentos desse novo letramento envolveria como as imagens (e seus autores) modelam suas mensagens e como nós,

seus leitores, as interpretamos dentro do contexto histórico-sócio-cultural do qual participamos (OLIVEIRA, 2007, p. 184).

No caso da educação de surdos, a negligência da escola com a educação para imagens representa a negação de uma educação que respeite sua condição linguística visual fundamental. Nesse contexto, o uso de meios digitais como os apontados por Oliveira (2007) e Santaella (2012) devem e podem ser mais explorados nas práticas educacionais que envolvem possibilidades de letramento visual.

O diálogo entre autores do campo da surdez, mais especificamente sobre visualidade com áreas como artes visuais, semiótica imagética, comunicação e linguística aplicada tem gerado profícuas publicações que buscam discutir, conceituar e sistematizar práticas educacionais de letramento visual na educação de surdos.

Os trabalhos de Lebedeff (2010), Lebedeff e Santos (2014), Lebedeff e Facchinello (2018), Sofiato e Leão (2014), Paixão e Sofiato (2016), Leão, Sofiato e Oliveira (2017), Reily (2001, 2008), Taveira (2014) e Taveira e Rosado (2016) são exemplos dessa forma de abordagem.

Lebedeff (2010) investiga concepções e usos de estratégias de letramento visual na educação de surdos. A autora parte da concepção de surdez como diferença e argumenta que, devido ao caráter visual da língua de sinais, a educação de surdos deveria ser, essencialmente, visual (LEBEDEFF, 2010). Apesar de defender essa ideia, a autora afirma que o que se observa é que tanto professores surdos quanto ouvintes não apresentam propostas educacionais baseadas na visualidade da surdez, mas práticas de ensino baseados na fonética da língua oral, utilizando ferramentas de base oral ao invés de visual. A autora relata ainda a realização de cinco oficinas de ensino de estratégias visuais para professores surdos e reitera a necessidade de formação de professores de surdos com estratégias visuais que respeitem a experiência visual de seus alunos (LEBEDEFF, 2010).

Coerentemente aos apontamentos realizados nesse estudo, especificamente sobre a formação de professores de surdos, Lebedeff publica em 2014 e em 2018 estudos com diferentes parcerias, mas com o mesmo objeto de estudo: a produção de filmes de curta-metragem como

atividade privilegiada para ensino de Libras como segunda língua para futuros professores, favorecendo situações comunicativas para o ensino da língua no contexto da disciplina de Libras dos cursos de licenciatura.

No primeiro estudo, Lebedeff e Santos (2014) estudam e discutem a produção de curtas como objetos de aprendizagem de língua de sinais, desenvolvidos com técnicas de cinema, a partir de uma proposta comunicativa para o ensino de Libras. As autoras concluem que a produção de vídeos de curta-metragem possibilita aos alunos uma imersão em práticas sociais de linguagem, considerando-se que estão situados em contextos sócio histórico e culturais, e apresentam interações em Libras em situações reais de comunicação, constituindo-se em objetos de aprendizagem de língua de sinais (LEBEDEFF; SANTOS, 2014).

Considerando o mesmo objeto de estudo, a produção de vídeos de curta-metragem nas disciplinas de Libras dos cursos de Licenciaturas, mas com uma proposta distinta, Lebedeff e Facchinello (2018) partem dos pressupostos do ensino de Línguas Baseado em Tarefas e analisam 25 filmes de diferentes gêneros produzidos por alunos de três turmas de cursos de Licenciaturas, nos quais os próprios alunos utilizavam a Libras em situações comunicativas. As autoras apontaram que a produção dos vídeos possibilitou além de interações comunicativas em contextos reais propostos, a análise de suas produções linguísticas que viabilizaram autocorreções assim como a discussão sobre a diversidade linguística em Libras (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018).

Os estudos aqui apresentados da professora Lebedeff e suas parcerias tratam sobre a visualidade na educação de surdos atentas à formação de professores de surdos e fazem propostas essencialmente visuais. Ao ensinar a língua de sinais, por exemplo, estes estudos apresentam estratégias de usos de técnicas de cinema que são visuais desde sua concepção, passando por seu desenvolvimento e exibição de resultados. Em outras palavras, direta e indiretamente seus alunos aprendem e praticam visualidade nas atividades relatadas.

Seguindo a dinâmica de diálogos com as artes visuais, semiótica e linguística, Taveira e Rosado (2013, 2016) apresentam a articulação entre letramento visual, matrizes de linguagens e o que chamam de artefatos

surdos. Os artigos “Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos” (TAVERIA; ROSADO, 2013) e “O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez” (TAVEIRA; ROSADO, 2016) são publicações provavelmente provenientes do mesmo estudo, o primeiro, no início da pesquisa, o segundo três anos depois de iniciada a investigação.

Com argumentos semelhantes, os estudos se diferenciam de fato quanto ao objeto e formato. No primeiro, é apresentada articulação teórica e o estudo do caso de uma escola e a produção de materiais de uma professora ouvinte e um instrutor surdo em conjunto; enquanto no segundo, apresenta resultados de uma pesquisa-ação, com encontros presenciais e virtuais com instrutores e professores surdos.

Nesses estudos, os autores apresentam a concepção do “letramento visual elevado ao mesmo patamar do letramento verbal” e procuram investigar os “entrelaçamentos das diferentes matrizes de linguagem (visual, verbal e sonora) e seus possíveis hibridismos com ênfase na prática pedagógica e escolarização de alunos surdos” (TAVEIRA; ROSADO, 2013, p. 41). Apontam para a questão formativa dos educadores e destacam o arranjo imagético das salas de aula nas quais a presença de adultos surdos, contudo afirmam que as ações ocorrem de forma intuitiva, sem busca por um letramento visual.

Partindo da mistura de diferentes matrizes de linguagem, Taveira e Rosado (2013, 2016) entendem explorar o hibridismo de linguagens, no entanto, uma contradição que chama a atenção está na equivalência de formas de leitura para diferentes linguagens, principalmente verbal e visual. Concordo com o hibridismo de linguagens, conforme já apontado neste texto, mas como os próprios autores consultados advogam, para linguagens diferentes há diferentes formas de leitura (OLIVEIRA, 2007; SANTAELLA, 2012).

Apesar de apresentarem conceitos de autores que propõem a superação da hegemonia e dominação do texto verbal em detrimento de outras linguagens, sobretudo da visual, relegando esta a segundo plano nas escolas (REILY, 2003, SANTAELLA, 2012), Taveira e Rosado (2013,

2016) defendem a equivalência literal das linguagens verbal e visual, nas quais o procedimento de leituras de ambas seria o mesmo. Já para Santaella (2012, locais do kindle 84-85) “a imagem é uma realidade muito distinta do verbo” e, por isso, transplantar processos de leitura da linguagem verbal para leitura de imagens representa lançar mão de uma metáfora equivocada:

Existe uma expressão em inglês, *visual literacy*, que, embora soe esquisita, pode ser traduzida por “letramento visual” ou “alfabetização visual”. Se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. Embora essas metáforas tentem dar conta do que se pode fazer para ler uma imagem, creio que são metáforas equivocadas, pois buscam transplantar para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 79-84).

Suprimir a última parte do texto acima omite a crítica que Santaella (2012) faz sobre os conhecimentos que devem ser mobilizados para leitura de imagens, reduzindo a concepção de leitura de imagens apresentada pela autora, já discutida neste texto. É importante destacar que as contribuições dos trabalhos de Taveira (2014) e Taveira e Rosado (2013, 2016) não se reduzem à contradição aqui entendida, mas nos alerta para a necessidade de maior consistência teórico–metodológica na sistematização das práticas de letramento visual para não correremos o risco de reiterar paradigmas ideológicos ao invés de superá-los, coerentemente com a busca do espaço do letramento da visualidade surda nas práticas escolares, mas não apenas surdas.

Uma importante proposição nos estudos de Taveira (2014) e Taveira e Rosado (2013, 2016) que dialoga e contribui para a discussão nesse estudo se refere ao fato de mesmo que os instrutores e professores surdos participantes de seu estudo lancem mão de notável diversidade de recursos de imagem em suas salas de aula, seu uso não se dá pautado em qualquer fundamentação teórica ou explícita intenção pedagógica, mas de maneira intuitiva, o que limitava o alcance de suas atividades (TAVEIRA; ROSADO, 2013, 2016).

Em trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Sofiato e Leão (2014) analisam trabalhos publicados na abordagem bilíngue da educação de surdos que discutem o uso de iconografia e imagem em seus processos educativos. Os autores verificam que a iconografia, mais especificamente as imagens vem sendo cada vez mais usadas no processo educativo de pessoas surdas em diferentes formatos e abordagens, o que suscitaria a emergência de novas investigações diante da pluralidade de possibilidades de uso desses recursos (SOFIATO; LEÃO, 2014). Neste trabalho, Sofiato e Leão (2014) também propõem possibilidades de leituras de imagens baseadas em aportes teóricos do campo das artes visuais e semiótica.

Em parceria das artes visuais e educação de surdos, Paixão e Sofiato (2016) publicam estudo que relaciona o uso de imagens e ensino de leitura e escrita da língua portuguesa para alunos surdos. Partindo da concepção bilíngue da educação de surdos e da intertextualidade entre imagens e texto escrito, as autoras realizam investigação bibliográfica e apontam que a intertextualidade entre imagem, texto escrito e língua de sinais pode contribuir para os processos de letramento de alunos surdos (PAIXÃO; SOFIATO, 2016).

Dessa vez em parceria com Leão e Oliveira, Sofiato (2017) publica estudo sobre o uso de imagens na educação de surdos em espaços formais e não formais de ensino, nesse estudo apresentam a imagem como uma possibilidade que vai além de um uso simplificado, apontam para o potencial narrativo repleto de potencialidades pedagógicas para o público surdo e reiteram a importância didática do uso de imagens nesse contexto, evidenciado tanto em escolas como espaços de museus, ressaltando a necessidade de formação constante de profissionais que transitam nesses espaços (LEÃO; SOFIATO; OLIVEIRA, 2017).

Os estudos aqui citados de Sofiato e seus colaboradores e colaboradoras são pesquisas bibliográficas que contribuem para esta discussão, entre outros elementos, porque selecionam e analisam importantes aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento e também apresentam revisões da literatura científica ajudando a sistematização do conhecimento.

Na literatura científica, em busca por teses e dissertações que tratam do uso de imagens na educação de surdos, há uma fértil variedade de temas, principalmente no tocante ao uso de recursos de mídias visuais e recursos imagéticos, para ilustrar essa diversidade, citamos alguns trabalhos a seguir.

A dissertação de mestrado de Busarello (2011) em engenharia e gestão do conhecimento, intitulada ‘Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas’, é um deles. Em estudo exploratório, Busarello (2011), cria um protótipo de objeto de aprendizagem em histórias em quadrinhos, com características hipermidiáticas, cujo tema é a conceituação de Projeção Cilíndrica Ortogonal. Lançando mão de questionário e grupo focal junto aos surdos participantes do estudo, o autor conclui que a utilização de histórias em quadrinhos, além de ser bem aceita pelos alunos surdos pesquisados, também foi eficiente quanto à aprendizagem do conceito de Representação Gráfica. Este estudo evidencia o quanto a articulação de diferentes recursos imagéticos e uso da hipermídia podem ser profícuos para a educação de surdos.

Outros dois estudos (FESTA, 2012; PINHEIRO, 2012) debruçam-se sobre o uso do sítio *Youtube*, de compartilhamento de vídeos na *internet*. Em seu estudo na área da fonoaudiologia, denominado ‘*Youtube* e Surdez: Análise de Discursos de Surdos no Ambiente Virtual’, Festa (2012) realiza análise de discursos de surdos publicados no sítio, enquanto Pinheiro (2012), em seu estudo denominado ‘*Youtube* como Pedagogia Cultural: Espaço de Produção, Circulação e Consumo de Cultura Surda’, realiza análise de conteúdo categorial na área da educação, sobre vídeos publicados no sítio.

Ambos os estudos revelam as potencialidades do uso do sítio *Youtube* pela comunidade surda em sua comunicação e expressão. Festa (2012) destaca o sítio estudado como novo espaço de interação e produção de discursos para o sujeito surdo, assim como possibilidade de proporcionar um novo olhar sobre a surdez. Pinheiro (2012) destaca que esses vídeos tencionam o sistema de ensino inclusivo.

Apesar de evidenciarem a relevância do uso da ferramenta *Youtube* para a comunidade surda, ambos os trabalhos se pautam apenas nos vídeos eleitos para análises, desconsiderando os sujeitos e condições de produção desses vídeos. Aspectos esses que deixam carecer, a meu ver, de aprofundamento na questão dos efeitos do uso dessa ferramenta na educação de surdos.

Outro dado apresentado na literatura da área é a tese de doutorado (FERNANDES, 2012) em engenharia biomédica, intitulada ‘Ambiente Virtual para Auxiliar Surdos na Construção de Frases com Diferentes Tempos Verbais’. Este estudo foi realizado com desenvolvimento e aplicação de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), lançando mão de imagens e comunicação em Libras para auxiliar o usuário na construção de frases em diferentes tempos verbais. Os resultados revelam o potencial pedagógico do uso de AVA para construção de frases em diferentes tempos verbais, mas devemos ainda questionar as concepções pedagógicas que permeiam a atividade proposta e o quanto significativo é o aprendizado relatado, já que assume a língua como um objeto fragmentado, alijado dos processos discursivos.

Em seu trabalho de doutorado em Educação Especial sobre avaliações pedagógicas para alunos surdos no contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue, Resende (2015) prioriza o uso de imagens estáticas e vídeos de animação de micro metragem de acesso livre no *Youtube* ao desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da Libras, bem como da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários de Libras.

Os estudos consultados são unânimes em afirmar que os recursos de mídia visual são profícuos para a educação de surdos. Podemos notar que diferentes áreas do conhecimento, quando se trata da educação de surdos, incorporam o uso de imagens. No entanto, esse uso aparentemente se aproxima do que Taveira e Rosado (2016) chamaram de uso intuitivo o que pode recair no uso de imagens como auxílio para linguagem verbal, apoio para texto escrito ou artefato meramente ilustrativo.

Para o presente estudo, nos interessa a abordagem de letramento visual crítico, em que a linguagem visual seja o fim e não o meio, veículo

de significados na educação de surdos e surdas. Nesse caso, “a imagem é o texto e onde o escrito/verbal possa ser utilizado apenas para desfazer ambiguidades, acrescentar informações e enriquecer o contexto da mensagem pretendida pelo autor” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Para leitura de imagens, é preciso entender essa dinâmica. As formas de leitura da imagem diferem da leitura de texto linear. Nas palavras de Reily (2008),

Diferentemente da linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, que ocorre em sequência, num espaço de tempo, a imagem é percebida de uma vez só, na simultaneidade. Às vezes, é possível ler a imagem num único relance, mas, quando a figura é complexa, realizamos um processo recorrente de análise e síntese, para extrair significado da imagem. Olhamos o todo, percorremos as partes, encontrando e reencontrando detalhes que ajudam a apreender a intenção do artista (REILY, 2008, p. 28).

Partimos da perspectiva de que com uso de imagens podemos ativar e fortalecer o aprendizado e posicionamento crítico dos alunos e que os textos visuais podem servir de estratégias para a educação de surdos e surdas como alternativa aos modos tradicionais.

Concordamos com Oliveira (2006) que afirma que usando imagens e com “atividades menos volúveis e descartáveis, mais significativas, criativas e construtivas em sala de aula, nossos alunos podem explorar e analisar, pensar e refletir, propor e agir” (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Nesse sentido, precisamos preparar os alunos para enxergar e construir significados que vão além do denotativo. Para Oliveira (2006), é

exigido do aluno ler o conotativo (interpretar), ler o dito, mas saber o valor do que foi omitido, apontar motivos (avaliar), perceber intensões (fazer inferências) e, tirar conclusões acerca do que foi lido, com clara intenção de atuar sobre as situações (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Diante desse contexto, a autora aponta para o uso de imagens na medida em que é

urgente a necessidade da inserção de práticas pedagógicas no currículo escolar que tentem sistematizar o que nosso aluno já faz aleatória e inadvertidamente fora de sala de aula, ou seja, a utilização da imagem para o lúdico e o social junto a seus pares (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Especificamente sobre a educação de surdos, o que os estudos apontam é que o uso de imagens é o meio cultural de ensino, mas que demanda sistematização, para que se torne método, fundamentado e que possa comprovar o processo de desenvolvimento.

Nos estudos relacionados com a visualidade surda e o letramento visual é recorrente a indicação de demanda por formação profissional e investigações sobre as diversas possibilidades de usos de imagens nesses contextos.

Sobre a formação de profissionais para lecionar na educação básica para alunos surdos, entendemos que para além do conhecimento de Libras, se faz necessário o conhecimento e práticas de visualidade.

Um conflito pode ser evidenciado aqui é que, principalmente no contexto da escola inclusiva da rede pública de ensino, o que se tem historicamente é maioria de professores ouvintes de diversas áreas do conhecimento com o mínimo ou nenhum contato com a Libras e que recebem ou poderão receber, em algum momento, alunos e alunas surdas. Nesses casos, o uso de imagens pode até vir a ajudar, mas acreditamos que de maneira intuitiva, como apontado por Taveira e Rosado (2016), apenas reproduzindo o modo como sempre é utilizada em outros contextos. O que depende da forma como a imagem e o trabalho educativo são tratados.

No âmbito das disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura, há uma tentativa de ensinar Libras, ainda que por vezes se restrinja a apresentação da temática, em geral sem espaço para abordar a questão da visualidade que também seria central para a formação.

Em estudo que realizamos com grupo de egressos de disciplinas de Libras dos cursos de Licenciatura, constituído por participantes ainda alunos de graduação e outros já atuantes como professores, no qual discutiram e debateram sobre sua experiência com a disciplina de Libras, não mostraram terem tido a oportunidade de discutir sobre visualidade (COSTA E LACERDA, 2015).

Para Reily (2008), os educadores têm bem menos repertório para trabalhar com imagens do que com o linguístico na sala de aula. Para a autora, “É importante que o educador entenda como a imagem funciona para enxergar as possibilidades de raciocinar visualmente” (REILY, 2008,

p. 35). Professores fluentes em Libras e com raciocínio visual seriam uma condição desejável de recursos humanos para o ensino de alunos e alunas surdas em todos os níveis de ensino.

Entendemos que conhecer os elementos que constituem a linguagem visual e a diversidade de recursos para produzi-la, orienta para o letramento visual, ou seja, saber ler, significar e expressar-se por meio de imagens. É nessa perspectiva que se faz importante promover a formação de professores para que incorporem nas práticas pedagógicas atividades que alavanquem o desenvolvimento das competências de leitura, análise e produção visual, num processo de compartilhamento de significados entre quem produz e quem vê.

Baseado nos estudos aqui apresentados, podemos compreender que, ao observamos uma imagem, seja qual for, uma foto, um outdoor, um filme, procuramos compreender seu significado através de um diálogo com quem a/o produziu, numa negociação de sentidos, na qual estão envolvidos os elementos visuais, a estrutura do seu suporte para expressão e o contexto histórico e situado em que a obra foi produzida. Esses elementos impactam sobre a produção de sentido da mensagem visual, contribuindo, por isso, para a leitura de imagem.

2. CINEMA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: NARRANDO COM IMAGENS

Diante da diversidade e possibilidades de trabalhos com imagens na educação de surdos, a escolha para este estudo, diante do contexto apresentado, se pauta no uso da imagem em movimento, a imagem cinematográfica, mais genericamente, cinema. As vídeo gravações são os meios de excelência do registro da Libras, para expressão dos alunos e alunas surdas em sua primeira língua e, enquanto linguagem, apresenta inúmeras possibilidades de construção de narrativas e usos em espaço escolar.

A palavra cinema, em sua polifonia, assume sentidos diversos em contextos distintos. Pode representar um lugar aonde ocorrem projeções dos filmes, uma área de estudos e pesquisas, a produção de filmes ou ainda um conjunto de filmes. Entre tantos outros sentidos possíveis, concebemos para este estudo o cinema como a arte de fazer filmes.

Por definição, cinema é imagem em movimento. O cinema veio superar uma limitação da fotografia que era de dar conta do caráter dinâmico da realidade visível. A imagem fílmica inscrita em fotogramas separados, em movimento fragmentado que integra a origem fotográfica do cinema, produz a ilusão de movimento que é criada de maneira dissimulada por um dispositivo técnico, baseada na anomalia da retenção da imagem na retina (SANTAELLA, 2012).

Para Couchot (2003),

na projeção de um filme, a função contemplativa da imagem, que pressupõe a parada do olhar, é subvertida, pois a contemplação é incessantemente interrompida pela transformação das imagens, exigindo uma atenção concentrada (COUCHOT, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, Santaella (2012) afirma que se trata de

uma óptica tatilizada, que torna móvel não somente a imagem, mas também o ponto de vista. Disso decorre que o cinema não é somente a imagem em movimento, é sobretudo o olho em movimento, uma certa figuração da mobilidade e da velocidade (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 1063-1088).

Diante de sua vocação narrativa, desde muito cedo o cinema, obedecendo as regras de contadores de histórias, desenvolveu na formulação de sequências seu primeiro princípio de linguagem fílmica, a construção de uma sintaxe de imagens que conseguisse transmitir um sentido coerente (SANTAELLA, 2012). Para isso, a sucessão cronológica dos fatos e o entendimento socialmente compartilhado do tempo são alteradas. A autora explica:

Por exemplo, em um filme, a personagem aparece andando na rua e, na cena imediatamente seguinte, ela está abrindo a geladeira de casa. Isso acontece porque não interessa ao filme trabalhar com os tempos mortos, sem ação. A nossa mente, quando habituada com esse tipo de linguagem, preenche os vazios que levam de uma cena a outra (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 1063-1088).

Aí reside um conceito fundamental da filmologia, o conceito de montagem. A montagem não se reduz a justaposição de fotogramas, mas à organização dos mesmos de acordo com a narrativa escolhida. Aparentemente contínuos, os filmes são feitos a base de cortes e saltos descontínuos que fazem parte integrante de sua linguagem. “Ao encontrar a sua linguagem na condensação narrativa, o cinema constrói novas estruturas de espaço e tempo conectados à presença do espectador (...)” (SANTAELLA, 2012, Locais do Kindle 1063-1088).

Segundo Leblanc (2012), toda teoria da montagem dialética de Sergei Eisenstein aponta para o fato de que é na mente do espectador que se produz o sentido do filme. O sentido não está previamente depositado nas imagens, mas ele se constrói a partir da atividade do espectador em associar e relacionar as imagens a que assiste (LEBLANC, 2012).

Sergei Mikhailovitch Eisenstein, cineasta da vanguarda artística soviética dos anos 1920, dedicou sua vida ao cinema e ao desenvolvimento de uma das principais teorizações sobre as possibilidades expressivas do cinema. Seu nome está associado a tudo que pertença à esfera do cinema. Segundo Soares (2001), Eisenstein, o teórico da montagem,

dedicou-se tanto ao estudo da caracterização dos atores quanto à utilização do som, sincronizado ou não às imagens; tratou do simbolismo das cores e do cinema em terceira dimensão – o “cinema estereoscópico”, como era conhecido na época –, num período em que estas técnicas ainda davam seus primeiros

passos. Mas Eisenstein é reconhecido principalmente como o teórico da montagem, que constitui para muitos o específico fílmico por excelência (SOARES, 2001, p. 11).

Eisenstein acreditava que o estudo desses recursos era meio para alcançar seus objetivos de atingir o espectador, provocando-lhe reações e conduzi-lo à ação. Com sua intenção sempre de aproximar a linguagem do cinema às formas do pensamento humano, desenvolveu uma série de trabalhos teóricos que sofrem modificações e aperfeiçoamentos constantes (SOARES, 2001)

Ao buscar as referências para sua produção artística e teórica em outros domínios da ciência, Eisenstein se baseia em diferentes autores de abordagens distintas passando por Pavlov até chegar a definição vigotskiana do desenvolvimento dos conceitos, no pensamento infantil.

No mesmo contexto histórico pós revolução soviética, interessado em entender em sua totalidade o método de Marx e aplicá-lo de modo significativo na psicologia, Vigotsky desenvolve sua obra sobre o pressuposto de que o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores – atenção voluntária, memória, imaginação, capacidade de operações simbólicas –, que diferenciam os seres humanos dos outros animais, é desenvolvida a partir da interação social das crianças com o mundo da cultura, mediado pelos adultos/linguagem. Só a inserção social habilita a criança a lidar com a linguagem e com o pensamento abstrato, através da formação e do uso de conceitos.

Soares (2001) desenvolveu estudo na área da comunicação e informação buscando nas teorias de Vigotsky refinamento conceitual ausente nas obras de Eisenstein, acreditando que este tenha sido o empecilho principal para o desenvolvimento de uma teoria do cinema por este cineasta. Para Soares (2001), o conceito, elaboração mental propiciada pela aquisição da linguagem, é uma preocupação que percorre as reflexões desses dois estudiosos, adquirindo importância capital em suas elaborações teóricas: além disso, aponta outras aproximações entre Eisenstein e Vigotsky.

Outro ponto comum entre eles pode ser identificado na noção de discurso interior. Ao contrário de uma concepção verbalista

do pensamento, Vygotsky e Eisenstein não reduzem o discurso interior à lógica predicativa que preside a linguagem verbal. Para ambos, em graus diferentes, o discurso interior é matizado por elementos imagéticos, responsáveis pelo caráter sintético de sua organização (SOARES, 2001, p. 13).

Embora sua apropriação dos conceitos vigotskyanos tenha sido um tanto quanto parcial e fragmentária, Soares (2001) acredita que, em determinados aspectos, constitui um avanço para o que se produzia na época e para grande parte do que se produziu e se produz depois – em termos de teorização a respeito das capacidades expressivas do cinema (SOARES, 2001).

Alguns autores defendem que a grande dificuldade para a definição das leis que regem a linguagem cinematográfica, reside no fato de que se trata de uma “linguagem sem código”, justificando que a produção de sentidos do cinema não pode ser explicado através de um sistema linguístico, baseados no pressuposto de que o único modo de se compreender os significados produzidos por qualquer sistema de signos articulados é sua redução ao sistema da língua. Para Soares (2001),

apesar da definição negativa dada à linguagem cinematográfica com relação a esse aspecto, várias foram as tentativas de sistematizá-la segundo os cânones da semiologia estruturalista – cuja base é justamente o sistema da língua. Com o distanciamento que só o tempo permite, hoje é possível afirmar, sem risco de represálias, que essas tentativas não constituíram propriamente um sucesso em termos teóricos ou metodológicos (SOARES, 2001, p. 15).

Eisenstein afasta-se, desde cedo, dessa semiologia de base linguística, e traça um esboço do que poderia vir a ser uma teoria do cinema com base no que conhecemos hoje como ciências cognitivas (SOARES, 2001). Buscamos com essas discussões demonstrar nossas afiliações teórico metodológicas que também se afastam do estruturalismo, procurando apresentar nossas concepções de linguagem cinematográfica, que produz sentidos no uso e interação com o espectador que completa a obra. Não obstante, num viés de produção e uso de imagens no ambiente escolar, especificamente na educação bilíngue para surdos e surdas, reiteramos a importância de formação de professores com vistas a conhecer elementos de significação e funcionamento da linguagem

cinematográfica para transformá-las e utilizá-las com intenção pedagógica clara.

Nesse contexto, buscamos em Reily (2008) algumas palavras sobre a indissociabilidade desse processo:

Não se pode isolar a mensagem apresentada da linguagem visual do cinema por meio da qual a imagem é construída. É preciso prestar atenção em elementos que normalmente passam despercebidos, como: a maneira como a câmera captura seu objeto, os cortes e as sequências criadas durante a edição do filme, trilha sonora, efeitos especiais, tipo de narrativa e diálogo, entre outros. Quando entendemos melhor a linguagem do filme, somos menos vulneráveis às mensagens subliminares, e também podemos compreender o que faz um grande filme. Isto é tornar-se um espectador crítico (REILY, 2008, p. 42).

Por outro lado, nos tornarmos críticos e questionadores não nos tira necessariamente as emoções e reações, enfim, toda subjetividade que o cinema pode nos suscitar. É intenção nesta investigação explorar o uso da linguagem do cinema, enquanto linguagem visual, como possível meio para práticas de letramento visual em ambiente escolar. Entendendo filmes como prática dialógica, o aluno interlocutor surdo é para quem o discurso deve ser direcionado; no processo, filme e espectador se relacionam. Reily (2008) ilustra modos como a linguagem cinematográfica nos envolve

O ritmo do filme é demarcado pelo movimento de câmera. É bem diferente assistir a uma cena em que a filmagem é primordialmente realizada com câmera fixa e assistir a essa mesma cena quando a câmera se desloca de forma irregular ou brusca, como num vídeo amador. Quando as cenas são filmadas por meio de *dolly* (mecanismo que se desloca sobre trilho), a interferência do movimento humano é minimizada, criando fluência e suavidade. No alto de uma grua, ou montada em um veículo como barco, automóvel, paraquedas, avião, helicóptero, a câmera pode seguir (ou perseguir) seu objeto em movimento, mostrando perspectivas que jamais temos a possibilidade de visualizar no cotidiano terrestre. (...) A tomada da câmera estabelece um ângulo superior, inferior ou na altura dos olhos, e com isso o diretor leva o espectador a se relacionar com a cena. Pelo ângulo da filmagem, o espectador se sente dentro da cena, participando junto com o personagem, ou fora, acima, assistindo objetivamente tudo que se passa (REILY, 2008, p. 43 e 44).

Nos trechos aqui citados de Santaella (2012) de Reily (2008), temos nos termos ‘corte’, ‘tomada de câmera’, ‘ângulo da filmagem’,

‘sequências’ e ‘movimentos de câmera’, alguns elementos que constituem a cinematografia.

Para entendermos como a linguagem cinematográfica funciona, como pode ser veículo de significados e, enquanto prática social, qual a relação de cinema e escola em que se pauta a escolha deste objeto de estudo, buscamos nesse capítulo dialogar com teóricos do cinema, estudiosos do campo do cinema e educação, buscando fomentar a discussão sobre o cinema enquanto atividade fim que promova o desenvolvimento das habilidades para leitura de imagens.

2.1. LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Quando surgiu, no final do século XIX, o cinema era apenas documental, apresentava-se em um único plano, o plano geral, com a câmera posicionada sempre de frente, filmando como se fosse a ‘boca de cena’ do teatro, limitados pela tecnologia das lentes. O cinema descobriu seu gênero ficcional a partir do início do século XX, evoluindo como tal no contexto do desenvolvimento tecnológico fomentado no período pós revolução industrial (MONCLAIR, 2009).

O cinema nasceu visual, em preto e branco e sem som. No início do século XX ainda não havia suporte tecnológico para captação de som em simultaneidade com imagens coloridas, dessa forma, essa nova forma de expressão tinha que se expressar apenas visualmente, precisando buscar novos planos visuais para contar suas histórias, desenvolvendo um rápido aprimoramento narrativo (MONCLAIR, 2009).

O cinema nasceu no processo das grandes invenções do século XX, se beneficiando das tecnologias de captação e armazenamento de energia elétrica, a invenção de lâmpadas elétricas, a invenção de motores elétricos, à explosão inúmeros avanços científicos. Simultaneamente à explosão do cinema como maior entretenimento do mundo, o aprimoramento da narrativa exigiu e foi condicionado a esses avanços. Pesquisou-se muito na área de ótica, criando condições para se suprir a demanda dos cineastas por novos enquadramentos, a química viabilizou novos filmes mais

sensíveis às cores e luzes naturais e artificiais entre outros avanços (MONCLAIR, 2009).

Apesar desse contexto, para Carrière (1994), “a verdadeira inovação – empolgante, nunca vista e talvez nunca sonhada – reside na justaposição de duas cenas em movimento, *a segunda anulando a primeira, ao sucedê-la*” (CARRIERÈ, 1994, p. 15). O autor se referia à montagem. Diante de diferentes abordagens na descrição de linguagens cinematográfica, escolhemos nos referenciar em Jean Claude Carrière por sua concepção dialógica de montagem.

Para compreendermos a questão da linguagem cinematográfica e da montagem, acompanhamos uma narrativa proposta por Carrière (1994) em seu livro “A linguagem secreta do cinema”:

Um homem, num quarto fechado, se aproxima de uma janela e olha para fora. Outra imagem, outra tomada, sucede a primeira. Aparece a rua, onde vemos dois personagens – a mulher do homem e o amante dela, por exemplo. Fiquemos por um momento com o homem que espreita pela janela a hora da vingança. Agora, a mulher se despede do amante e se dirige para casa. Olhando para cima, ela vê o marido na janela, e treme de medo. Quase podemos ouvir seu coração bater (CARRIERÈ, 1994, p. 15 e 16).

Para o autor, se nesse último momento, o marido foi filmado do ponto de vista da mulher, ou seja, de baixo para cima, inevitavelmente vai aparecer ameaçador, poderoso. Para Carrière (1994), apenas a posição da câmera produzirá esse efeito, independente de nossos próprios sentimentos e se, por outro lado, observarmos a mulher do ponto de vista do marido, ou seja, de cima para baixo, ela parecerá vulnerável, amedrontada, inferior e etc. (CARRIERÈ, 1994).

Da mesma maneira, supondo que o filme se passe à noite e o diretor decida dispor as luzes de maneira que o rosto do marido seja iluminado por baixo, fazendo brilhar os dentes, exagerando marcas como as rugas da testa, ossos das maçãs do rosto, o homem parecerá cruel e assustador e por outro lado, uma luz suave e impressionista pode fazê-lo parecer clemente (CARRIERÈ, 1994).

Seguindo com a narrativa de Carrière (1994), a proposta agora seria que depois de uma tomada de rosto enraivecido, vemos o homem

estrangulando selvagememente a mulher, poderíamos admitir que vimos a conclusão previsível, tempo depois. Mas se depois do rosto enraivecido vemos o homem ainda na janela e vendo os mesmos personagens na rua, uma espécie de instinto nos diz que o estrangulamento ainda não ocorreu de verdade, a cena foi inserida apenas para mostrar a fantasia perversa do marido, seu desejo oculto ou real intenção, mas que ainda não realizou (CARRIERÈ, 1994).

Dessa vez, a suposição seria a de que os autores do filme tivessem a intenção de que soubéssemos imediatamente qual cena se passa na cabeça do homem. Nesse caso, poderiam usar um recurso mecânico que fizesse a figura oscilar, dissolver gradualmente, ir desaparecendo. Segundo o autor, embora esse recurso pareça demasiado simples e ingênuo para os dias de hoje, era suficiente para esclarecer algumas plateias de que estava havendo uma ligeira fuga da realidade. (CARRIERÈ, 1994).

Em cada caso, a sequência como um todo contaria uma história diferente, e a nova linguagem teria se adaptado para se ajustar a ela. Criase assim um novo espaço, com um simples deslocamento do ponto de vista (CARRIERÈ, 1994).

O próprio texto narrativo de Carrière (1994) nos faz pensar em imagens, em sequências de montagem e, apoiados em sua explicação, conseguimos visualizar no plano mental como seria esse filme. Os elementos que o autor destaca, possibilitados pela posição ou ângulo das câmeras ou iluminação criam ou podem alterar os sentidos que compõem a cena. O produto desses enquadramentos de câmera, convencionalmente são chamados de ‘planos’ na indústria cinematográfica e representam o que seria a parte mínima do que alguns autores chamam de alfabeto visual. Também em analogia à linguagem escrita, outros autores preferem comparar os planos a frases.

Segundo Monclair (2009), um plano pode ter vários tamanhos e enquadramentos na tela e de acordo com seu tamanho recebe um nome específico que é universal. Além disso, o plano pode ser fixo ou em movimento. A câmera pode ser entendida como o prolongamento do olho humano orientada pelo diretor do filme. A imagem é então captada pelas lentes e é definida de acordo com a maneira como a câmera é posicionada,

como se movimenta e como enquadra a cena. Aproveitando o exemplo da narrativa de Carrière (1994), quando o marido é filmado com a câmera posicionada de baixo para cima temos um posicionamento conhecido popularmente de câmera ou *contra-plongée* (contra mergulho) e é utilizado para valorizar o objeto enquadrado, colocando o ator ou objeto em cena em condição de superioridade ou dominância.

Da mesma forma ocorre com outros elementos citados pelo autor. Para definirmos alguns elementos básicos da linguagem cinematográfica organizamos o quadro a seguir:

ENQUADRAMENTOS – BASE PARA COMPOSIÇÃO DOS PLANOS		
Plano geral	Mostra a pessoa inteira e situa o espectador no ambiente, apresenta todo o espaço da ação	
Plano americano	Plano um pouco mais fechado do que o plano geral, corta o corpo da pessoa na altura do joelho	
Plano médio	Focaliza as personagens da cintura para cima e estabelece relação entre elas	
Close up	Plano fechado que destaca um objeto ou expressão facial	

Plano detalhe	Fechado no que se quer mostrar, desprezando todas as informações ao redor	
Plano sequência	Gravação em mesmo plano sem cortes de uma sequência da ação em tempo real.	
MOVIMENTO DE CÂMERA		
Panorâmica	Movimento de rotação em torno de um eixo da câmera	
<i>Travelling</i>	Movimento de deslocamento da câmera para seguir um objeto ou personagem	

<i>Zoom in</i>	Inicia com a imagem no plano geral e finaliza no plano detalhe	
<i>Zoom out</i>	Inicia com a imagem no plano detalhe e finaliza no plano geral	
POSIÇÕES DE CÂMERA		
<i>Contra-plongée</i>	Câmera posicionada de baixo para cima, valorização do objeto enquadrado ou personagem.	
<i>Plongée</i>	Câmera posicionada do alto para baixo, inferiorização do personagem ou objeto de cena.	
Subjetiva	Assume o ponto de vista da personagem	

RECURSOS DE EDIÇÃO		
<i>Fade</i>	Clareação ou escurecimento da imagem. Usado para indicar longas passagens de tempo e/ou mudanças muito bruscas no cenário.	
<i>Fade in</i>	Aparecimento gradual da imagem a partir da tela escura	
<i>Fade out</i>	Escurecimento da imagem que vai desaparecendo, pouco a pouco, até que a tela fique completamente escura.	
Fusão	Desaparecimento gradual da imagem enquanto outra vai aparecendo. Indicado para pequenas alterações temporais, e/ou rápidas mudanças no cenário. Efeito “enquanto isso...”	
Tela dividida	Tela que serve para interligar acontecimentos simultâneos, embora separados fisicamente.	
Máscara	Recurso usado para criar a impressão de que o olho da personagem se aproximou bastante de alguns objetos tais como buraco de fechadura, binóculos e etc..	

Quadro 1. Elementos de linguagem cinematográfica (Adaptado de Monclair, 2009).

Não temos a intenção de com essa tabela resumir elementos de linguagem, tampouco de propor manual ou receita de produção de filmes, mas apenas elencar alguns dos recursos mais conhecidos mundialmente em relação à linguagem cinematográfica, que, por sua vez, são dinâmicos e significados historicamente. Não se trata de receitas ou um código fechado, mas de sentidos socialmente compartilhados sobre recursos de uma linguagem.

Concordamos com Leblanc (2012), que acredita que pensar uma educação emancipadora não visa apenas a formação técnica, mas principalmente a conceituação e problematização na prática de produção fílmica. Para a autora, a apropriação de ferramentas para o desenvolvimento de uma nova linguagem é o que está em jogo nesse debate, propondo a superação do modelo de transmissão de conhecimento para a construção dos saberes entre mestres e alunos (LEBLANC, 2012).

Para a autora, através da elaboração de novas imagens, trocas vão sendo potencializadas e novas formas de fazer podem surgir. Há consequências disso que vão além da produção de filmes, alcançando a autoimagem, autoestima e autocrítica, impactando no aprendizado como um todo (LEBLANC, 2012).

Entendemos que pensar e compreender essas ‘posições de câmeras’ pode colaborar para a educação do olhar na medida em que filmar, tomar uma imagem pode ter múltiplos significados a partir da decisão de onde posicionar a câmera, ou seja fazer/pensar cinema implica em um olhar crítico sobre a imagem – como produzi-la e que sentidos ela portará.

Buscamos, nessa seção, apresentar alguns elementos de linguagem cinematográfica dando notícias, através do exemplo de Carrière (1994), de como esta funciona. Muitos outros elementos podem e devem ser explorados, como cores, luz e uma infinidade de recursos que vão sendo incorporados, transformados e transformando a linguagem cinematográfica historicamente, cabendo perfeitamente interações com a Libras e modos surdos de significação pela visualidade.

Se impõe dessa forma a questão da articulação entre cinema e escola e situarmos nossa concepção de meios e propósitos dessa relação.

2.2 PEDAGOGIA DA IMAGEM

Apesar dos poucos estudos no Brasil sobre o tema relacionado à educação bilíngue de surdos, são vastas na literatura a incidência e diversidade de estudos sobre a relação entre cinema e escola, métodos e dicas de especialistas, sobretudo em função de exibição de filmes na escola e análises fílmicas. Há também estudos que analisam a história da relação cinema e escola.

Entre autores na área podemos destacar Anita Leandro, José Manuel Moran, Rosália Duarte e Marcos Napolitano. Estes autores e autoras, com diferentes perspectivas se aproximam na medida em que defendem que precisamos estar atentos e dispostos para compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e recursos para atrair de forma tão intensa uma considerável parcela de pessoas, sobretudo jovens, e que a escola precisa se dispor a conhecer o cinema, sua linguagem e história.

Defendendo a ideia de que o vídeo poderia ser usado em sala de aula como instrumento de leitura crítica da mídia, Moran (1995) apontou diversas maneiras do uso de cinema na escola, sejam as obras profissionais, da indústria do cinema ou como produção da própria escola. O autor chamou a atenção para o que considera formas inadequadas para o uso de cinema em salas de aula e propõe o que denomina de roteiro simplificado e esquemático para trabalhar com vídeo em sala de aula. As formas inadequadas de Moran (1995) poderiam ser descritas como:

- *Vídeo tapa-buraco*: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula;
- *Vídeo-enrolação*: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso;
- *Vídeo-deslumbramento*: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas,

esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas;

- *Vídeo-perfeição*: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos, e questioná-los;
- *Só vídeo*: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Em contrapartida, Moran (1995) indica como os vídeos poderiam ser utilizados:

- *vídeo como sensibilização*, comum para introduzir novos assuntos, despertar curiosidade e motivação para novos temas;
- *vídeo como ilustração*, ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos;
- *vídeo como simulação*, pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos, por exemplo. Além de outras experiências que não podem ser vivenciadas;
- *vídeo como conteúdo de ensino*, que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta;
- *vídeo como produção* - Como documentação, intervenção, expressão e registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos e;
- *vídeo como avaliação*: dos alunos, do professor, do processo.

Complementar a isso, Napolitano (2009) sugere dois modos principais de uso do cinema na escola, como texto gerador de debate articulado a temas previamente selecionados pelo professor e/ou como documento a ser analisado como produto cultural e estético, respaldado em valores, conceitos e representações da sociedade, viabilizando a formação de leitores críticos.

Em relação à questão legislativa, podemos citar como medida contemporânea da relação entre cinema e escola brasileira, a Lei 13.006 de 26 de junho de 2014 que acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica e apresenta o seguinte texto:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 02 (duas) horas mensais (BRASIL, 2014).

Muitas vezes essa prática já é realizada na escola, a obrigatoriedade dessa lei demanda uma discussão ampla sobre como a exibição de filmes nacionais constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sobre a formação de professores e estrutura necessária. Ao mesmo tempo, procura garantir a inclusão de todo potencial criativo e imaginário do cinema nacional e as possíveis trocas enriquecendo o repertório da comunidade escolar.

Essa medida também valoriza a produção cinematográfica brasileira, promovendo acesso a esse acervo e ressignificando a relação entre escola e cinema no Brasil, que vem de longa data. O cinematografo foi inventado na França no final do século XIX e chegou ao Brasil na mesma época de sua invenção. No início do século XX teve início a relação entre cinema e escola no Brasil, por iniciativa de Roquete Pinto, que em 1910 iniciou uma filмотeca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional, pensando em seu uso educativo (MONTEIRO, 2013).

Segundo Monteiro (2013), a base da relação que se desenvolveu entre cinema e escola no Brasil, como em outros países, foi a de usar o cinema como alavanca para a formação moral, a serviço de um processo civilizatório, aproveitando suas potencialidades para intervenções na educação de massas. O meio cinematográfico já reconhecia a vocação intrinsecamente pedagógica do cinema.

Para Duarte (2009), embora cinema e escola se relacionem há décadas, ainda não se reconhecem como parceiros na formação geral das pessoas. Segundo a autora, com discursos mais ou menos articulados,

trocam acusações de uso indevido das atribuições que a sociedade lhes confere e costumam apontar mutuamente o que consideram falhas que possam haver de parte a parte, como sendo características próprias de cada uma delas (DUARTE, 2009).

O cinema fala da escola desde o fim da segunda guerra de forma idealizada ou demasiadamente crítica, na constituição dos chamados filmes de escola, de maioria estados unidenses. Transportam para as telas problemas e dilemas escolares e, segundo Duarte (2009),

Tentam fazer valer sua versão do que acontece para dentro dos muros da escola. Não é por acaso que a abnegação, o espírito missionário e a dedicação quase sacerdotal prevalecem nas representações de professores. E não é arbitrário, também, o fato de o currículo escolar ser frequentemente representado como colcha de retalhos e totalmente desprovido de sentido. Na verdade, grande parte dessas produções reflete e reforça concepções românticas e conservadoras a respeito do que é a vida em ambiente escolar (DUARTE, 2009, p. 69).

O que foi apresentado até aqui, representa as principais concepções de usos de cinema da escola, o que representa o comum dessa prática é o uso passivo, de espectador, sem muitos deslocamentos durante décadas, embora com diferentes justificativas, sempre as mesmas formas. Aqui, nos interessa uma abordagem que promova o fazer cinema, como estudos de Josias Pereira Silva, coordenador do Congresso Brasileiro do Filme Estudantil, e desenvolve estudos a partir da perspectiva de ‘fazer filmes’ e não apenas assistir filmes.

Pelo lado da escola, em relação ao uso do cinema, continuam com equívocos em processos de aprendizagem que se reproduzem, ao invés do desenvolvimento da construção de um pensamento que dê conta da complexidade das imagens em movimento (LEANDRO, 2001). Para essa autora, um dos principais equívocos diz respeito ao próprio estatuto pedagógico da imagem, que vai ao encontro de protestos já apresentados nesse texto em relação às hierarquias de linguagens no ambiente escolar, conservando o texto escrito como dominante nessa relação:

até hoje muitas vezes apreendida como ilustração de conteúdo de cursos ou de pesquisas científicas. A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas

relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas, como a Biologia, a Geografia, a História. Embora hoje façam parte da nossa formação cultural, tanto quanto a Literatura, as imagens em movimento ainda não constituem um objeto de estudo em si. Elas ainda são um simples meio para o estudo de outros objetos, prioritários, porque científicos (LEANDRO, 2001, p. 29).

Segundo a autora, um equívoco leva a outro na medida em que por ser abordada como mera ilustração ou referência a um discurso que a precede, a imagem ocupa um lugar secundário na maioria dos processos educativos que a utilizam, reiterando a pedagogia do transporte, da mensagem a ser transmitida, enquanto essa imagem continua sendo absorvida pela educação sem grandes exigências formais (LEANDRO, 2001, p. 31).

A questão é que, a apropriação não problematizada de imagens em movimento contribui para reforçar o cinema na escola como um artefato que mostra, mas não explica. Na mesma medida que todas as imagens se equivalem, desde que o discurso pedagógico seja garantido, o filme não convoca a inteligência do espectador, que está situado em um círculo vicioso de miséria cultural fomentada pela indústria da imagem:

É verdade que a inteligência extrapola os limites de um filme, principalmente o que tem sido escolhido como objeto de estudo pelos nossos educadores e mesmo o que se tem produzido no gênero didático. Mas é verdade também que a inteligência das imagens não se reduz ao modelo narrativo hegemônico comumente adotado nas escolas e que, uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo (LEANDRO, 2001, p. 31).

Conceber o cinema como linguagem implica em considerar que este é uma relação de alteridade, conceito ilustrado conforme a metáfora apresentada por Bakhtin em ‘Marxismo e Filosofia da Linguagem’, como ‘uma ponte entre um Eu e um Tu’, o que acaba por valorizar não só o locutor como também o interlocutor, dessa forma, o autor da obra fílmica tem a mesma importância que o público, pois ambos fazem parte do processo de interação e são responsáveis pela produção de sentidos (BAKHTIN, 2006).

A força pedagógica da imagem se dá justamente nas tensões existentes na produção do discurso no filme. Dessa forma, o trabalho com a produção e realização dos filmes, o trabalho com filme como local de realização do ato criativo do ser humano, portanto, transformador do mundo, essa parece ser a pedagogia essencial da imagem (LEANDRO, 2001). É nessa perspectiva que entendemos que produzir e realizar a gravação de um filme faz mais para o letramento visual do que apenas assistir e analisar filmes.

Num processo educativo com imagens que seja crítico, uma imagem que justifique sua escolha para um contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético, dessa forma, “ao informar um conteúdo, essa imagem tem que ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma, do estilo” (LEANDRO, 2001, p. 32).

O aprendizado com imagens exige revoluções formais, não se produzem filmes e vídeos de aprendizagem que façam jus a esse nome se não nos inserirmos na própria história das imagens em movimento, procurando no cinema, no caso de nosso estudo, lições de imagem.

Com esta proposição, a autora faz referência às propostas do cineasta brasileiro Glauber Rocha, que almejava através das imagens a construção de uma cultura revolucionária, que fosse simultaneamente épica e didática, na qual a dimensão didática corresponderia ao caráter científico e ético de uma obra, na qual se busca "alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas" (ROCHA, 1981, p. 67).

Como dimensão épica, o autor se refere à prática poética, que deve ser revolucionária do ponto de vista estético, para que projete revolucionariamente seu objetivo ético:

Demonstrará a realidade subdesenvolvida, dominada pelo complexo de impotência intelectual, pela admiração inconsciente de cultura colonial, a sua própria possibilidade de superar, pela prática revolucionária, a esterilidade criativa. A épica, precedendo e se processando revolucionariamente, estabelece a revolução como cultura natural. Arte passa a ser, pois, revolução. Nesse instante, a cultura passa a ser a norma, no instante em que a revolução é uma nova prática no mundo intelectualizado. A didática sem a épica gera a informação

estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. É inofensiva. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica. É totalitária (ROCHA, 1981, p. 67).

É com consciência de seu lugar ideológico e de sua língua na escola, que o aluno surdo pode se rebelar e revolucionar as relações pedagógicas na escola e a cultura surda alcançar o seu patamar de norma na educação de surdos, pois é aí que reside sua luta. Em construção com professores, de seu modo pedagógico, de expressão e de desenvolvimento cultural pela Libras, conseqüentemente pela visualidade, no ensino e aprendizagem com imagens, se apropriam dos recursos do cinema para produção de vídeos e transformam sua realidade escolar, superando a hegemonia do texto verbal, falado e escrito, em busca da pedagogia da imagem surda.

É essa potência transformadora que se pretende observar, buscando compreender o movimento real situado e histórico no contexto deste estudo.

2.2.1 Educação do olhar

A expressão ‘educação do olhar’ possui diferentes sentidos em diversas áreas de estudo que comumente orbitam o tema da leitura de imagens. Como exemplos, podemos destacar Analice Dutra Pillar, que em seu livro Educação do olhar no ensino das artes (PILLAR, 1999), concebe os professores de diferentes áreas como educadores do olhar dos estudantes, responsáveis por ampliar e coordenar as múltiplas leituras de imagens, fornecendo recursos teóricos e a possibilidade de discussão de significados.

Numa perspectiva instrumental, voltada à exploração da estrutura da imagem para conhecer as possibilidades de leitura, Santaella (2012) estende o conceito de alfabetização visual de Dondis (2007) para o letramento visual em seu livro Leitura de Imagens, apresentado no presente texto. Para esse processo, Santaella (2012) trata do ‘direcionamento do olhar’, argumentando sobre como recursos como

pontos, linhas, cores, foco, entre outros, guiam o olhar para diferentes partes da imagem, constituindo-se de um direcionamento literal.

Outra expressão utilizada por Santaella (2012) é ‘treinar o olhar’, que consiste em aplicações repetidas de exercícios de leitura de imagens relacionadas com textos verbais, em diferentes dimensões, como semântica, sintática entre texto e imagem, de vínculos, modos de referência e outros (SANTAELLA, 2012).

Embora não conceituem a expressão ‘educação do olhar’, Maria Ogécia Drigo e Luciana Coutinho Pagliarini de Souza, em seu artigo, “Educação do olhar: as representações visuais em foco” (DRIGO; SOUZA, 2012), abordam o conceito de imagens enquanto representações visuais proposto por Santaella (2012) para justificar o quanto o

contexto contemporâneo clama por uma “educação do olhar” para com as representações visuais, olhar capaz de contemplar, de prestar atenção nos detalhes e capaz também de empreender generalizações a partir dessas especificidades (DRIGO; SOUZA, 2012, p. 12).

Drigo e Souza (2012) consideram a educação do olhar para as representações visuais pertinente aos educadores, numa concepção que, embora sem referências expressas, podem seguramente estabelecer relações dialógicas com a semelhante concepção de Pillar (1999).

Os exemplos aqui apresentados convergem em alguns pontos, tais como a concepção de educação do olhar como instrumentalização, treinamento ou condicionamento para leitura da imagem enquanto representação visual. Outro aspecto é a necessária relação entre imagem e texto verbal, o que reproduz as posições ocupadas historicamente por essas linguagens na escola. E por fim, a centralidade na imagem isolada de contexto (Santaella, 2012) e centralidade no papel do professor como responsáveis pela ‘educação do olhar’ (PILLAR, 1999; DRIGO; SOUZA, 2012), o que em ambos os casos, relega ou mantém os estudantes como espectadores coadjuvantes nesse processo.

Podemos seguramente estabelecer algumas relações dialógicas entre os exemplos de concepções sobre ‘educação do olhar’ apresentados acima e o que entendemos por esta expressão para o presente estudo, como a

relação entre o conhecimento técnico e desenvolvimento de habilidades operacionais pertinentes à apropriação dos meios de produção de imagens e os treinamentos e processos de direcionamento do olhar propostos por Santaella (2012). No entanto, optamos por reiterar algumas referências tomadas na produção dos sentidos que atribuímos para a expressão ‘educação do olhar’.

Entendemos aqui a ‘educação do olhar’ como um processo educacional referenciado em elementos de produção cinematográfica que possibilite aos estudantes as condições de analisar, interpretar e produzir imagens, de modo crítico, através de situações dialógicas e que dessa forma possam se tornar leitores de imagens. Esse processo, conforme concebemos, visa uma formação que transcenda a técnica e permita a problematização da prática de produção fílmica (LEBLANC, 2012) e que os estudantes assumam as posições de produção dos discursos dos filmes (LEANDRO, 2001).

Produzir imagens/filmes pode ensinar o olhar, aprender a linguagem visual (cinematográfica) fazendo a linguagem visual. É o que pretendemos mostrar com o presente estudo.

3. CINEMA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE MOSTRA A LITERATURA CIENTÍFICA

Hoje em dia no Brasil, podemos identificar filmes que ‘trabalham’ com surdos. Há algumas iniciativas para promoção e difusão de cinema produzido por surdos, como a 1ª Mostra Surdo Cinema que ocorreu em março de 2019 em Brasília, no Distrito Federal, com destaque para produções como ‘A boneca de Sangue’, de Michelle Hitomi, ‘Libras é merda?’, de Johnnatan Albert e ‘Não me toque’, de Pammelleye Katherine. Ainda no cenário nacional, destaca-se o curta metragem considerado como primeiro filme bilíngue produzido para surdos e ouvintes, o filme ‘Crisálida’, do diretor Serginho Melo, conta a história de Rubens, um garoto surdo de 11 anos, interpretado por um ator surdo, que tem seu universo de pré-adolescente repleto de dificuldades e que é modificado ao entrar em contato com a Libras e a cultura surda.

Buscamos também conhecer como a relação entre cinema, língua de sinais e educação de surdos tem sido tratada pela literatura científica brasileira.

Partimos do pressuposto de que todos os processos e tomadas de decisões sobre estratégias visuais na educação bilíngue de surdos devem estar diretamente relacionadas com a língua de sinais, caso contrário corre-se o risco de, apesar de utilizar meios e recursos diversos e potentes, reproduzirmos e reiterarmos ações e referências da oralidade e repertório ouvinte.

Dessa forma, entendemos que conhecer estudos que constituem a história das investigações que relacionem o cinema com a língua brasileira de sinais e com a educação de surdos seja fundamental para nos situarmos nesse contexto e reconhecer possíveis pontos de partida, disparadores de conflitos no diálogo com a literatura científica da área para fomento dos questionamentos e alcançar nossos objetivos.

Diante disso, dando continuidade ao processo investigativo, buscamos compreender como a literatura científica tem tratado o tema quando o cinema é associado especificamente à educação de surdos.

Para acesso às produções científicas da área, escolhemos como base de dados o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O catálogo de teses e dissertações da CAPES é seu repositório *on line* vinculado à plataforma Sucupira. Buscamos teses e dissertações, de pesquisas em educação, publicadas entre os anos de 2002, ano da promulgação da Lei Libras e, 2018.

Baseados no thesaurus brasileiro de educação e na verificação de diferentes termos e conceitos na literatura, optamos pela combinação dos seguintes descritores, que relacionassem cinema e educação de surdos para buscas *on line*: ‘surdez e cinema’ (923 resultados), ‘cinema e língua de sinais’ (247 resultados), ‘cinema e educação de surdos’(515 resultados) e ‘Libras e linguagem cinematográfica’(174 resultados).

Procedemos então, em cada busca, com a leitura dos títulos de todos os resultados filtrados, procurando identificar aqueles que poderiam estar diretamente envolvidos com o presente tema. Chegamos à quantidade de dez trabalhos, seis dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado que tiveram seus resumos lidos e verificada a pertinência ao tema. Após isso, os trabalhos foram lidos na íntegra.

Há estudos que relacionam cinema com a língua de sinais e educação de surdas e surdos e, ainda que não em grande número, tangenciam as preocupações que motivaram este estudo. O baixo número de trabalhos encontrado reitera, em certa medida, o afirmado por alguns autores referidos neste texto sobre a pouca exploração em pesquisas sobre os temas que relacionam imagens e educação de surdos, mas por outro lado, a incidência de trabalhos que relacionam cinema com a educação de surdos pode reforçar a pertinência dessa relação.

Os estudos selecionados são em sua maioria oriundos de programas de pós-graduação em educação, com exceção de um trabalho da área da linguística e três da área dos estudos da tradução, mas todos ligados a discussões que envolvem cinema e educação de surdos.

Quanto à localidade, a maioria foi elaborado na região sul do país, dois da região sudeste e dois da região centro-oeste. Apenas um trabalho,

a tese de doutorado da Profa. Adriana Thoma é da primeira década deste século, todos os demais trabalhos foram publicados nos últimos seis anos.

Em relação ao acesso aos textos, a tese de doutorado da Profa. Adriana Thoma (2002) e a dissertação de mestrado de Nelson Pimenta de Castro (2012) são anteriores à plataforma Sucupira e não possuem *link* de acesso, mas foram encontrados nos repositórios de suas instituições de vínculo; já a tese de doutorado de Maria Leopoldina Pereira (2016), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, não foi encontrada no *link* que deveria direcionar a navegação da plataforma Sucupira para o repositório da UFRJ, ao invés disso, há apenas um arquivo denominado ‘Cartaz Tese Maria Leopoldina’, com o resumo e dados catalográficos da tese. Ainda assim, o trabalho foi mantido como *corpus* para análise.

Para melhor visualização dos resultados, elaboramos a tabela abaixo com dados para identificação e acesso dos estudos, como título, nível de estudo (mestrado ou doutorado), autores, ano de defesa, palavras-chave, instituição e o próprio link de acesso.

Em seguida, comentamos os trabalhos consultados conforme a ordem cronológica de defesa.

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO DE SURDOS				
Título	Autor(a)/ ano de defesa	Palavras-chave	Instituição	Link de acesso
O cinema e a flutuação das representações surdas: "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva ..."	Thoma 2002 Doutorado	Pedagogia cultural. Educação de surdos. Cinema.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37838
A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais	Castro 2012 Mestrado	Tradução e interpretação. Língua brasileira de sinais. Linguagem cinematográfica.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100721
Entre Surdez e Cegueira, Fantasmas e Lobisomens, Trajetos e Devires de um Cinema em uma Educação de Adultos	Correa 2013 Doutorado	Educação. Cinema. Estética do silêncio.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=113796
A inclusão/exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional	Santos 2014 Mestrado	Surdez. Cinema. Educação e Acessibilidade.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1583212
Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema	Ramos 2016 Mestrado	Educação. Cultura Surda. Pedagogias do cinema.	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3683744
A produção narrativa em Libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica	Viera 2016 Mestrado	Literatura Surda. Linguagem Cinematográfica. Libras.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3891732

O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos	Pereira 2016 Doutorado	Cinema. educação de surdos. Currículo e linguagem.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3902909
Cinema para libras: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdo	Anjos 2017 Mestrado	Janela de LIBRAS. Tradução Audiovisual. Cinema acessível.	Universidade de Brasília (UNB)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5173373
A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos	Pereira 2017 Mestrado	Narrativa sinalizada. Planos cinematográficos. Literatura surda.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6226907
Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos.	Mendes 2018 Doutorado	Subjetividade. Surdez. Cinema.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6354028

Tabela 2: Teses e dissertações sobre educação de surdos

Com a leitura dos trabalhos selecionados, buscamos compreender o processo investigativo, mas principalmente, compreender como se dá a relação cinema e educação de surdos e surdas.

O primeiro trabalho da tabela 2, intitulado “O cinema e a flutuação das representações surdas: "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva ...” é a tese de doutorado da Profa. Adriana da Silva Thoma, defendida no ano de 2002 junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Fazendo uma aproximação dos estudos culturais com o pensamento de Michel Foucault, a autora buscou compreender o jogo de flutuações das representações e discursos sobre a surdez e sobre surdos e surdas quando interpelados por textos cinematográficos que abordam o tema da surdez, interessada então, em analisar como o cinema enquanto artefato cultural, segundo ela, nitidamente educador na produção de subjetividades de identidades sociais, tanto de sujeitos surdos quanto ouvintes, apresenta suas concepções acerca das pessoas surdas (THOMA, 2002).

Como método de pesquisa, a autora realizou análise descritiva de oito filmes com temática central sobre a surdez ou surdos e surdas, com datas de lançamento de até trinta anos antes da tese, buscando compreender como o tema era tratado e relações com a alteridade surda.

A Profa. Adriana Thoma também realizou encontros com surdos e surdas estudantes de diferentes cursos de graduação, para os quais exibiu os oito filmes e realizou grupos de discussão. Os participantes também entregaram por escrito suas impressões sobre os filmes.

A autora considera o cinema como um dispositivo pedagógico baseada nos conceitos de dispositivos de Foucault, ou seja, um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas, tais como a linguagem cinematográfica, as salas de cinema, a indústria cinematográfica, a arte que o constitui que, juntos fazem do cinema uma instância educadora, e combinados exercem sua função pedagógica. Nas palavras da Profa. Thoma, “a pedagogia cultural do cinema ocorre, então, através das lições sobre como devemos ser, agir, pensar e nos comportar diante de nós mesmos e dos outros” (THOMA, 2002, p. 96).

Com seu estudo, Thoma (2002) reconhece que as possibilidades de leitura dos textos cinematográficos são inúmeras, mas destaca em sua leitura que o cinema, com grande eficácia na produção e fixação de representações da alteridade surda, disponibiliza representações antagônicas, por vezes falando dos sujeitos surdos como incapazes, anormais, incorrigíveis, ignorantes e primitivos, por vezes mostrando que os surdos, apesar da surdez, são compensados por outros sentidos e por isso capazes, corrigíveis, normalizáveis, inteligentes e civilizados. Para a autora, aí se caracterizam as flutuações que devem ser problematizadas, analisando os efeitos que elas produzem em nós mesmos e nos outros.

Para que isso aconteça, segundo Thoma (2002), o cinema se apropria e faz circular discursos sobre a surdez que vem de diferentes áreas como a medicina, filosofia, antropologia e pedagogia que, historicamente se preocuparam em nomear e narrar os surdos, surdas e a surdez.

Em sua outra dimensão de análise, foram realizados os encontros com os participantes surdos e surdas da pesquisa, que assistiram aos filmes e dialogaram sobre os mesmos. Esse contexto, segundo a autora, foi caracterizado por constante negociação de sentidos das experiências vividas pelos sujeitos participantes. Sua relação com os significados e mensagens dominantes dos filmes não foram simplesmente aceitos, houve resistência e ressignificação pelos surdos e surdas presentes. Segundo a autora,

E nem poderia ser de outra forma, levando-se em conta que as identidades surdas são fragmentadas e multifacetadas como qualquer outra identidade. Assim como as identidades, os discursos são diluídos, fragmentados, polifônicos... não pertencendo necessariamente a um ou a outro. Num processo de interpelação constante, os sujeitos utilizam suas experiências e suas identidades culturais para atribuir significados ao que é representado em relação à surdez e aos surdos e surdas nessas películas. As narrativas surdas sobre os filmes em exibição nos propõem desconstruir a temporalidade e a espacialidade naturalizada a partir das quais se narram os sujeitos surdos, ou a partir das quais os corpos surdos são medicalizados, corrigidos, fixados, posicionados e reposicionados, incluídos e excluídos. Ou, ao menos, colocá-las sob suspeita (THOMA, 2002, p. 247-248).

Pensando nos espaços formais de ensino, tanto o tema quanto os procedimentos metodológicos da tese da Profa. Adriana Thoma

corroboram com o presente estudo. Construção de identidade, o conhecimento do outro, são práticas que se dão socialmente e fazem parte do papel da escola as devidas intervenções para propor as interações necessárias.

Os procedimentos metodológicos de análise fílmica constituem exercícios de leitura crítica de imagens, principalmente por esse modelo permitir que os participantes, ou no caso da escola, alunos, possam expressar-se e, nas trocas, contribuir para construção de sua identidade.

Com formação inicial em cinema e letras-libras, o Prof. Nelson Pimenta de Castro parte de sua experiência empírica, apoiado na proposta de Benjamin James Bahan sobre a relação existente entre linguagem cinematográfica e língua de sinais; nos conceitos de antropomorfismo em língua de sinais de Rachel Sutton-Spencer; na definição de planos cinematográficos de André Setaro e de representação visual de Jaques Aumont, para compor sua dissertação de mestrado intitulada “A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais”, defendida no ano de 2012, junto ao programa de pós-graduação em estudos da tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Embora não apresente aporte teórico para metodologia empregada, o autor classifica seu estudo como

uma pesquisa de método qualitativo pelo seu caráter descritivo, com o ambiente natural de produção em língua de sinais como fonte direta e o pesquisador como instrumento fundamental, notoriamente por eu ser surdo utente de língua de sinais e profissional ligado à educação que sempre se utilizou das especificidades da narrativa das fábulas em sala de aula, mesmo quando os assuntos tratados não eram a este respeito. A fundamentação da pesquisa foi assentada em quatro pontos importantes: levantamento bibliográfico notoriamente em suporte em vídeo, levantamento documental, produção própria como narrador e observação (CASTRO, 2012, p. 32).

Diante dos objetivos de pesquisa descritos como contribuição para educação de surdos e formação de professores e intérpretes e pelo fato de o autor considerar que sua “pesquisa traz, em si, uma conceituação inédita que possibilitará, entre outras coisas, futuras discussões de novas

propostas metodológicas na pedagogia para o ensino dos surdos(...)" (CASTRO, 2012, p. 26), entendo que sua investigação, de método indutivo, tenha maior proximidade com as características de pesquisa exploratória de acordo com os conceitos de Antônio Carlos Gil (GIL, 2008, p. 26).

Como procedimento, Castro (2012) selecionou entre suas produções em vídeo cinco fábulas e um conto e, utilizando o programa ELAN, procedeu com a comparação de alguns planos de linguagem cinematográfica com a língua de sinais, estabelecendo o que chama de uma relação formal entre elas. Após isso, o autor também realiza um levantamento numérico de incidência dos elementos classificados para sua análise.

O autor defende que as narrativas em língua de sinais devem priorizar aspectos de composições imagéticas bem constituídas para a visualização das histórias ao invés de aspectos lexicais e que planos, classificadores, edição, movimentos e efeitos são recursos

que constituirão os meios para a visualização das histórias, com seu tempo e espaço próprio, seus personagens, a concatenação dos fatos e o encadeamento dos acontecimentos, além da determinação do ritmo da narrativa e até mesmo a ênfase que se queira dar a determinada passagem, pois caso tais recursos não sejam usados, as produções passam a ser meramente lexicais e muito pouco imagéticas, lineares, monótonas e desconstituídas de significado, o que dificulta a compreensão pelo interlocutor surdo (CASTRO, 2012, p. 119).

Podemos compreender com o estudo de Castro (2012), que relacionar elementos de linguagem cinematográfica pertinentes às línguas de sinais na tradução de fábulas para Libras favorece a composição imagética destas, o que contribui para seu uso no espaço escolar, com todos os possíveis usos de fábulas nesses níveis de ensino. Além disso, seu estudo suscita reais possibilidades de exploração da relação entre língua de sinais e linguagem cinematográfica para futuras pesquisas e para produção de material didático.

A educação de surdos ou a relação entre esta e o cinema não são temas centrais na tese de doutorado de Elenice Mattos Correia, defendida

em 2013, junto ao programa de pós-graduação em informática na educação da UFRGS.

Embora traga no título “Entre Surdezes e Cegueira, Fantasmas e Lobisomens, Trajetos e Devires de um Cinema em uma Educação de Adultos” referência à surdez, o tema central da tese é a análise de como os conceitos de estética do silício serve à educação através das tecnologias de informação e análise fílmica das produções audiovisuais de professores envolvidos em projeto de extensão.

Baseada em referenciais teóricos e metodológicos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, a autora adota desses autores a concepção de ciência nômade e realiza o que chama de pesquisa-experimentação, elegendo como rizoma o contexto de um projeto de extensão em uso de tecnologias audiovisuais e práticas de cinema no formato de curso de formação continuada para professores de jovens e adultos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - Paulo Freire (CMET), vinculado à rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

O encontro com a surdez na pesquisa se dá na medida em que uma professora de geografia participante do curso de extensão ministrava aulas para turma de alunos surdos do CMET. Os alunos surdos realizaram pesquisas sobre diferentes países e apresentaram vídeos em libras.

A autora não aprofunda a discussão sobre a produção de vídeos pelos alunos surdos, não obstante, apresenta uma visão de deficiência como diferença, mas nenhum aporte teórico sobre surdez, língua de sinais ou educação de surdos. Os alunos surdos produziram filmes utilizando diversos elementos visuais, combinando vídeos, fotografias, textos visuais e etc., mas para a autora “trata-se de um filme surdo. Um filme surdo, neste estudo, refere-se ao projeto fílmico desprovido de som” (CORREA, 2013, p. 118).

Da análise fílmica que faz das produções dos alunos surdos, Correa (2013) critica o formato didático dos filmes, limitados pelos conteúdos disciplinares. A autora defende a necessidade de ultrapassar os limites do material didático e a pedagogização dos dispositivos, o que demanda a problematização dos recursos tecnológicos.

Da forma como a surdez só tangencia o trabalho investigativo de Correa (2013), não há relação direta na concepção entre cinema e educação de surdos, mas uma concepção da relação entre cinema e educação mais generalizada, com base em um princípio no qual a educação age no cinema e o cinema age na educação.

Apesar de não se tratar da educação de surdos relacionada com cinema e visualidade, aparentemente reproduzir o senso comum que concebe a Libras como código e lançar mão de referencial teórico metodológico distinto do proposto neste texto, a tese de Correa (2013) permanece como *corpus* da revisão de literatura por possivelmente dialogar com o presente estudo na medida em que, em seu curso de extensão se aproxima de estudo realizado na presente pesquisa.

Com o título “A inclusão/exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional”, Tiago Batista do Santos defende sua dissertação de mestrado em 2014, junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O autor procura discutir a acessibilidade (ou falta dela) das pessoas surdas ao cinema através das legendas, mais especificamente nos filmes brasileiros, que via de regra, não apresentam legenda no idioma nacional. A relação com a educação se dá na medida em que o autor considera a relação do conhecimento dos sujeitos com a língua portuguesa escrita e o cinema como espaço não formal de ensino, considerando-o

mecanismos de educação não exclusivamente escolar, buscamos tratar da possibilidade de inclusão por meio do acesso aos meios culturais, e estes, por sua vez vistos como meios de educação não formal, capazes de proporcionar aos seus usuários, independente de sua condição e diferença, a construção do conhecimento e sua contemplação, quando busquem os espaços culturais (SANTOS, 2014, p. 6 e 7).

Em sua discussão teórica, Santos (2014) procura relacionar o cinema e a surdez mediada pelas legendas, assumindo para seu trabalho abordagem dos estudos surdos e uma perspectiva de diferença linguística e dos estudos culturais. Apresenta também recorte da história da legendagem e definições técnicas de legenda e, ao tratar sobre cinema enquanto

linguagem, se apoia nos conceitos filosóficos e políticos de obra de arte na era da sua reprodutibilidade e fotografia, de Walter Benjamin.

Como procedimento de pesquisa, Santos (2014) entrevistou 15 pessoas surdas via internet, procurando compreender a relação dos participantes com a sala de cinema e com filmes nacionais. O autor coloca em evidência a exclusão social sofrida pelas pessoas surdas nesses espaços de interação e do conteúdo dos filmes nacionais, alienados desses bens culturais. Os participantes preferiram não ir à sala de cinema e baixar os filmes da internet já com legenda.

A concepção sobre relação entre cinema e educação de surdos para Santos (2014) referencia-se numa concepção filosófica e política de inclusão social e de acesso aos filmes nacionais que se relaciona tanto com a educação em espaços formais quanto não formais de ensino. Além disso, relaciona o contato com a língua verbal escrita, associando conteúdo acadêmico com a acessibilidade aos filmes nacionais.

A legenda como meio de acesso aos bens culturais do cinema nacional para pessoas surdas, recebe o destaque do autor em diálogo com os entrevistados surdos que preferem o texto escrito à janela de libras, uma vez que, por seu caráter visual, a tradução para Libras concorreria com o motivo da imagem do filme. No entanto, o autor não discute como seria o melhor formato de legenda, como por exemplo, o modelo de “legenda 3D”, apontado por Castro (2012). O trabalho de Santos (2014) contribui com a discussão para a área da inclusão social de pessoas surdas e seu acesso aos bens culturais.

Em 2016, Fabrício Mähler Ramos defendeu junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), sua dissertação de mestrado intitulada “Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema”.

Trata-se de uma análise fílmica, buscando compreender como a cultura surda é representada em duas produções do cinema, especificamente os filmes “A família Bélier”, produção francesa de 2014 que tem por tema cenas do cotidiano de uma adolescente única ouvinte em uma família de surdos e “*The Hammer*”, produção estado unidense de 2011, um filme biográfico que conta a história de Matt Hamill,

emblemático lutador que se tornou o primeiro surdo campeão do torneio nacional universitário de luta greco romana.

Para discutir conceitos como cultura, representação, identidade e diferenças, Ramos (2016) se apoia em aporte teórico dos estudos culturais, com Stuart Hall e, estudos surdos, com Carlos Skliar. Partindo desses pressupostos teóricos, o autor considera a relação entre cinema e educação através do conceito de pedagogia cultural, que enquadra a educação em diversas áreas sociais, não se limitando à escola, incluindo o cinema, que nesse caso, além de divertir, é pedagógico porque produz significados (RAMOS, 2016).

Diante disso, em suas análises, Ramos (2016) procura mostrar como, ao divertir e entreter, os filmes ensinam sobre ser surdo e sobre pertencer a uma cultura surda. É no campo das representações que o autor concebe a relação entre cinema e educação de surdos.

Em seu processo investigativo, Ramos (2016) escolhe os dois filmes e organiza os dados dos filmes em quadros sobre marcadores da cultura surda, elegendo como tais a língua de sinais, a experiência visual e a comunidade surda. Não é explicitado como o autor chegou a esses marcadores e quais os critérios para sua escolha.

Enquanto procedimento metodológico, o autor limita-se a justificar as escolhas pelos filmes, mas não adota uma concepção de análise fílmica específica como aporte. Para ao autor, os filmes analisados contribuem para a visibilidade dos surdos.

A dissertação de Ramos (2016), tem no seu tema aproximação com a tese da Profa. Adriana Thoma, com quem dialoga. Seu trabalho contribui para a discussão acerca das representações da surdez e de sujeitos surdos e surdas nas produções cinematográficas e, para o campo da educação de surdos ressalta e propõe critérios para escolhas de filmes, embora, ao meu ver, ainda que cite circuitos alternativos, esteja muito envolvido com concepções mercadológicas de filmes de sucesso.

Também em 2016, mas no programa de pós-graduação em estudos da tradução da UFSC, é defendida a dissertação de mestrado de Saulo Zumar Vieira com o título “A produção narrativa em Libras: uma análise

dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica”.

A dissertação de Vieira (2016) tem como ponto de partida a dissertação de Castro (2012) apresentada neste texto, na qual se baseiam também as referências para discussão dos conceitos empregados, principalmente Dirksen Bauman e Benjamim Bahan e as relações que fazem entre língua de sinais e linguagem cinematográfica.

Com procedimentos e instrumentos análogos aos de Castro (2012), o autor realiza sua análise sobre três fabulas sinalizadas vídeo gravadas, distintas entre si e entre as daquele estudo. Além das fábulas analisadas, o trabalho de Vieira (2016) também difere pela formalidade metodológica, na qual o autor se refere a um estudo de caso, inserido em abordagem qualitativa e quantitativa, deixando claro seus objetivos de comparação entre a linguagem cinematográfica e o visual vernacular da Libras.

Seguindo os procedimentos realizados por Castro (2012) no uso do programa Elan, para organização e análise dos dados, Vieira (2016), encontra 22 planos além dos encontrados por Castro (2012) em seu estudo, o que, segundo o autor, demonstra mais uma vez o caráter visual da Libras.

Em mais um estudo sobre a pertinência das relações entre linguagem cinematográfica e língua de sinais, o autor apresenta, em uma perspectiva de modelo estruturalista da língua, uma possibilidade de sistematização das características dos planos de enquadramento atribuídos à língua de sinais, o que demanda e fomenta debate e aprofundamento teórico, tendo em vista a diversidade de abordagens e concepções de planos e seus usos, interações, e condições para construção de sentidos.

Nesse estudo, a concepção apresentada sobre a relação entre cinema e educação de surdos está no desenvolvimento de estratégias para educação à distância e “para a criação de mecanismos mais adequados às histórias infantis” (VIEIRA, 2016, p. 160).

Ao julgar pelo resumo apresentado na plataforma Sucupira, a tese de doutorado de 2016, de Maria Leopoldina Pereira, do programa de pós-graduação em educação pela UFRJ, intitulada “O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos”, das pesquisas

analisadas até aqui, é a que parece apresentar mais elementos que se aproximam da proposta do presente estudo.

A autora investiga experiências de realização de oficinas de cinema para grupos surdos dentro e fora da escola, do Rio de Janeiro e de Pernambuco, com a intenção de compreender como professores/mediadores ouvintes podem constituir, na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos, em uma língua outra que contemple a diversidade linguística que permeia o espaço dessa experiência.

A autora realiza entrevistas semiestruturadas com a professora e mediador das oficinas de cinema participantes do estudo e análise fílmica de trabalhos resultantes das oficinas. No resumo, apresenta como conclusão a problematização sobre acessibilidade dos surdos ao cinema brasileiro e a possibilidade de se constituir assim, uma língua outra que se situa no limiar entre surdos e ouvintes potencializando não apenas a visibilidade e a comunicação entre esses sujeitos como ainda se apresentando como campo profissional para os surdos (PEREIRA, 2016).

O texto da tese de Pereria (2016) não foi encontrado no repositório do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, já realizamos contato com a secretaria do programa, mas não obtivemos resposta.

Na dissertação de mestrado intitulada “Cinema para libras: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdo”, defendida em 2017 junto ao programa de pós-graduação em estudos da tradução da Universidade de Brasília (UNB), Raphael Pereira dos Anjos discute a questão da acessibilidade dos surdos e surdas ao cinema, especialmente aos filmes brasileiros.

Baseado nos conceitos de tradução áudio visual de Yves Gambier e de Henrik Gottlieb, concepções de linguagem cinematográfica de Marcel Martin, Jaques Aumont, entre outros, o autor discute a questão da janela de Libras como solução tradutória de acessibilidade de surdos e surdas ao cinema.

Considerando seu trabalho de investigação como pesquisa aplicada, Anjos (2017) se baseia na definição de janela de Libras do Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis do Ministério da Cultura (NAVES, 2016), na qual a janela de Libras deve ser localizada preferencialmente no

canto inferior direito da tela, para propor a tradução de filme de curta metragem brasileiro.

O autor destaca que não encontrou teses e dissertações que abordassem o tema de sua pesquisa e sugere urgência em novas pesquisas e trabalhos que tratem da janela de Libras como meio de acessibilidade surda ao cinema. O autor indica a importância do Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis do Ministério da Cultura, do qual participou da elaboração, “como material orientador que permite ao tradutor dar os primeiros passos na produção de filmes em Libras” (ANJOS, 2017, p. 87).

Em sua dissertação, Anjos (2017) não discute educação de surdos e surdas, mas coloca o cinema como bem cultural e formador, considerando a acessibilidade ao cinema brasileiro fundamental para a educação de surdos e surdas.

Assim como Vieira (2016), mas pelo programa de pós-graduação em linguística da UFSC, Paulo Henrique Pereira defende em 2017 sua dissertação de mestrado intitulada “A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos” e usa o trabalho de Castro (2012) como principal referência.

Seguindo os mesmos procedimentos e instrumentos, mas dessa vez aplicada à uma tradução para Libras de conto de literatura, Pereira (2017) se apoia em referenciais teóricos da linguística, mais especificamente de Leland McCleary e Evani Viotti para avançar sobre as propostas de Castro (2012).

Diferentemente de Vieira (2016) que aponta numericamente mais planos identificados em suas narrativas do que Castro (2012), o autor avança em relação aos planos deste último por renomear e restabelecer relações entre alguns planos.

Para Pereira (2017), os planos não devem ser analisados isoladamente, no entanto, não se refere à fluência narrativa ou à constituição discursiva da língua em uso, mas à condensação de um ou mais planos em um único, de acordo com a sinalização e movimentos de corpo do tradutor, por exemplo, que são por ele denominados planos mesclados.

O autor não apresenta uma concepção clara de relação entre cinema e educação de surdos e surdas. Sua dissertação não trata especificamente de educação, mas incorpora este *corpus* por contribuir para o debate sobre a visualidade em narrativas em Libras, frequentemente utilizadas nas escolas.

O derradeiro trabalho aqui apresentado é a tese de doutorado de Waléria Batista Da Silva Vaz Mendes, intitulada “Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos”, defendida em 2018, junto ao programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Em sua tese, Mendes (2018) não trata diretamente de educação de surdos, mas vai buscar em Sigmund Freud e Jaques Lacan, conceitos da psicanálise para discutir sobre o papel da família no acolhimento das crianças surdas na construção de sua subjetividade.

A autora considera sua pesquisa como bibliográfica, escrita através de ensaios. Após apresentar seu referencial teórico, realiza análise fílmica de quatro filmes, com representações sobre surdos, surdas e surdez, mas sem esclarecer os critérios para análise. Articulado em seu texto o referencial teórico com as cenas dos filmes em sua análise indireta, Mendes (2018) afirma ter comprovado suas hipóteses iniciais sobre a importância dos pais na constituição da subjetividade das crianças surdas. Não é apresentada uma relação direta entre cinema e educação de surdos, mas quando conceitua cinema, Mendes (2018) se apoia na tese de doutorado de Thoma (2002), adotando a visão de cinema como dispositivo pedagógico, sem mencionar Foucault, mas assumindo o cinema como instância formadora.

Os trabalhos encontrados e consultados, em diferentes abordagens tratam de objetos comuns, como representação surda (THOMA, 2012; RAMOS, 2016; MENDES, 2018), aproximação entre a língua de sinais e planos cinematográficos (CASTRO, 2012; VIERA, 2016; PEREIRA, 2017), legenda e acessibilidade (SANTOS, 2014; ANJOS, 2017) e fazer cinema (CORREA, 2013; PEREIRA, 2016).

Os dois grupos, com três trabalhos cada, com temas congruentes também seguem procedimentos metodológicos e/ou instrumentos

parecidos, tanto naqueles que abordam a análise fílmica (THOMA, 2012; RAMOS, 2016; MENDES, 2018), como naqueles acerca de comparações realizadas através do *software* ELAN (CASTRO, 2012; VIERA, 2016; PEREIRA, 2017).

No primeiro grupo, sobre representação surda através de análise fílmica temos a tese da Profa. Adriana Thoma citada diretamente nos outros dois estudos, bem como o que ocorre com o trabalho do Prof. Nelson Pimenta de Castro que serve de base para dois trabalhos que também investigam vídeos produzidos em Libras.

Os demais trabalhos, apesar de apresentarem-se em pares em relação a seus temas, apresentam procedimentos distintos. Não podemos, por hora, comentar sobre procedimentos metodológicos do trabalho de Pereira (2016) que não pode ser acessado.

A busca e análise das teses e dissertações certamente não esgota o assunto na literatura científica e tampouco representa a totalidade de produções sobre o tema, o que pode demandar novas pesquisas com ferramentas de buscas mais abrangentes, que cubram, por exemplo, periódicos científicos e anais de eventos, ou ainda produção nesse campo no exterior.

Por outro lado, a busca por teses e dissertações através do catálogo de teses e dissertações da CAPES é abrangente em relação à essas produções por hospedar os repositórios das principais universidades do Brasil. Além disso, a intenção com essa busca foi encontrar trabalhos nesses níveis de pesquisa que nos deem notícias de como o tema tem sido abordado, perspectivas metodológicas e contribuições para a discussão sobre cinema e educação de surdos e surdas.

Dessa forma, partindo do que já foi aqui comentado, podemos dizer que apesar de temas semelhantes os trabalhos apresentam diversidade de referenciais teóricos, não obstante, a maioria desses referenciais acompanham as áreas de estudo em que as pesquisas estão situadas. Sobre o processo investigativo, guardadas as exigências para estudos introdutórios, chama a atenção que, na maioria dos trabalhos, especialmente nas dissertações de mestrado, os referenciais teóricos apresentados não são articulados com as análises dos diferentes objetos de

pesquisa, se aproximando de uma justaposição de recortes de marcos teóricos e outros recortes históricos de cada um dos objetos investigados.

Esse distanciamento entre os teóricos elencados no trabalho e o processo investigativo fragiliza as produções que, apresentam ideias e pontos de vistas muito condizentes com os temas, muitas vezes de potencial revolucionário, mas que demandam investigação mais aprofundada e maior criticidade sobre os processos investigativos no que tange a área de pesquisa em educação de surdos.

Por outro lado, esses trabalhos representam importantes pontos de partida para investigações que os repliquem, se baseiem, aproximem e/ou contestem e, por si só, já constituem demandas por novas pesquisas; não obstante, praticamente iniciam a discussão no Brasil sobre cinema e educação de surdos e podem, possivelmente, virem a ser considerados marcos teóricos dessa temática por sua importância e inovação.

A dissertação de mestrado de Castro (2012) inaugura o tema no Brasil, nessa busca encontramos o trabalho de Vieira (2016) que amplia o número de achados de Castro (2012) e Pereira (2017) que modifica alguns planos e concepções. A educação bilíngue de surdos não se encerra na Libras, no entanto, relacionar a educação de surdos ao cinema passa por relacionar a Libras ao cinema e, nesse caso, os trabalhos apresentados que o fazem nos trazem possibilidades de pensar e ampliar essa relação.

Os trabalhos sobre a subjetividade, representações surdas e alteridade de Thoma (2012), Ramos (2016) e Mendes (2018) trazem em sua diversidade teórico e metodológica importantes aspectos para serem considerados, a nosso ver, para o campo da formação de professores, por exemplo, mas também nos chama atenção para critérios de escolhas de filmes a serem exibidos, com vistas a criticidade de intenção pedagógica. Esta temática também pode dialogar diretamente com as questões do letramento visual que fundamenta o presente estudo, sobre como analisar uma imagem, um filme, sobre como considerar os critérios éticos e estéticos permeados pela visualidade, entre outros aspectos.

Sobre o fazer cinema, Correa (2013) nos apresenta através de curso de formação continuada de professores ouvintes para o cinema, a perspectiva do fazer cinema como catalisador de processos criativos

coletivos, de certa forma relacionado com a intenção de, com neste estudo, não apenas investigar a produção fílmica dos participantes, mas também sua relação com o fazer e ver cinema.

Ao discutir a história da legendagem e suas referências, Santos (2014) nos coloca a par da história da exclusão e alienação dos surdos ao conteúdo dos filmes, sobretudo dos filmes nacionais. Para pensarmos qualquer relação de cinema com educação de surdos precisamos considerar a experiência dos alunos e alunas com o cinema, seu acesso, repertório, enfim, condições de produção e apreciação cinematográfica. O quão é fundamental o acesso ao cinema na sociedade atual.

Nessa mesma direção, Anjos (2017) propõe formato de legenda com intervenção em filme de curta-metragem nacional. Suscitando também ampliação de sua pesquisa, assim como outros modelos que possam surgir, problematiza as questões de visualidade envolvidas na tradução audiovisual para Libras, discutindo visualidade da Libras e estética do cinema. Essa abordagem pode permitir dialogar diretamente com o presente trabalho, problematizando a acessibilidade de surdos e surdas ao cinema, ao mesmo tempo que trata de visualidade.

Essa problemática reforça uma premissa de nosso estudo de que, diante da exclusão histórica, professores e alunos devem se apropriar dos meios de produção de imagem na escola, e realizar seu uso superando a lógica imposta do texto verbal como único meio legítimo de ensino e dando à visualidade linguística surda a centralidade no processo de sua educação escolar.

Atinente à linha de pesquisa ‘Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial’, do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o grupo de pesquisa ‘Surdez e abordagem bilíngue’ é interessado na educação e atendimento de sujeitos surdos, em uma proposta bilíngue de inclusão escolar e social, assumindo uma perspectiva histórico cultural. No contexto de diálogos sobre pesquisas recebi de pesquisadora do grupo indicação de leitura de estudo realizado por Santiago Val Sánchez, da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, da *Universidad de*

la República, Montevideo, Uruguai, por proximidade com o tema do presente estudo.

Trata-se da dissertação de mestrado em linguagem, cultura e sociedade com o título “*Iconicidad y discurso: análisis de narraciones en lengua de señas uruguaya desde una perspectiva cinematográfica*”, na qual, apoiado na teoria que considera a iconicidade como princípio funcional das línguas de sinais, propõe a superação histórica da imposição de regras e das estruturas das línguas orais sobre as línguas de sinais, através de um modelo que toma as regras da montagem e linguagem cinematográfica e as aplica na descrição de narrativas na língua de sinais (VAL, 2017).

O autor segue as concepções de Christian Cuxac, que faz parte de um grupo de autores que procura negar as premissas de mostrar a igualdade entre as línguas de sinais e as línguas orais em vista de desenvolver modelos descritivos próprios das línguas de sinais, mas com a particularidade de conceber as línguas de sinais como fundamentalmente icônicas, partindo da diferença para elaborar um modelo que possa coincidir ou não com modelos de descrição de línguas orais (VAL, 2017).

Partindo então das regras de Cuxac subjacentes à construção de imagens, Val (2017) adota regras da linguagem e montagem cinematográficas para analisar narrativas em língua de sinais.

Para o autor, se usuários de línguas de sinais utilizam imagens para contar histórias, parece razoável que usem uma montagem para relacionar essas imagens entre si e pelo menos nos casos particulares por ele analisados, acredita que pôde comprovar a existência dessa montagem.

Tal como propôs inicialmente, Val (2017) acredita que com essa analogia verificada, pode utilizar terminologia e metodologia próprias da análise cinematográfica para análises formais do discurso em língua de sinais uruguaia.

Em relação à analogia com o conceito de planos cinematográficos e estruturas de grande iconicidade, o autor afirma que a descoberta de regras que articulam essas estruturas entre si em uma sintaxe cinematográfica, permite complementar a teoria de Cuxac e aprofundar o conhecimento do nível discursivo das línguas de sinais na medida em que:

no sólo existen reglas que prescriben la formación de imágenes icónicas por parte de los hablantes sordos, sino que además existen, en algunos casos, reglas que prescriben la forma en que estas imágenes se vinculan entre sí, y que son, además, similares a las utilizadas en las narraciones cinematográficas (VAL, 2017, p. 204).

O estudo de Val (2017) apresenta pertinência ao escopo do presente estudo e por isso, foi incluído no corpus de referências bibliográficas com as quais podemos dialogar. Outro trabalho internacional que apresentamos aqui é o de Salvatore J. Parlato Jr, único trabalho encontrado nas buscas no acervo do *American annals of the deaf* pertinente às nossas discussões. Trata-se de um artigo escrito em 1980 para o Simpósio de Pesquisa e Utilização de Meios de Educação para o Ensino de Surdos.

No artigo, com o título de *Nonverbal films: guideline for their utilization with deaf learners*², Parlato (1980) investiga parâmetros de filmes não verbais que possam contribuir para a educação de surdos, buscando prever a potencialidade desses filmes. O autor diz que os filmes não verbais não são automaticamente compreendidos pelas crianças surdas

Mas todos esses não verbais, por mais abundantes que sejam, nem sempre “trabalham” com estudantes surdos. Um fato que pode ser não apenas decepcionante, mas também surpreendente, pois se, por definição, um filme não verbal é essencialmente visual, sua mensagem não deveria ser instantaneamente óbvia para uma pessoa surda? Não, porque os surdos - assim como qualquer outra pessoa - também devem aprender a interpretar imagens (PARLATO, 1980, p. 4).

Tendo apresentado este recorte que chamamos de breve panorama dos achados nos estudos, temos um referencial bibliográfico formado pelos estudos que fundamentam nossas concepções sobre os temas aqui apresentados desde a introdução deste estudo, somando-se aos referenciais sobre o que tem sido pesquisado e como em níveis de mestrado e doutorado que relacionam, direta ou indiretamente, cinema com educação de surdos e surdas. Dessa forma, procuramos apresentar nosso tema de estudo, referencial teórico e ponto de partida epistemológico. Buscando contemplar no texto o esclarecimento do nosso ponto de vista investigativo, definindo o foco do estudo, respondendo *sobre o que*

² Filmes não-verbais: orientações para sua utilização com aprendizes surdos. Tradução própria.

estamos falando, por quê vamos investigar este tema, *para quê, como o faremos e o que esperamos com este estudo*. Assim posso dizer que o estudo está desenhado da seguinte maneira:

O tema deste estudo é visualidade e cinema na educação bilíngue de surdos, assim *estamos falando sobre* como o cinema pode se relacionar com a educação de surdos contribuindo para ascensão da visualidade e superação do texto verbal.

Investigamos este tema *porque* nos baseamos nas teorias de Vigotsky sobre o papel da língua e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores e, dessa forma, entendemos que é através da linguagem que aprendemos e nos desenvolvemos, é por meio da linguagem que elas interagem com os adultos e consigo e se apropriam da cultura historicamente construída.

O surdo não é visual, a Língua de Sinais é. A visualidade das línguas de sinais se materializa em na própria combinação de movimentos, pontos de articulação, configuração de mãos, delimitações espaciais e expressões faciais, por exemplo, o que possibilita a exploração de outros recursos visuais.

Para as crianças surdas aprenderem e se desenvolverem é preciso que sua interação com os adultos e consigo se dê através da língua e linguagens visuais. Dessa forma se apropriam da cultura historicamente construída, que desenvolve as funções psicológicas superiores. Na medida em que a língua de sinais é gestual, contém como um de seus parâmetros o movimento. O cinema condensa a linguagem visual da imagem em movimento que produz sentidos através da montagem. Estudos mostram que narrativas em língua de sinais, por seu caráter de fundamento icônico, podem ser relacionada com elementos de linguagem cinematográfica e montagem Val (2017).

Diante da negligencia da escola para educação para imagens, é preciso que se desenvolvam pesquisas que explorem o tema que envolve o cinema e a educação de surdos. O cinema tem relação estreita de contribuição com a educação brasileira, e por seu caráter visual pode, a partir de sua produção e execução, contribuir com a educação bilíngue de surdos e surdas no contexto do letramento visual.

4. MÉTODO

4.1 – NATUREZA DA PESQUISA

Conforme pontuamos na apresentação deste texto, afiliamos nossa concepção de pesquisa à abordagem histórico cultural de Lev S. Vigotsky e, conseqüentemente em fundamentos do materialismo histórico de Karl Marx.

Nosso objeto de pesquisa pode ser considerado como pertencente ao campo das relações entre cinema e educação bilíngue de surdos e surdas, sob sistema de mediações baseados na visualidade. E nossos objetivos, definidos como **objetivo geral**: investigar, analisar e discutir de que forma o cinema pode colaborar com a educação bilíngue para surdos e surdas.

Retomando aqui nosso comentário sobre o texto de José Paulo Netto (2001) sobre o método em Marx, que aborda a relação sujeito pesquisador e objeto de pesquisa, ele afirma que cada objeto de pesquisa tem sua objetividade, dinâmica própria e existe independentemente da consciência do pesquisador. Assim, cabe a este, partindo de uma experiência imediata, empírica e superficial da aparência das coisas, visando alcançar a essência do objeto e posteriormente, mediante a pesquisa viabilizada pelo método, reproduzir no campo das ideias, o movimento real do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Nosso ponto de partida para pesquisa, ou seja, nossa experiência imediata, empírica e superficial da aparência das coisas, se constituiu na vivência ocasionada pela realização do projeto de Treinamento Técnico “EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE: Instalação de laboratório de recursos imagéticos para ações pedagógicas no ambiente escolar do Ensino Fundamental”^{3,4}, no qual, durante seu desenvolvimento tive o primeiro

³ Projeto de Treinamento Técnico nível 2, processo FAPESP 2015/06291-2, “EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE: Instalação de laboratório de recursos imagéticos para ações pedagógicas no ambiente escolar do Ensino Fundamental”.

⁴ Não ignoramos categorias já conhecidas do objeto de estudo em dimensões sociais mais amplas, como a questão histórica das condições de produção dos professores, história e condições de vida dos profissionais participantes, do alijamento histórico de surdos e surdos à educação escolar, a história e condições de vida das crianças e adolescentes participantes do estudo, história das instituições envolvidas e tantas quantas forem as determinações possíveis já dadas ou que, apesar de constituírem o objeto em sua totalidade, não são explicitadas aqui, uma vez que nos referimos apenas

contato formal com temas como iluminação, linguagem cinematográfica e teorias sobre filmagens para televisão e cinema.

Nesse contexto, passei a realizar reflexões sobre possíveis relações entre a Libras e a linguagem cinematográfica, que se apresentava a mim como uma linguagem visual e a educação de pessoas surdas, cujo um dos conflitos mais conhecidos é a dependência de referenciais orais nas práticas pedagógicas de professores ouvintes.

Sendo a Libras uma língua visual e a linguagem cinematográfica uma linguagem visual, me parecia quase óbvio que haveria ali uma relação intrínseca, e conseqüentemente uma relação entre cinema e educação de pessoas surdas, mas essa aparência demandava cientificidade, era necessário conhecer mais sobre linguagem cinematográfica, cinema e desenvolver um trabalho com embasamento metodológico que revelasse modos dessa associação que pudesse colaborar com a educação de pessoas surdas.

Realizamos então estudos teóricos e práticos sobre cinema e revisão de literatura científica⁵ sobre associações entre cinema e educação de surdos, o que nos possibilitou atingir primeiras abstrações sobre o tema, nos levando a ressignificar concepções sobre cinema para o estudo e ampliando a diversidade de elementos do processo de se gravar um filme que poderiam ser envolvidos em práticas escolares na educação de pessoas surdas, possibilitando a produção e uso de imagens de forma crítica por professores e estudantes, o que compreendemos passar pelas práticas de letramento visual.

A concepção de crítica aqui compartilhada é, conforme presente na obra de Marx, em um primeiro nível, revelar os fundamentos do objeto de crítica e em segundo nível, tomar do objeto, negar o objeto e superar o objeto (MARX, 2017).

Em outras palavras, nos apropriarmos do objeto de crítica, conhecê-lo, negá-lo, no sentido de ultrapassar suas limitações sócio-históricas e

ao objeto de estudo específico, num recorte de processo social constituinte de pesquisa acadêmica na contemporaneidade.

⁵ Ver capítulo 3 – Cinema e educação de surdos: o que mostra a literatura científica

superá-lo, colocando-o em outro plano, numa dimensão mais alta, que vá além da formulação original, é nossa tarefa e intencionalidade.

No caso do uso de imagens, devemos conhecer os fundamentos da imagem, ou seja, o que a constitui, suas formas de ser, e nesse processo, nos apropriamos da imagem, a compreendemos e a negamos, ultrapassando seus limites históricos sociais de linguagem secundária e a superarmos, criando dimensões avançadas de seu uso no contexto da educação de surdas e surdos.

Partir da aparência do objeto e buscar sua essência é o que entendemos aqui como extrair do objeto suas categorias, seu modo de ser, em nosso caso, como pode se dar a educação do olhar associando cinema e educação de surdos e surdas.

No entanto, a essência do objeto não se revela imediatamente ao sujeito pesquisador, mas mediada pelo processo de análise, cabendo a este descobrir suas determinações. Para Marx (1978), alcançar a essência do objeto segue o caminho do fenômeno mais complexo para o fenômeno mais simples. Suas determinações já existem no objeto antes de se formar no pensamento do pesquisador, mas é preciso descobri-las pela abstração.

A partir dessa perspectiva, para realizarmos a investigação que pode nos possibilitar a elevação do abstrato ao concreto, nos apoiamos em métodos e instrumentos de pesquisa que têm sido comumente usados em pesquisas qualitativas em educação que nos permitem abordar diferentes dimensões do objeto de pesquisa, que relacionados podem nos revelar categorias que constituem o movimento do objeto em sua forma de ser.

4.2 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada após sua aprovação pela Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde o estudo foi realizado e pelo Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, e pode ser identificada pelo protocolo de código CAAE 86964718.9.0000.5504.

Além disso, os responsáveis pelos sujeitos participantes desta pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

no qual procuramos explicar o tema da pesquisa, seus objetivos, forma de participação, riscos e benefícios na realização do filme. Da mesma forma, ocorreu com os alunos que assinaram termos de assentimento e nesse caso, explanado o uso de imagens em exibições do filme e *making of*.

O TCLE assegura ainda, o sigilo sobre a identidade dos participantes, no entanto, por se tratar da produção de um filme, todos concordaram com a exposição de suas imagens no contexto acadêmico e tiveram mantido seu direito de obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa sempre que solicitarem bem como o direito retirar-se da mesma no momento em que desejarem, sem quaisquer prejuízos.

Os dados foram armazenados em local seguro e serão utilizados com fim estritamente científico. Os participantes foram ainda informados que a pesquisa não lhes ofereceria quaisquer ônus.

Os responsáveis legais pelos participantes também assinaram os termos de autorização de captação e uso de imagens para fins acadêmicos, neste caso, para a gravação e divulgação de filme de curta metragem no contexto desta pesquisa.

Por fim, os responsáveis legais tomaram ciência e assinaram autorização de passeio, permitindo que os alunos e alunas se deslocassem da escola à locação aonde foram realizadas as filmagens.

4.3 – LOCAL DE PESQUISA

Um dos locais escolhidos para realização dessa pesquisa é uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo e organizada no modelo de educação bilíngue para surdos, por ser *locus* de desenvolvimento de um Programa Inclusivo Bilíngue para alunos surdos.

O Programa Inclusivo Bilíngue é um Programa Educacional que permanece ativo desde outubro de 2011, com parceria entre pesquisadores da UFSCar e a secretaria de ensino do município. Recebeu financiamento FAPESP (Processo nº 2012/17730-9), além de outros financiamentos para pesquisas de atividades realizadas nessa unidade escolar. Segue um breve

panorama com o intuito de contextualizar o espaço deste Programa, ao qual o presente estudo será vinculado.

O atendimento aos alunos do Ensino Fundamental I se configura em ‘salas multisseriadas com a Libras como língua de instrução’. O professor regente é bilíngue, ou seja, proficiente no uso da Libras e da Língua Portuguesa. São realizadas discussões frequentes com a coordenadora e demais professores/profissionais envolvidos no Programa sobre estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos e alunas surdos e os conteúdos a serem ministrados.

No Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os alunos e alunas surdos frequentam as ‘salas bilíngues’, isto é, em salas de aula com os alunos ouvintes, as aulas são ministradas pelo professor regente e a inclusão é mediada por um intérprete de Libras.

Fora do horário de aula, são ofertadas oficinas de Libras ministradas por instrutores surdos. Estas oficinas têm duração de uma hora e trinta minutos e são realizadas das 12h30 às 14h00. Um dos instrutores surdos aceitou a realização da pesquisa em suas oficinas, cedendo encontros mensais, o que nos possibilitaria seis encontros para gravação do filme de curta metragem. Por questões da dinâmica de funcionamento da escola um encontro foi cancelado e outro remarcado.

Outro local que deve ser considerado para realização do estudo é a locação aonde foram feitas as filmagens. Tratou-se de um bosque de pinheiros localizado em um campus universitário na mesma cidade onde a pesquisa é realizada. Parte do processo de produção do filme, o deslocamento e interações no ambiente não formal de ensino são considerados em nossas análises.

4.4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo estudantes surdos do ensino fundamental II da escola campo de pesquisa. Foram convidados os alunos e alunas que frequentavam as oficinas de Libras nas quais a pesquisa seria realizada.

A turma toda aceitou participar. Foi-lhe explicado que se tratava de uma pesquisa para estudar como o cinema poderia ajudar a educação de

surdos utilizando imagens e que poderiam colaborar com o estudo ao aceitarem fazer um filme de curta metragem em todas as suas etapas; seria ela (a turma) a criar uma história, filmar, editar no computador e exibir o filme.

A turma foi composta por sete adolescentes surdos, de diferentes idades e formas de comunicação diversas e em diferentes níveis, representados aqui por nomes fictícios, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 03 – Características dos participantes

QUADRO DE PARTICIPANTES				
Estudante	Sexo	Idade	Ano de ensino	Língua/Comunicação
Yana	Feminino	15 anos	9°	Libras e oralizada
Alexander	Masculino	16 anos	7°	Libras e oralizado
Maryna	Feminino	15 anos	9°	Libras
Ivan	Masculino	14 anos	7°	Libras
Yaroslav	Masculino	14 anos	7°	Libras
Fesenko	Masculino	14 anos	7°	Libras
Rosa	Feminino	15 anos	9°	Libras e oralizada

Elaboração própria.

Durante o processo foi possível conhecer mais sobre a turma e sua diversidade nos diferentes níveis de fluência na Libras, o conhecimento da língua portuguesa escrita, os repertórios diversos mobilizados durante as atividades. Os dados de participação dos encontros foram organizados no quadro 04.

Quadro 04 – Participação nos encontros

Data	Fase	Participantes
05/07	Preparação	Rosa, Maryna, Yaroslav, Fresenko e Alexander
03/08	Pré-produção	Rosa, Maryna, Yana, Ivan, Fresenko e Alexander
31/08	Pré-produção	Maryna, Yana, Yaroslav, Ivan, Fresenko e Alexander
05/10	Produção	Rosa, Maryna, Yana, Yaroslav, Ivan, Fresenko e Alexander
30/11	Exibição	Yana, Yaroslav, Fresenko e Alexander

Quadro 04: Elaboração própria.

4.5 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram referenciados a partir de observação participante (GIL, 2008), registro em diário de campo (TRIVIÑOS, 1987), fotografias e vídeo gravações

(GARCEZ; DUARTE; EINSENBURG, 2011) e utilizados de forma associada e complementar de acordo com a situação de coleta.

Na observação participante, ou observação ativa, o observador assume, em certa medida, o papel de um membro do grupo. Este tipo de procedimento consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento de situações de vivências de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008).

A observação participante pode assumir duas formas distintas, a forma natural, na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga e a forma artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação e nesse caso, precisa decidir se revelará o fato de ser um pesquisador ou se tentará a integração no grupo utilizando disfarce (GIL, 2008).

No caso deste estudo, o pesquisador é sujeito participante do grupo na medida em que conduz a vivência de gravação do filme de curta metragem, assumindo a forma artificial de observação e revelando o fato de ser um pesquisador.

Podemos ainda, baseados nos estudos do mesmo autor, considerar a observação participante assistemática, uma vez que temos claramente definidos o objeto de observação, ou seja, que durante a gravação do filme de curta metragem seriam observadas as situações e relações deste processo.

Os registros das observações dos acontecimentos e processos foram realizados em formato descritivo e analítico-reflexivo em diário de campo (TRIVIÑOS, 1987). Para esse autor, o diário de campo é um instrumento de registro de atividades de pesquisa e forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas com outros instrumentos, tais como entrevistas, grupos focais e questionários (TRIVINÓS, 1987).

Podemos considerar que as informações, tanto de natureza descritiva como reflexiva, fornecem ao diário de campo um caráter amplo, tornando-o parte de todo o processo de desenvolvimento de uma pesquisa uma vez

que essas informações, aglutinadas, fornecerão elementos significativos para a leitura e interpretação em momentos posteriores, bem como para a compreensão do universo de trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

Optamos por um diário de campo no formato de áudio gravações, realizada sempre imediatamente depois de cada encontro com a turma, em todas as etapas da coleta de dados. O equipamento utilizado para tanto foi o áudio gravador digital Sony IC recorder modelo ICD-PX312.

Como procedimento de organização as gravações se iniciavam com a data e hora do registro, resumo descritivo das ações do dia, desde a chegada à sala de aula até o final dos encontros. Em seguida, eram relatadas situações, diálogos e acontecimentos que chamaram a atenção durante os encontros.

As técnicas de vídeo gravações e fotográficas permitem a coleta de dados com méritos de registros e codificação minuciosos, trazendo mais elementos dos contextos observados. Complementar ao registro, o tratamento dos dados vídeo gravados deve passar por catalogação, organização e análise, o que exige invariavelmente o uso de programas de computar para edição (GARCEZ; DUARTE; EINSENBERG, 2011).

Neste processo, o primeiro passo é a transferência ou conversão dos dados da memória digital da câmera filmadora para o computador. A partir dos programas de edição, são realizadas as pré-seleções dos materiais, excluindo, por exemplo, imagens ilegíveis. O movimento de cortes e recortes dos vídeos deve ser direcionado à fragmentação das imagens em unidades de análises que façam sentido para o pesquisador (GARCEZ; DUARTE; EINSENBERG, 2011).

Durante toda a coleta de dados fotografias e vídeo gravações foram produzidos em diferentes aspectos, por diferentes sujeitos, em diferentes contextos e com propósitos também distintos, mesmo que todas essas imagens componham o *corpus* de análise deste trabalho.

Considerando que a pesquisa envolveu a produção de um filme de curta metragem, temos os aspectos de fotografia e filmagem como registro de ações, realizados pelo pesquisador e por uma auxiliar de pesquisa; registros não sistematizados do processo de gravação do filme realizado

pela turma; as imagens ‘brutas’ e o corte final do filme além do material bruto de *making of* fotografado e filmado por alunos.

Os equipamentos utilizados nesses procedimentos foram câmeras digitais, câmeras de ação, smartphones, tripés, computadores, softwares e acessórios⁶.

4.6 – TRATAMENTO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Todos os dados registrados durante o estudo são de formato digital. Tanto os arquivos de áudio do diário de campo, quanto às fotografias e vídeo gravações são de formato digital e durante a coleta de dados foram transferidos das memórias digitais de cada dispositivo para um computador inicialmente e, em seguida, replicadas em disco rígido portátil e em nuvem de armazenamento pessoal de dados *on line*.

No computador foi criado um diretório denominado ‘Coleta de dados’ e subdiretórios em mesmo nível denominados segundo os números de encontros realizados. Em cada pasta ‘Encontro’ os arquivos digitais foram salvos em pastas dessa vez denominadas inicialmente de acordo com o dispositivo de coleta. Na figura 01 destacamos o endereçamento dos arquivos organizados com exemplo do ‘Encontro 1’.

⁶ Dispositivos de captação de imagens: *Smartphone Asus zenfone 2 deluxe especial edition*, câmera de ação *Átrio supersport*, câmera de ação *Gopro hero 4*, gravador de áudio *Sony ic recorder*, *smartphone Motorola g5s*, câmera *Sony DSH300* e câmera *Sony handcam cx220*.

FIGURA 01 – LOCAL DE ARMAZENAMENTO INICIAL

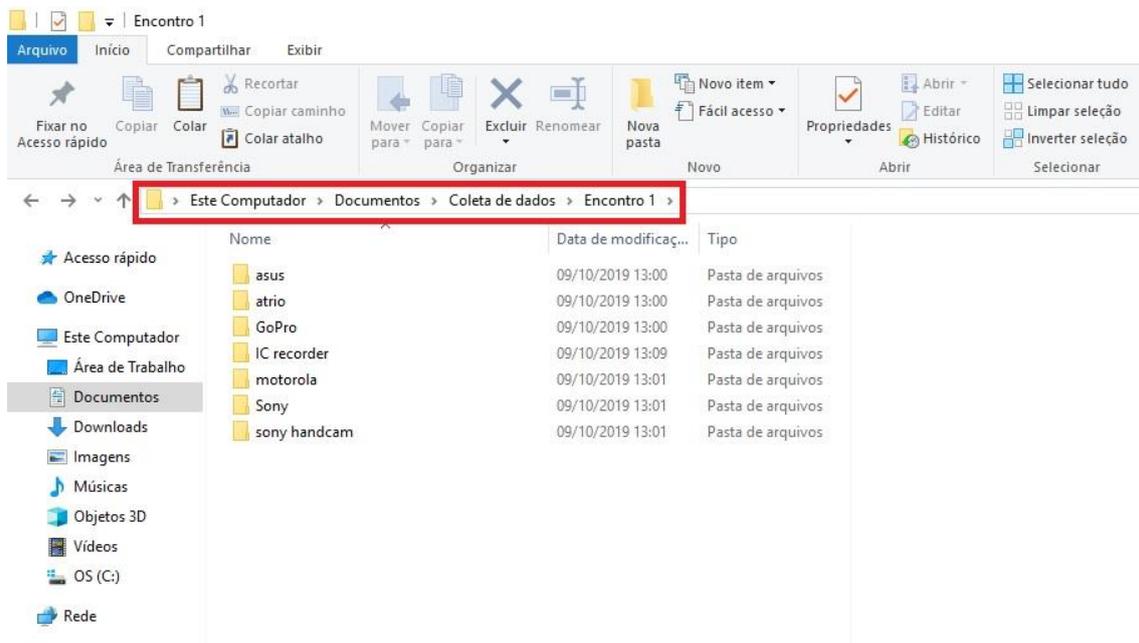


Figura 1. Elaboração própria.

Finalizada a coleta, passamos a reorganizar os dados e realizar a pré-seleção do material (GARCEZ; DUARTE; EINSENBURG, 2011). Cada pasta ‘Encontro’ teve seu conteúdo reorganizado com pastas ‘diário de campo’, que armazena os registros em áudio, fotos e vídeo realizados pelo pesquisador e auxiliar de pesquisa e a pasta ‘turma’ com a produção dos participantes. Em cada uma delas as subpastas ‘fotos’, ‘vídeos’, substituindo as pastas relativas aos dispositivos de coleta. Este processo possibilitou um corte inicial do material coletado, eliminado imagens ilegíveis, inúteis e de teste de equipamento sem relação com o problema de pesquisa.

Destacamos na figura 02 exemplo de esquema de endereçamento dos arquivos da pasta ‘Turma’ após a pré-seleção do material.

FIGURA 02 – LOCAL DE ARMAZENAMENTO APÓS PRÉ-SELEÇÃO.

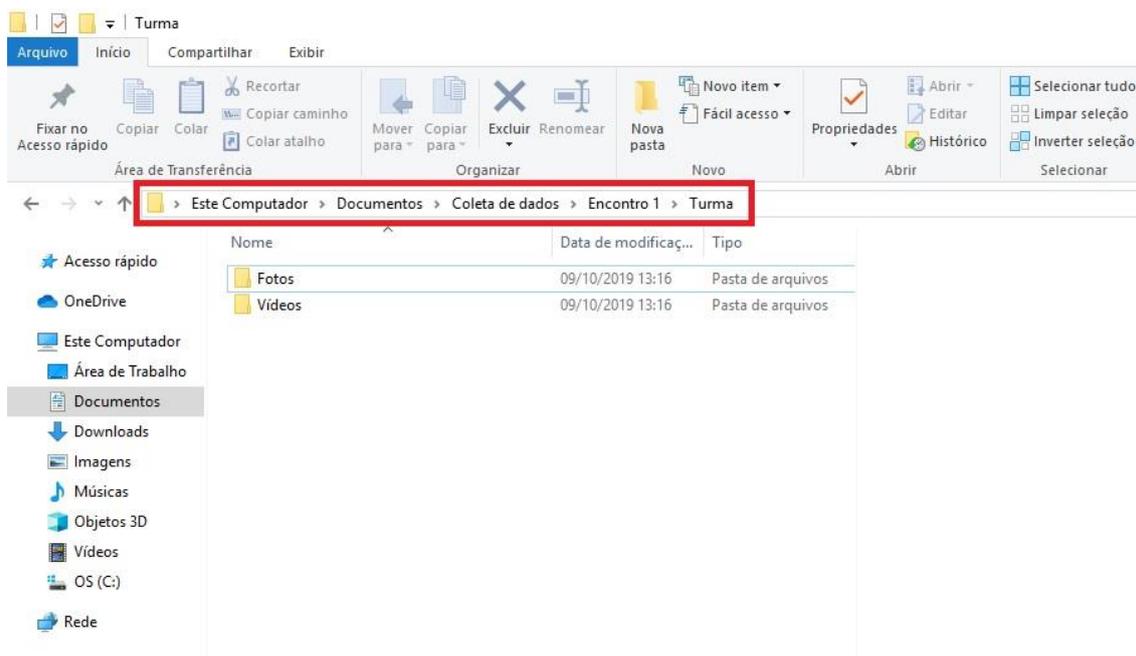


Figura 02. Elaboração própria

Com a organização do material, pudemos quantificar o volume do *corpus* de análise de pesquisa. Os registros no diário de campo totalizaram 03h38' de áudio. Os dados coletados em fotos e vídeos totalizaram 35,8 Gigabytes distribuídos em 26 pastas que contém 371 fotos digitais e 35 vídeos gravações com 03 horas, 41 minutos e 53 segundos de duração, detalhados no quadro 05.

Quadro 05 – Volume de dados digitais

Encontro	Nº de Fotos	Nº de vídeos	Duração dos vídeos em horas
1	14	7	01h15'43"
2	30	4	01h04'59"
3	69	24	00h34'33"
4	249	63	00h46'38"
5	9	-	-
Total	371	98	03h41'53"

Quadro 05. Elaboração própria.

A partir dessa organização dos dados, passamos a proceder com as análises dos mesmos. Partindo dos registros de campo, foram selecionadas as fotos que pudessem representar fases do processo e nos vídeos foi realizada a edição dos arquivos completos em cortes que nos fizessem sentido, levando em consideração os objetivos da pesquisa e referencial teórico, buscando a integração dos dados, conforme encontros gerando novos pontos de partida para.

A duração dos cortes nos vídeos não segue padrões, podendo variar de poucos segundos a muitos minutos e podem ser tratados e editados utilizando-se de diversos *softwares* disponíveis (GARCEZ; DUARTE; EINSENBURG, 2011). Em nosso caso, optamos por editar os vídeos utilizando o *Windows Movie Maker*, editor de vídeos com funções básicas que permite montagem de filmes com vídeos, fotos, edição de créditos e legendagem.

Com o primeiro corte de análise obteve-se um novo volume de dados (92 fotos e 06 vídeos com duração total de 54 minutos e 20 segundos), que por sua vez, foi utilizado como material para montagem dos filmes com as unidades de análise.

Dessa forma pudemos agrupar as diferentes unidades tratadas em diferentes fases do processo. Para visualização dos resultados a seguir, optamos por apresentar no corpo do texto algumas fotos digitais com representação significativa das fases do processo e a imagem de código de barras bidimensional (*QR Code*⁷), que permite o acesso aos filmes com as unidades de análises. As categorias temáticas analisadas compõem o próximo item deste texto.

⁷ Para ter acesso ao conteúdo codificado em um *QR Code*, é preciso dispor de uma câmera em um telefone celular e um aplicativo feito para ler o código bidimensional. Muitas vezes o aplicativo da câmera do celular já é habilitado a fazer essa leitura. Deve-se tirar uma foto da imagem pelo aplicativo que a converte imediatamente.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos neste capítulo os resultados e discussões propostas no presente estudo. Para tanto, optamos por uma ordem de apresentação de acordo com a sequência de respostas aos nossos objetivos específicos.

Dessa forma, iniciamos com a apresentação do filme de curta metragem gravado pela turma de estudantes do ensino fundamental II e o respectivo *making of*, em seguida buscamos descrever e analisar o processo de gravação do filme pela turma e, por fim, analisar e discutir papéis que a imagem assume durante o processo de gravação do filme.

Buscamos com esse percurso, responder o principal objetivo do presente estudo, partindo do aporte teórico e direcionando nosso olhar principalmente para atividades, rotinas e elementos diversos do processo de gravação de um filme que possam ser associados ou incorporados nos cotidianos de salas de aula e que possam favorecer o uso de imagens e o letramento visual na educação de surdos.

As unidades de análise serão disponibilizadas em código de barras bidimensional (*Qr code*), transcritas quando discursos verbais e referenciadas a partir de notações do momento (minuto'segundo") do dado dentro da linha do tempo de cada vídeo.

5.1 A MULHER QUE MATOU O HOMEM: O FILME

As condições materiais de produção do filme pela turma participante do estudo envolvem ações e elementos anteriores à produção do próprio estudo. Esta forma de ser do processo histórico que envolve este estudo diz respeito ao próprio projeto bilíngue desenvolvido na escola com destaque para a criação e instrumentalização de laboratório para o uso de recursos de imagem.

Foi com a criação desse laboratório que foram adquiridos equipamentos de estúdio de gravação como câmeras, equipamento de iluminação, de áudio, tecido *chroma key*, computadores, *softwares* de edição, dispositivos de armazenamento de dados, livros, manuais e vários outros dispositivos

envolvidos num processo técnico de produção de imagens estáticas e em movimento.

Essa dimensão do objeto de pesquisa pode ampliar e direcionar as discussões acerca de políticas educacionais, financiamento da educação, parcerias universidade e escola e tantas outras questões quanto possível, o que não encerra o conhecimento de seu processo histórico, no entanto, para este texto, não direcionamos as abstrações neste sentido. Por outro lado é importante aqui reiterar que as condições materiais de produção dos professores e de alunos não se dão naturalmente.

Considerando os recursos disponíveis, participação da turma e colaboração de diversos agentes da escola pudemos criar as condições de mediações necessárias para atingirmos o primeiro objetivo específico e realizar a gravação do filme de curta-metragem com a turma.

A proposta apresentada à turma inicialmente foi de que filmaríamos uma narrativa qualquer para experimentarmos usar as câmeras e o que conversássemos sobre planos de enquadramento, movimentos de câmera e outros elementos de linguagem cinematográfica. Nesse processo a própria turma criaria um filme narrativo de curta metragem e escolheriam o tema, personagens, local, objetos de cena, situação, ação e tempo.

Não foram impostos, inicialmente limites ou critérios rígidos para elaboração do filme, que recebeu o título de ‘A mulher que matou o homem’, duração de um minuto e quarenta e nove segundos, conforme quadro 05.

Quadro 06 – Filme

FILME – FICHA TÉCNICA			
Título: A mulher que matou o homem Duração: 01’49” Produção executiva: Pesquisadores Produção: Turma Direção: Rosa e Maryna Argumento: Rosa e Yaroslav Direção de arte: Yaroslav Figurino: Rosa e Maryna Fotografia: Alexander Dublê, making of e boy de set: Ivan Elenco: Yana e Fesenko Montagem: Turma e pesquisadores Edição: Pesquisadores Intérpretes de Libras: equipe da escola.		Sinopse: O filme de curta metragem das diretoras Rosa e Maryna revela o mistério da manhã fria em que Ronda, lutadora de 18 anos, treinava com sua espada na floresta em que Carlos, de 20 anos foi encontrado morto.	
		Cartaz	Filme
			

Quadro 05. Elaboração própria.

O filme é o ponto de chegada do processo de gravação com a turma. Representa o produto da experiência vivida pela turma e pesquisadores durante o processo ocasionado. Parte desse processo pode ser notada no *making of*, montagem de vídeo realizada pelos pesquisadores com registros realizados principalmente pela turma durante todas as etapas da produção do filme. A vídeo-montagem do *making of* tem duração de três minutos e trinta e nove segundos e inclui alguns créditos e agradecimentos.

Apresentados os resultados do primeiro objetivo específico, passamos a descrever e analisar o processo de gravação do filme de curta metragem.

5.2 POR TRÁS DAS CENAS: ESTUDO DO PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO FILME DE CURTA METRAGEM

Apresentamos neste tópico os resultados alcançados relacionados ao segundo objetivo específico deste estudo, descrever e analisar o processo de gravação do filme de curta metragem pela turma. Optamos por descrever o processo em ordem cronológica dos acontecimentos, tendo como referências as unidades de análise elencadas para o presente texto.

Para tanto, organizamos a apresentação dos resultados a partir das etapas do processo de produção cinematográfica descritas por Blain Brown (2002) e corroboradas por Filipe Salles (2008), a **preparação**, etapa aonde há a escolha da ideia e desenvolvimento do argumento, roteiro e pesquisas iniciais; a **pré-produção**, etapa em que se desenvolvem a leitura coletiva do roteiro, escolha da equipe técnica, processo de *casting* (escolha do elenco), escolha da locação, decupagem, *storyboard*, apresentações dos conceitos de arte e de fotografia, autorizações necessárias, ensaios e testes; a **produção**, com as atividades relacionadas ao dia da filmagem, operações no *set* de filmagens, manuseio de equipamentos, traslados, alimentação e etc.; por fim, a **pós-produção** com as ações de desprodução⁸ e finalização do filme como fechamento do processo de gravação (BROWN, 2002; SALLES, 2008).

⁸ Termo utilizado na área para referir-se à fase de finalização das filmagens, cujo conceito será abordado no item '5.2.2.2 Pós-produção' deste texto.

Nas análises de cada etapa, procuramos direcionar as abstrações em função de avançar sobre as categorias já conhecidas que, embora não esgotadas, já se encontram reveladas em outros estudos. A maioria dos estudos consultados na revisão de literatura que tratavam especificamente sobre a produção de filmes de curta metragem na escola não foi desenvolvida com alunos surdos, o que nos leva a rever e problematizar as formas de ser do objeto revelado em função da especificidade linguística e visualidade da turma de alunos e alunas surdas.

5.2.1 Uma ideia na mão

5.2.1.1 A fase de preparação

No primeiro encontro realizado com a turma foi explicado o contexto da atividade como parte de pesquisa e esclarecida como se daria a participação de todos. A turma concordou em participar e logo partimos para as atividades de preparação para produção de um filme.

As atividades foram elaboradas levando em consideração alguns pontos importantes em função do tempo e espaços disponíveis para a realização das mesmas. A ideia foi de criar as condições de mediação para que os alunos pudessem realizar a gravação do filme, sem compromissos de avaliações, sem critérios de certo ou errado nos resultados das atividades e com tema de livre escolha da turma.

As orientações principais se deram em função de não ser uma história muito longa para que tentássemos filmá-la inteira e que toda a turma deveria pensar em como filmariam a história criada, participariam das filmagens, das edições das imagens no computador e por fim como seria realizada a exibição do filme para a própria turma e convidados.

Participaram no primeiro encontro Maryna, Rosa, Alexander, Yaroslav e Fesenko. Yana e Ivan faltaram. Houve a presença de intérprete que apoiou as mediações, intervindo na comunicação entre pesquisador e alunos quando julgava necessário.

Nessa oportunidade foram usadas duas câmeras de ação, uma direcionada para a turma, sentada em cadeiras posicionadas em ‘meia lua’,

com a finalidade de registrar a participação e a outra para circulação entre a turma, para livre exploração. Todos experimentaram usar a câmera e captaram fotos e vídeos durante o encontro.

O recorte de vídeo com a montagem das unidades de análise da fase de preparação resultaram em dois arquivos, o primeiro denominado ‘corte 1’ tem 15’04” e está dividido de acordo com os subtítulos ‘onde está a câmera’ (do início do vídeo até os 03’53”), ‘nossa cena precisa de:’ (dos 03’54” até 04’50”), ‘compondo e história’ (dos 04’51” aos 13’07) e ‘como fica nossa história?’ (dos 13’08’ aos 15’04”).

O segundo vídeo, denominado ‘corte 2’ tem 12’17” de duração e está dividido em duas partes, a primeira ‘escrevendo o roteiro’ (do início do vídeo aos 06’20”) e ‘discussão do roteiro’ (dos 06’20” aos 12’17”).

Desses cortes, foram retirados os excertos transcritos e referenciados aos vídeos no decorrer do texto. Para acessar o vídeo ‘corte 1’, basta fotografar com o aplicativo o *Qr code* da figura 03:

FIGURA 03 – CORTE 1



A primeira atividade proposta foi apresentação de algumas referências de planos de enquadramento. Foram projetadas inicialmente quatro imagens públicas baixadas da *internet*, uma de cada vez, representando um *contra-plongee*, um *plongee*, um plano geral e um plano detalhe e perguntado à turma: ‘onde esta a câmera? O que ela mostra?’

A resposta da turma foi rápida, com a sinalização mais tímida de alguns e mais expressiva de outros. Inicialmente, a discussão foi sobre a figura 04 (*contra plongee*), após a figura a discussão no excerto 01.

FIGURA 04 – CONTRA PLONGÉE



Disponível em: <https://www.b9.com.br/28685/tarantino-e-os-seus-contra-plongee/>

Pesquisador: “onde está a câmera? O que mostra?”.

Maryna: “De baixo para cima”.

Pesquisador (faz gesto de pessoa filmando de baixo para cima)

Intérprete: “Filmar. De baixo para cima”.

*Pesquisador: (faz expressão do corpo ‘crescendo’ como fica na imagem).
(Tradução própria. Excerto 01 do corte 1. Período 00’01’ ao 00’30”).*

Em seguida, foi apresentada a figura 05, que causou reação diferente na turma, que mais entusiasmada aderiu ao diálogo comentando ao reconhecer a personagem representada, conforme excerto 02, após a figura 05.

FIGURA 05 - PLONGÉE



Disponível em: <http://www.ppucdb.com.br/19112019-2/>

Maryna: “Conheço!”.
 Yarosalav: “Conheço!”.
 Fresenko: “Conheço! Harry Potter!”.
 Pesquisador: (imitando sinal que Fresenko fez) “Harry Potter!?”.
 Rosa: “H-a-r-r-y P-o-t-t-e-r”.
 Maryna: (Balança a cabeça concordando).
 Pesquisador: (para Alexander) “conhece?”.
 Alexander: (balança a cabeça q não).
 Fresenko: “Sim! Vi filme!”;
 Yaroslav (aparentemente lembrando sinal diferente) “Harry Potter!”.
 Intérprete: “E a pergunta? Onde está a câmera?”.
 Maryna: “Em cima! De cima para baixo!”.
 Fresenko: “em cima! de cima para baixo!”.
 Yaroslav: ‘Harry Potter’
 Pesquisador: (faz expressão com o corpo de como fica a personagem em relação à câmera).
 Yarosalav: “Tem Harry Potter, tem” (se referindo ao sinal)
 (Tradução própria. Excerto 2 do corte 1. Período 00’36” ao 01’05”).

A atividade continua, agora com um plano geral, como na figura a seguir. Aparentemente mais interessadas na atividade, as respostas foram mais imediatas, como registrado no vídeo e transcrito no excerto 03 que segue após a figura 06.

FIGURA 06 – PLANO GERAL



Disponível em: <https://garotasdearlequim.wordpress.com/2010/06/28/linguagem-cinematografica-de-planos/>

Rosa: “Muito alto!”
 Maryna: “No alto, longe...”
 Fresenko: “eu acho que no drone!”
 Intérprete: “Um Drone!”.
 Rosa: “Parece isso (aponta para Fresenko) um drone! (...)”
 Pesquisador: “O que vê?”

Rosa: “Prédio, casa, rua... carro...”
 Pesquisador: “Várias coisas”...
 Maryna: “rua... carro... montanhas...”...
 (Tradução própria. Excerto 3 do corte 1. Período 01’38” até 02’21”).

O mesmo ocorreu com a figura do plano detalhe, com respostas rápidas, aproveito para perguntar a diferença entre as duas e os comentários seguem após a figura 07.

FIGURA 07 – PLANO DETALHE



Disponível em: http://cena-23.blogspot.com/2012/11/a-linguagem-do-cinema_7.html

Rosa: “Olho” (mantém o sinal enquanto Maryna sinaliza).
 Maryna: “Olho. Bem pertinho”.
 Pesquisador: (Apontando para o plano geral e plano detalhe) “Diferença? (intérprete confirma o sinal) Diferença lugar filmado...”
 Rosa: “De longe e de perto”.
 Maryna: “e perto”.
 Pesquisador: “Isso! Por que filma longe? (apontando para plano geral)”.
 Rosa: “Ver melhor!”.
 (Tradução própria. Excerto 4 do corte 1. Período 02’43” até 03’10”).

A intenção com essa atividade foi trabalharmos com o conteúdo de reconhecimento de alguns planos e a proposta era mediar reflexão sobre a relação entre o posicionamento da câmera e seu uso na criação das imagens.

A ênfase foi de ensinar alguns planos já existentes, baseados nas escalas de planos de Bernardet (1980), para conhecimento do que já existe com significação no campo, mas incentivar a perspectiva da criação, para que criassem seus próprios planos para expressar o que desejassem com a gravação do filme.

Nos registros em diário de campo sobre essa atividade, as primeiras impressões foram de certa facilidade da turma com o reconhecimento dos planos e em certa medida

também com as relações entre as imagens com o posicionamento das câmeras. Outra impressão inicial registrada dessa forma foi entre a participação e pertinência nas respostas pelas alunas e alunos mais fluentes em Libras.

Partimos então das impressões iniciais, como aparência desse objeto específico, para nossas primeiras abstrações, que nos levaram a associar o fato da turma não ter a mínima dificuldade com os conceitos de construção de planos e enquadramentos apresentados por já se comunicarem assim o tempo todo, uma vez que tanto a Libras quanto a linguagem cinematográfica são expressões visuais e tem sempre seu espaço delimitado por esses elementos.

Enquanto os limites de enquadramento dos planos cinematográficos são os tamanhos da tela em que são reproduzidos, na Libras seus limites são delimitados por um dos parâmetros das línguas de sinais, a locação, que pode ser compreendida, segundo Quadros e Karnopp (2004), como a área que contém todos os pontos de articulação dos sinais e que compreende um número limitado de locações que são: tronco, cabeça, mãos e espaço neutro, que é o espaço à frente do corpo da pessoa que sinaliza e, subespaços como o nariz, boca, ombros e etc. (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Algumas aproximações entre a Libras e a linguagem cinematográfica foram levantadas neste estudo a partir da revisão de literatura, representadas aqui pelos estudos de Castro (2012) e Pereira (2017) que buscam fazer correspondências entre os planos cinematográficos e as expressões em narrativas em Libras e Vieira (2016), que identifica 484 usos de planos em três narrativas. Podemos acrescentar que as línguas de sinais têm valor cinematográfico e que são como a tela do filme (BAHAN, 2006).

Passamos então para a atividade de criação do filme, começando pela história que contariam. Como ponto de partida para essas atividades, adaptamos um tipo de *brainstorm* comumente usados em exercícios de criação de roteiros conhecido no meio como ‘fichas PLOSAT’, que são iniciais de Personagens, Locação, Objeto, Situação e Tempo (clima).

A apresentação da atividade foi realizada em projeção na lousa branca, com o título de “Nossa cena precisa de:” com os elementos PLOSAT na vertical. A atividade foi profícua no sentido de promover entre a turma, em Libras, os primeiros debates, discussões e negociações para a escolha de cada elemento, com eventuais e breves intervenções.

No excerto 5, um recorte das primeiras negociações sobre personagem:

Fresenko: “Adulto...”
Pesquisador: “Adulto? Criança?”
Fresenko: “Não. Adulto”
Pesquisador: “Homem... mulher?”
Rosa: “Dois. Dois”
Maryna: “Mulher!”
Pesquisador: “Levanta a mão vocês”
Intérprete: “(...) homem levanta a mão!”
Maryna (para pesquisador) “Mulher! Mulher!” (para Rosa) “homem ou mulher? (para pesquisador) Mulher! Mulher!”
Pesquisador (Meninos levantam a mão para homem): “Pode os dois. Um homem e uma mulher. Pode os dois!”
Maryna: “Legal! (meninas comemoram batendo as palmas das mãos entre si ‘Hi-five’ de maneira discreta)”
(Tradução própria. Excerto 5 do corte 1. Período 04’54” até 05’35”).

Diante do impasse inicial que se deu na negociação, propus equivocadamente que se votasse a escolha do sexo da personagem, eram três meninos e duas meninas, o resultado era quase óbvio, percebendo o que considerei no momento como injusto, intervi buscando me corrigir com ‘pode ser os dois’. As negociações continuaram conforme excerto 6:

Pesquisador: “Que mais? Idade mulher?”
Maryna: “18! 18...”
Pesquisador: “homem”
Maryna: “20! 20”
Pesquisador: “22? Sim?”
Maryna: “20! 20... isso!”
Alexander: (gestos) “Sei lá! Vocês que sabem”
Rosa: (enquanto pesquisador escreve na lousa conversa com Maryna) “O que eles querem?”
Maryna: “Sei lá”
Rosa: “Quer casalzinho?”
Maryna: “Não!”
Pesquisador: (depois de anotar na lousa) “que mais?”
Rosa: (pausa) “Morte! Terror! Ataque! Matar! (classificador com faca/punhal)”
Pesquisador: (gesticula) “Certo, mas espera... (aponta para palavra objeto na lousa).”
Rosa: “Faca!... Faca!”
Pesquisador: “vamos seguir aqui (aponta para ‘personagem’ na lousa) vocês concordam? Certo? (apontando para os meninos)”
Fresenko e Yaroslav: “Sim (gesticulando com a cabeça)”
(Tradução própria. Excerto 6 do corte 1. Período 05’59” até 06’59”).

Durante a negociação de sentidos dos excertos apresentados, podemos destacar nesse primeiro elemento da atividade tensões inerentes às situações dialógicas. Cada aluno ou aluna ao opinar e negociar vai se posicionando diante dos diálogos mobilizando suas escolhas e os acordos começam a se formar sobre o objetivo em questão que é determinar os personagens na história em construção.

Apresenta-se o discurso de cada um perpassado de suas experiências de existência que passam necessariamente a interagir e confrontar-se nesse processo e das expressões conflitantes e confluentes entre alunos e alunas e entre eles e o pesquisador, criando um novo discurso expresso na escolha dos personagens. A atividade, de início proporciona essa situação dialógica e, conforme Bakhtin (2010),

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo, em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2010, p. 88).

O dialogismo acontece o tempo todo, mas aqui, o que ressaltamos da atividade é o espaço de expressão, em que as alunas e alunos se posicionem, sejam ativos e articulem seu repertório através da interação com pares e professores. Nos excertos apresentados começam a posicionar-se sobre a escolha do sexo da personagem através da oposição, passando por momentos de imposições, como a escolha das idades por Maryna, abstenção, como a postura de Alexander sobre a essa escolha, entre outros.

Na construção de sentidos nesse recorte, também temos os primeiros elementos da montagem, considerando o processo de montagem a partir das teorias de Einsentein, que concebia a montagem não como uma fase, mas que perpassava todo o processo de realização de um filme e que extrapolou o campo do cinema para se constituir como uma teoria geral da arte (PAIVA, 2011).

Esses elementos surgem com a atividade de escolha das personagens e ganha corpo na sinalização de Rosa, “Morte! Terror! Ataque! Matar!” que indica ações, situação e usando classificador o objeto, que desencadearam as negociações entre os próximos elementos da história.

A atividade seguiu nesses moldes até o final e os elementos escolhidos para o início da montagem do filme foram personagem: mulher de 18 anos e homem de 20 anos; local: floresta; objeto: espada; situação: homem morre; ação: luta e; tempo: dia frio, conforme figura 08.

FIGURA 08 – PLOSAT

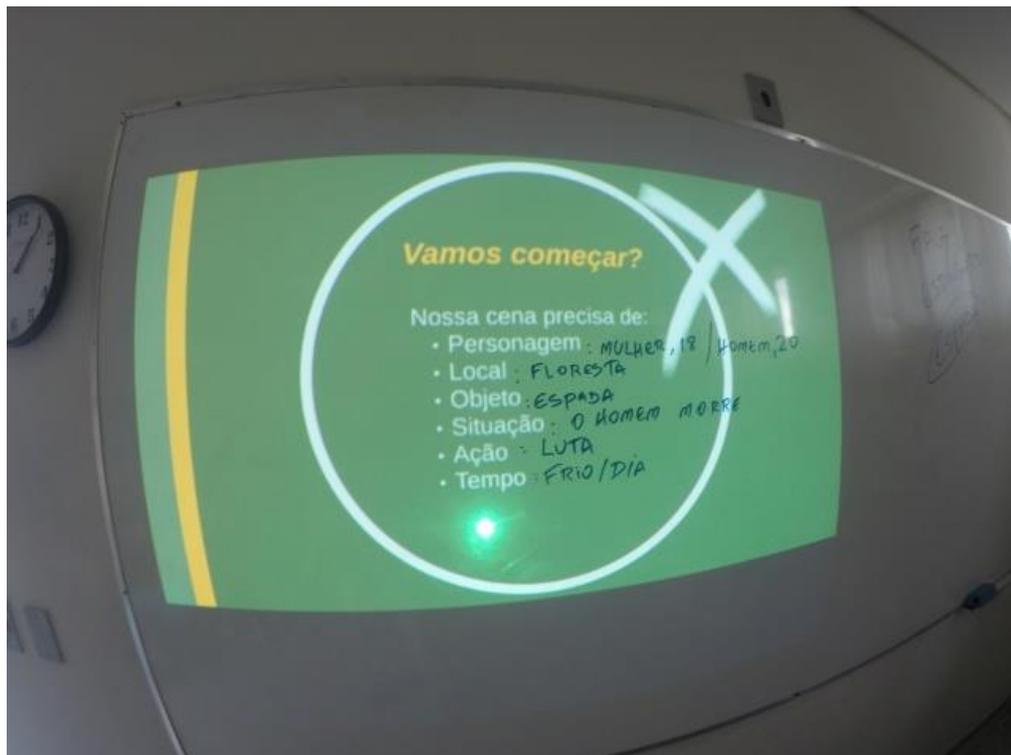


Foto: pesquisador

A escolha dos elementos PLOSAT serviu de ponto de partida para a atividade e a turma pôde expressar e construir o ponto de partida da montagem em Libras com o registro das respostas na língua portuguesa escrita na lousa. A partir da escolha do elemento ‘frio’, começaram a manifestar as relações entre esse elemento e os anteriores.

Rosa: “Como? Homem morre, luta, frio?”.

Maryna: “Não...”

Pesquisador: (escreve ‘/dia’ na frente da palavra frio).

Rosa e Maryna: “ah, tá...”.

Pesquisador (fotografa a lousa)

Maryna: (para Fresenko) Quem falou frio?

Fresenko: “Foi ele. Yaroslav falou frio.”

Maryna: “Frio como? Como?”

Rosa: (gesticula interrompendo e brinca) “assim, o homem morreu congelado!”.

Maryna: (rindo) “É mesmo!”.

Rosa: Como ? O homem luta e vai congelando (faz gestos de luta e chute).

(Tradução própria. Excerto 7 do corte 1. Período 12’15’’ até 13’12’’)

A partir dessas relações, perguntei à turma ‘Como fica nossa história?’. Diante disso, Rosa e Maryna desenvolvem o argumento do filme.

Pesquisador: “Agora precisa pensar como transformar isso na história...”.

Rosa: “A menina de 18 anos entra na floresta com espada mata o homem luta e mostra o frio!” (todos riem).

Pesquisador: “Muito bem! Certo! E vocês? Como história? (aponta para os meninos. Alexander acerta tapa nas costas de Yaroslav) Que é isso?”.

Maryna: “Não pode tapa! Não pode tapa!”.

Pesquisador: “Vocês! Como história?”.

Rosa: “Já falamos! Fala vocês!”.
 Maryna: “Vai fala! Fala!”.
 Rosa: “Yaroslav, você é inteligente...”.
 Maryna: (para Rosa) “Esperar”.
 Pesquisador: (espera um pouco e pergunta para os meninos) “Pode Rosa? Pode? (aponta para Rosa) novamente calma história novamente”.
 Rosa: “Mulher idade 18 (faz poses jogando cabelo) e homem 20. Entram na floresta. A mulher tira espada. O homem morre. Porque a mulher luta, né? E depois faz frio.”.
 Pesquisador: “Acabou? (Para os meninos) Certo? Pode?”.
 Alexander: “Sei lá” (Yaroslav dá de ombros).
 Fresenko: “Legal!”.
 Rosa: “Duas mulheres lutam”
 Intérprete: “Posso perguntar? Um pergunta. A mulher tá lá bonita na floresta...”...
 Maryna: (para Rosa, aponta aparentemente concordando com a intérprete) “corpão... isso! Tá certo...”.
 Intérprete: (continua) “...andando com sua espada o homem vem até ela por que luta por que? Homem quer o quê?”.
 Maryna: “Porque homem quer ficar com ela porque é apaixonado por ela e ela não quer ele...”.
 Rosa: “É! Tem que matar!”.
 (Tradução própria. Excerto 8 do corte 1. Período 13’23” até 15’04”).

A narrativa aqui começa a se desenhar com as relações feitas entre os elementos PLOSAT, mas perpassados pelas experiências trazidas na negociação de produção de sentidos. Inclui-se nessa interação os alunos que apenas observam, sua postura é determinante para as decisões tomadas. O nível de argumentação torna-se mais complexo e as soluções variam entre fantasias e postura política no processo criativo.

Uma vez desenvolvido o argumento do filme em Libras, a proposta agora era, seguindo o algoritmo ‘fazer cinema’, escrever o roteiro⁹, o que previa que a história criada em Libras fosse então reelaborada num exercício de escrita coletiva do texto. Este processo foi compilado no vídeo ‘corte 2’, que pode ser acessado através do *Qr code* da figura 09.

FIGURA 09 – CORTE 2



⁹ O texto que resultou da atividade não representa o gênero textual roteiro, mas o desenvolvimento escrito do argumento do filme. A palavra roteiro generaliza os textos escritos na produção de filmes encontrados na literatura consultada.

A turma elegeu Rosa e Yaroslav como escribas que, alternadamente, dirigiram-se à lousa para iniciar e/ou dar continuidade na história em negociação com a turma que narrava a história em Libras.

Sobre este processo de construção coletiva do texto escrito, Almeida e Lacerda (2019), adotando a concepção de língua como prática discursiva, realizam estudo aprofundado sobre autoria e apontam que

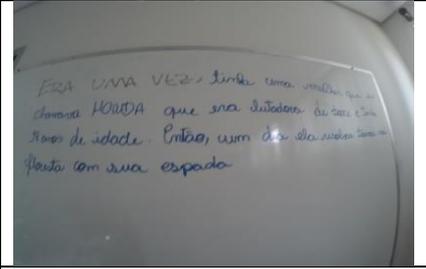
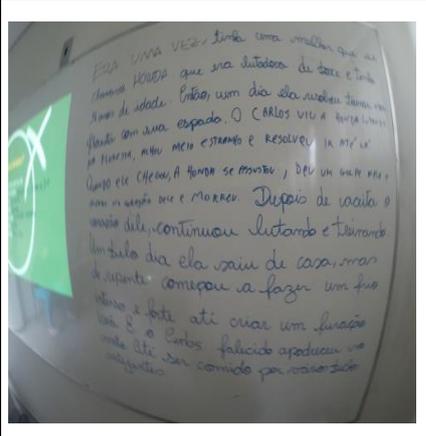
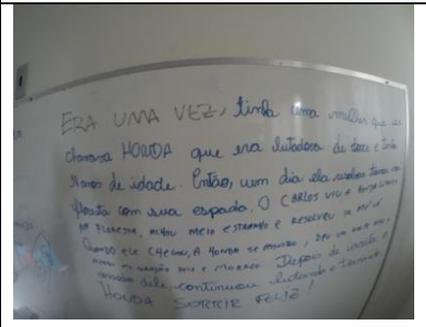
as investidas linguísticas e discursivas dos participantes surdos foram particularizando-se à medida que eles ocupavam seus lugares como sujeitos do discurso. Enquanto produtores de texto, os participantes surdos deixaram pistas de seu modo enunciativo. Por isso foi possível rastrear as manifestações peculiares, identificando desde um trabalho de seleção de recursos expressivos, passando pela reestruturação do texto para atender objetivos individuais na busca de diferentes efeitos narrativos [...]. As diferentes ressonâncias – escolhas estéticas e expressivas, inserções e informações complementares, preferências e seleção de recursos linguísticos, negociações, busca de efeito de sentido, posicionamentos, argumentação e contra-argumentação, entre outros – singularizam a escrita de cada participante surdo (ALMEIDA; LACERDA, 2019).

Em certa medida é possível observarmos nos registros da atividade marcas particulares, e ao mesmo tempo, na consolidação da história escrita, um novo discurso carregado das marcas do processo coletivo de criação do enredo da escrita.

Uma vez encerrada a escrita coletiva do texto passamos a discuti-lo na perspectiva de se pensar como filmar cada parte. Neste primeiro exercício de decupagem a turma apresentou soluções técnicas coerentes, mesmo que às vezes praticamente impossíveis diante das condições de produção que tínhamos para a gravação do filme. Foi proposto o uso de drone por Fresenko (08'50''), viajar até os Estados Unidos para filmar um furacão proposto por Rosa (09'10'') ou fixar a câmera numa cobra para filmar da perspectiva de bichos rastejantes também proposto por Rosa (09'40'').

A solução definitiva foi de exclusão de partes do texto e limite de seu fim, impedindo que novos elementos fossem acrescentados à história. Buscamos demonstrar o movimento de produção do texto escrito na sequência de fotos do quadro 06.

Quadro 07 – Processo de escrita

Composição da turma	Transcrição
	<p>Era uma vez, tinha uma mulher que chamava Ronda¹⁰ que era lutadora de boxe e tinha 18 anos de idade. Então um dia ela resolveu treinar na floresta com sua espada.</p>
	<p>Era uma vez, tinha uma mulher que chamava Ronda que era lutadora de boxe e tinha 18 anos de idade. Então um dia ela resolveu treinar na floresta com sua espada. O Carlos viu a Ronda treinar na floresta, achou meio estranho e resolveu ir até lá. Quando ele chegou, a ronda se assustou, deu um golpe nele e acertou no coração dele e morreu. Depois de aceitar o coração dele, continuou lutando e treinando. Um belo dia ela saiu de casa, mas começou a fazer um frio intenso e forte até formar um furacão irmã. E o Carlos falecido apodreceu no mato. Até ser comigo por vários bichos rastejantes.</p>
	<p>Era uma vez, tinha uma mulher que chamava Ronda que era lutadora de boxe e tinha 18 anos de idade. Então um dia ela resolveu treinar na floresta com sua espada. O Carlos viu a Ronda treinado na floresta, achou meio estranho e resolveu ir até lá. Quando ele chegou, a ronda se assustou, deu um golpe nele e acertou no coração dele e morreu. Depois de acertar o coração dele, continuou lutando e treinando. Honda sorriu feliz.</p>

Quadro 07. Elaboração própria.

Com relação ao uso das funções psicológicas superiores, destacamos na fase de preparação a imaginação e criação. Sobre a atividade da imaginação criadora, Vigotsky (2004, p. 27) afirma que “é muito complexa e depende de uma série de fatores muito diferentes, por isso é compreensível que esta atividade não possa ser igual na criança e no adulto, já que todos os fatores adotam formas diversas nas diferentes épocas da vida”.

¹⁰ Ronda Jean Rousey é uma atriz norte americana, dubladora e lutadora de luta livre profissional, artes marciais mistas e judô com grande popularidade entre jovens e adolescentes, à qual parte da turma faz alusão na escolha do nome, em explícito processo dialógico expresso por alguns, e até aquele momento desconhecido de outros.

Em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora trabalha de uma maneira singular e própria, precisamente de acordo com a experiência da criança que vai se formando pouco a pouco (VIGOTSKY, 2014). Ao comparar a atividade criadora na criança e no adulto, Vigotsky (2004) indica que, para o senso comum, a criança tem uma imaginação muito mais rica do que no adulto, mas, como a imaginação criadora depende da experiência, é no adulto que a imaginação se torna mais rica e a particularidade consiste em que, embora a criança possa imaginar muito menos que o adulto, confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos e que por isso, “a imaginação no sentido vulgar da palavra se entende como aquilo que é irreal ou inventado pela criança.” (p. 29), enquanto que não só o material com o qual a imaginação se estrutura é mais rico no adulto, quanto a qualidade da diversidade das combinações agregadas a esse material.

Dessa forma, na adolescência, fase em que se encontram os participantes da pesquisa, a atividade criadora caracteriza-se por uma virada, a destruição da forma vigente e busca por novo equilíbrio (VIGOTSKY, 2004). Há nesse trânsito o constante conflito entre a fantasia infantil e a objetividade adulta, com vistas à negação da subjetividade, como podemos interpretar nas propostas citadas por Fresenko e Rosa partindo de soluções fantasiosas e irrealizáveis diante de nossas condições de produção, em um movimento no texto ‘roteiro’ de ampliação e restrição até o grupo chegar à objetividade de uma proposta passível de ser registrada em um filme produzido pelo grupo.

Há profundas negociações no ato de escrever, as quais a literatura refere serem, em geral, bastante complexas para alunos surdos. Há ainda os ajustes no texto eliciados para atender às necessidades da turma. Nesse processo, é possível identificar uma educação do olhar em função da imagem que se quer produzir, é pensando na possibilidade de criar a imagem – certa imagem – que aspectos do texto são mantidos ou descartados. A turma faz escolhas ativas frente ao que sabem e o que vão construindo sobre produzir e ler imagens; as imagens que eles querem produzir e o que querem que o outro leia e/ou perceba na imagem.

Com a discussão sobre o texto se encerrou a fase de preparação com a escolha do título, o que ocorreu no primeiro encontro com a turma. O próximo encontro foi programado para trinta dias depois do primeiro, e representa o início da fase de preparação para a gravação do curta que a esta altura já possuía argumento e texto.

5.2.1.2 A fase de pré-produção

Entre a fase de preparação e a pré-produção do curta houve um intervalo de um mês. Essa fase de pré-produção foi realizada em dois encontros também com intervalo de trinta dias entre eles. O cronograma foi inicialmente mais ou menos combinado com o instrutor surdo de Libras que cedeu tempo e espaço de suas oficinas de Libras para a realização da pesquisa.

Isto porque, dentro da dinâmica de funcionamento da escola, as oficinas de Libras possuíam na época pouca estabilidade de horários e turmas, com mudanças e adaptações frequentes¹¹. Nesse contexto, não havia certeza de haver próximos encontros e então, uma vez comprometidos com a turma de fazermos um filme, nos preparamos para realizar todo o processo em um único encontro caso fosse necessário. Entretanto, na medida do possível, desejávamos proporcionar as condições para o contato com as fases da gravação de um filme de forma mais aprofundada. No início do terceiro encontro, o cronograma foi acordado definitivamente e teríamos mais três encontros.

Diante disso, buscamos então identificar partes do processo que poderiam ser realizadas com antecedência sem comprometer aspectos essenciais da vivência dos alunos com o algoritmo de gravação do filme. Identificamos que definir e providenciar a locação para o *set* de filmagem, alguns objetos de cena e figurino demandariam demasiado tempo dos alunos e então optamos pela escolha da locação e de desenvolver a

¹¹ Oficinas são realizadas no contra turno e a maior parte dos alunos surdos depende do transporte escolar, já que moram distante da escola e se deslocam em função da escola ser um pólo de educação bilíngue. Por vezes, o transporte escolar não conseguia atender estes alunos nas atividades em contra turno o que prejudicava a frequência e realização de algumas atividades.

logística necessária para o deslocamento da turma até o *set* de filmagem, incluindo as devidas documentações, transporte e alimentação.

A fase de preparação, como já foi dito, foi realizada em dois encontros, nos quais discutimos e realizamos a leitura coletiva do ‘roteiro’, escolha da equipe técnica, realizamos o processo de *casting*, primeiras decupagens, pré-montagens, conversas sobre direção de arte, ensaios, testes, manipulação de câmeras e tripés.

No primeiro encontro da fase de pré-produção, compareceu toda a turma com exceção de Yaroslav. Não houve intérprete para a atividade, mas o instrutor surdo permaneceu presente, auxiliando na comunicação quando julgava necessário ou quando era solicitado.

O vídeo com alguns destaques dessa parte do processo pode ser acessado através do *Qr code* abaixo (figura 10). O corte tem duração de 13’48” e está organizado em quatro unidades: iniciado pela ‘pré-produção’, a partir do tempo 05’24” ‘referências de cenas de luta com espadas’, a partir do tempo 07’20” ‘cortes e enquadramentos’ e a partir do tempo 09’48” o ‘planejamento das filmagens’.

FIGURA 10 – CORTE 3 FASE DE PRÉ-PRODUÇÃO



Iniciamos as atividades com comentários sobre a fase de preparação, para que os alunos se lembrassem do que foi realizado e para que Yana e Ivan, que não participaram da preparação, pudessem situar-se na atividade. Nesse processo, a turma recebeu impresso o texto que eles produziram como roteiro para que pudessem guardá-lo como registro.

Realizamos breve discussão sobre a história que seria filmada e passamos então aos planos do dia. Para começarmos a discutir sobre a equipe técnica e o papel que cada um gostaria de assumir, apresentei a claquete como instrumento disparador, uma vez que é um objeto reconhecido socialmente como pertinente aos ambientes de gravação.

Ainda utilizando a claquete, explanei sua função, seu funcionamento, como deveria ser preenchida e que seria melhor que uma única pessoa fosse responsável por usá-la, assim como seria necessário uma pessoa para filmar, alguém para representar os atores - Ronda e Carlos. Pergunto para a turma: quem vai filmar? A turma se manifesta conforme excerto a seguir:

Rosa: “Para filmar, um menino... dois meninos, um vai ser o Carlos, eu ensino a menina fazer o treino... uma das duas ser a Ronda”...

Maryna: “ela!” (aponta para Yana)

Yana: “Eu!”

Rosa (continua) para fazer a Ronda... (pergunta para Yana) você?

Maryna: “obrigada!” (se dirigindo para Yana).

Pesquisador: Cada um precisa fazer alguma coisa, quem será o Carlos?

Rosa e Maryna apontam simultaneamente para Fresenko.

(Tradução própria, excerto do início do vídeo até os 49”).

A discussão prosseguiu e conforme o pesquisador apresentava outras funções necessárias para a gravação do curta as alunas manifestavam sua vontade, uma pessoa para pensar como as cenas seriam filmadas, ensaiar os atores e organizar a filmagem assumindo o papel da direção. Quem assumisse a direção de arte deveria cuidar da escolha das roupas, maquiagem, efeitos especiais (para simular o sangue, por exemplo), quem filmasse deveria pensar nos enquadramentos e quem fosse cuidar da edição no computador e exibição do filme.

Nesse processo foi definido apenas o elenco, a direção foi determinada no final do encontro e a produção, direção de arte e fotografia não foram determinadas nesse encontro.

A turma que estava dispersa e aparentemente sem interesse pela atividade no início da mesma, com a evolução das discussões passou a se mostrar mais interessada e participativa. Neste momento apresentei o objeto de cena: uma espada retrátil¹², cuja função original é ser usada para treinos de artes marciais. A partir do tempo 02’15” do corte apresentado podemos ver a reação da turma que se empolga, atentos e apreensivos, se manifestam da seguinte forma:

¹² A espada tem lâmina retrátil que se ‘encolhe’ ou ‘estica’ conforme o contato de sua ponta com o corpo para evitar ferimentos.

*Rosa (ergue o braço)...
 Yana (interrompe oralizando) Não! Sou eu!
 Maryna (se dirige para Yana) “Calma! Parece criança!”
 Pesquisador mostra que a espada é retrátil.
 Yana: Que legal!!!
 (Tradução própria, excerto do período 02’15” até 02’32”)*

A apresentação da espada continua, Yana e Rosa começam a simular os primeiros movimentos de golpe no ar como se estivessem com a espada em mãos (02’50”). Depois de algumas brincadeiras com a espada passei a fazer alguns alertas de segurança antes de entregá-la para a turma.

Nessa ocasião, fiquei em dúvida sobre os sinais de calma e cuidado e pedi ajuda para turma, então Fresenko, Yana, Rosa e Maryna respondem ao mesmo tempo o sinal de calma. Pergunto usando datilologia ‘cuidado’ e respondem com o sinal apropriado. Alexander apenas observa. Ivan responde com sinal de ‘calma’ após o resto da turma, e continua sinalizando assim enquanto a turma sinaliza ‘cuidado’ (03’38” até 03’48”). Temos aqui as interações e negociações realizadas no uso da língua, como formas de dizer e interlocução coletiva na diversidade de fluência da turma, objetivos da educação de surdos e do domínio da Libras que se explicitam como alcançados claramente no decorrer da atividade e que vão se constituindo como repertório e matéria prima dialógica para a produção do filme.

Depois de explicar que Yana seria a primeira porque faria o papel de Ronda entreguei a espada para a turma para que todos a manuseassem e se familiarizassem com o objeto (04’00”). Alexander e Maryna simulam golpes no ar antes de pegarem a espada, Fresenko simula a própria morte, mostrando aspectos de seus conhecimentos de mundo, o que já sabem, o que já viram, vivenciaram e como poderiam repetir de forma nova e criativa, em uma construção coletiva da forma de dizer corporal.

Passo a explicar que a turma deverá ajudar a direção a pensar em como serão os golpes e a direção de arte em como fazer o sangue cênico. A turma se manifesta, aos 05’12” Fresenko explica sua ideia, mais uma vez manifestando seu conhecimento de mundo e criatividade:

*“Por exemplo, pensei suco... (chama a atenção do pesquisador)
 por exemplo, suco vermelho, por exemplo aqui... (aponta para*

o próprio peito) pensei, dentro de um potinho, fecha, coloca aqui fura e sai o sangue!”
(Tradução própria, excerto do período 05'12 até 05'23).

Após explicar algumas funções na equipe e apresentar o objeto de cena, passamos para a atividade seguinte, na qual apresentei algumas referências de cenas de lutas com espadas. As três cenas foram extraídas do filme ‘Kill Bill Vol. 1’ do diretor Quentin Tarantino, lançado no ano de 2003, no qual a protagonista luta com espada enfrentando diferentes adversárias. A escolha foi orientada por filme com protagonista feminina e luta de espada para se aproximar do roteiro criado pela turma.

As cenas passaram por edições do próprio pesquisador e resultaram em três montagens de aproximadamente três minutos cada, não verbais e pouca violência explícita, mostrando os golpes e omitindo ferimentos graves. As cenas foram utilizadas para discutirmos cortes de filmagem, enquadramentos, transição entre planos e outros aspectos técnicos.

As cenas foram exibidas repetidas vezes, inicialmente de forma ininterrupta para a apreciação da turma e em seguida, exibida com interrupções convenientes para as discussões. Uma das cenas começa com a protagonista tocando a campainha da casa de uma adversária, representado em um plano detalhe conforme figura 11.

FIGURA 11 – TOCANDO CAMPAINHA



Kill bill Vol 1 plano detalhe.

O exercício era comentar o que cada enquadramento mostrava e como teria sido filmado, no trecho de vídeo de 06'26" até 06'32" Fresenko responde com classificador o toque que vê e Maryna responde como deve ter sido filmando sinalizando 'bem pertinho'. É diante dos possíveis sentidos em circulação, na reflexão de como a imagem é produzida e como pode ser interpretada que compreendemos nessa atividade a educação do olhar.

A atividade continuou nesse formato, com mais enquadramentos, com movimentos de câmera e outros aspectos. Entre os exemplos de enquadramentos passamos a nomear os mais comuns, citando como exemplo o chamado comumente 'plano americano'.

Demonstrado o nome do plano através de datilologia, digo que não conheço sinal para isto, Rosa e Maryna começam a discutir sinais de América, conforme excerto, a partir do momento 08'45":

Rosa: "América do sul... América".
Maryna: "América central... América".
Rosa: "do sul ou do norte?".
Pesquisador: "Norte".
Rosa e Maryna: "América do norte!"
Pesquisador: "E o país?".
Rosa e Yana: "Estados Unidos".
Maryna: "Estados Unidos".
Fresenko: Estados Unidos".
(Tradução própria, excerto do período de 08'45" até 09'01").

Prossigui contando a história do nome 'plano americano', que era muito usado nos filmes de *Faroest* daquele país, principalmente nas cenas de duelo com armas, mostrando os personagens da cabeça à altura dos coldres, mostrando o movimento de sacar as armas. Maryna diz que entendeu enquanto Fresenko, Alexander e Rosa brincam imitando *cowboys* (09'20"). Aqui também notamos os sentidos sendo produzidos coletivamente, mesclados às experiências, vivências e construção de novas formas de ver e pensar as imagens.

A atividade continua com a discussão sobre como planejar nossa filmagem, no entanto, a turma retoma a discussão sobre as funções na equipe técnica. Aos 11'11" do corte, Rosa pede para assumir a direção, inicialmente não entendi a sinalização e continuei recolhendo os objetos,

ela insiste dialogando apoiada na datilologia, o episódio se deu conforme excerto ao seguir:

Rosa: “Posso ser líder? Posso ser líder?” (Pesquisador recolhe a espada)

Rosa (chamando a atenção do pesquisador): “Posso ser líder? L-í-d-e-r.” (depois repete datilologia mais devagar).

Yana (explicando) “L-í-d-e-r. Ela quer ser líder. L-í-d-e-r.

Pesquisador: Sim. (Rosa comemora com dança).

(Tradução própria, excerto do período de 11’11” até 11’50”).

É a discussão que favorece que Rosa conheça o papel e função social de diretora e escolha ocupar esse lugar. Notamos nessa parte do processo como práticas discursivas podem favorecer a formação de conceitos.

A atividade segue com a revisão do que conversamos e os combinados para o próximo encontro. Foi proposta atividade de pesquisa na internet sobre como produzir o sangue cênico e solicitado que escolhessem alguma parte do filme e desenhassem os quadros de como deveriam ser filmadas essas partes, com exemplos na lousa de planos e enquadramentos.

Passados trinta dias houve o segundo encontro da fase de pré-produção¹³. As atividades do dia deveriam ser de ensaios e testes, manuseio dos equipamentos, planejamento da filmagem e entrega dos documentos necessários para realização do filme.

Com a participação de quase toda a turma, ausência apenas de Rosa, o encontro contou mais uma vez com a presença do instrutor surdo de Libras que realizava intervenções quando julgava necessário diante de eventuais entraves na comunicação com a turma.

O recorte desse processo, disponível a seguir pelo *Qr Code* (figura 12), tem duração total de 08’03” e está organizado em duas partes, preparação da equipe (início do corte até 04’59”) e práticas de produção de arte e fotografia (05’00” até 08’03”).

¹³ A distância entre os encontros se mostrou longa, esfriando os interesses e dificultando para o pesquisador a continuidade do processo.

FIGURA 12 – CORTE 4



Embora se dispusesse a assumir o papel de mediador na comunicação, neste encontro a principal intervenção do instrutor surdo foi no início das atividades em relação ao comportamento da turma, que se encontrava dispersa e aparentemente desinteressada. Ele chamou a atenção da turma e pediu que eu iniciasse as atividades. Iniciei as conversas perguntando para a turma o que lembravam dos encontros passados. Em seguida pontuava os combinados. Durante os dez primeiros minutos não obtive respostas. Alguns simplesmente não olhavam para mim ou para a lousa, mas para o chão.

Na lousa havia escrito trechos da história com o objetivo de discutir os planos e enquadramentos. Os alunos permaneceram se recusando à atividade¹⁴. Insisti solicitando exemplos, perguntando individualmente para Fresenko e em seguida para a turma:

Pesquisador: “Como filmar as sequências (apontando para frases na lousa)? Pensaram? (para Fresenko) Pensou? Como filmar? Mostrar as sequências. (Se dirigindo para o centro e apontando para frase na lousa) Por exemplo, Ronda, 18 anos, treinando... espada...”

Maryna (usando classificadores) “plano da barriga pra cima”...

Pesquisador: “Local”...

Maryna: “Floresta”...

Yana: “Floresta”...

Pesquisador: “Local”... tripé, filmar”...

Maryna: “Apota a câmera filma plano mais aberto, mostra tudo”...

Pesquisador: (classificadores) Primeiro plano... plano americano... como?

Maryna: “Sei lá...”

Pesquisador: “Exemplo, só exemplo...”

Maryna: Plano... da cintura para cima”.

(Tradução própria, excerto do período de 00’05” até 00’49”).

¹⁴ Entendo que o longo intervalo entre os encontros possa justificar a apatia e desinteresse.

Pensar em usar os planos parece ser mais complicado do que reconhecê-los, e a discussão prosseguiu com os exemplos apresentados sobre a montagem de cenas. A turma não apresentou desenhos de esboços dos enquadramentos solicitados¹⁵, então, fizemos juntos, conforme davam exemplos eu desenhava os quadros na lousa, a turma comentava então os desenhos, se o enquadramento deveria ser mais próximo, mais distante e assim por diante.

Depois dessa discussão, combinamos filmar uma cena para testarmos os enquadramentos, houve discussão sobre quem comporia a equipe técnica, impasse sobre o elenco que discutindo a própria turma resolveu. Para o ensaio, a equipe seria formada por Alexander na produção, Maryna na direção, Yana e Fresenko no elenco, Yaroslav na fotografia e Ivan no *making of*, mas nas interações durante a atividade a turma se revezava em diferentes funções.

Ninguém falou sobre a direção de arte e da atividade de pesquisa do sangue artificial. Então questionei a turma se havia se esquecido de pesquisar sobre como fazer o sangue (04'25"). Yana justificou que procurou, mas que não encontrou, achou muito difícil. Apenas Yaroslav, que faltara no último encontro, sugeriu o uso de mel misturado com corante vermelho (04'46").

Para garantir que a atividade fosse realizada, levei como proposta para o sangue artificial glucose e corantes comestíveis, nas cores, vermelho, amarelo, bordô, verde e preto, que possibilitariam misturas que resultassem em diferentes cores, além de pequenos sacos plásticos para eventual produção de bolsas de sangue.

Não houve instruções sobre o uso das câmeras e tripés, apenas recomendações de segurança com o equipamento. Também não houve instruções sobre iluminação ou enquadramentos, apenas eventuais intervenções na configuração durante o uso das câmeras mais sofisticadas. Para fazermos o sangue artificial, foi solicitado um pouco de água em uma vasilha e jornais para protegermos a mesa de eventual sujeira. Tudo foi providenciado por Alexander e Ivan.

¹⁵ Reitero a questão da distância entre os encontros, agenda pouco clara, organização e clareza das tarefas, interferindo na forma de comprometer-se.

Saímos da sala e enquanto preparávamos o ambiente e equipamentos para testes de enquadramentos e produção do sangue, a turma começou a discutir como usariam o sangue. Desse processo, pude observar alguns trechos da conversa entre Maryna, Yana, Fresenko e Yarolsav:

Yana: "...tem que ser no coração!"

Maryna: "Mas na frente ela vê homem chegando..."

Yana: "Vem atrás"...

Yaroslav: (coloca o caderno embaixo da camisa) amarra e acerta aqui!

Yana: (bate nas próprias costas) só virar!

Maryna: "você que sabe, espada é grande, não dá! (Yaroslav e Fresenko simulam golpe com a espada, Yaroslav acerta Fresenko que segura à espada como se fosse cravada no peito e faz classificador de sangue escorrendo no canto da boca)".

Fresenko: "pode ser na boca o sangue"...

Yaroslav: "Pode colocar o sangue na capa do caderno".

Maryna: "não vai aparecer, só se filmar duas vezes, de pertinho e de longe".

Fresenko: "faz no computador, eu faço".

(Tradução própria, excerto registrado em diário de campo).

Com a bancada pronta, iniciamos a produção do sangue cênico. Com pequenas intervenções na primeira tentativa, as únicas instruções foram para que os ‘ingredientes’ fossem adicionados aos poucos até chegarem à cor desejada. Alexander e Yana tomaram a iniciativa de fazerem as primeiras misturas, conforme registrado por Ivan nas fotografias a seguir (figuras 13, 14 e 15):

FIGURA 13 – ACRESCENTANDO GLUCOSE



Foto: Ivan

FIGURA 14 – ANILINA VERMELHA



Foto: Ivan

FIGURA 15 – SANGUE ROSA



Foto: Ivan

Os produtores de arte ficaram descontentes com o primeiro resultado, segundo a crítica dos colegas o sangue estava ‘muito duro’ e ‘rosa’:

Yaroslav: “Tá rosa! É rosa”.

Maryna: “Não parece. Muito duro, precisa água”.

Yana: (Dirigindo-se para Alexander). “Coloca mais vermelho”

Yaroslav: “Precisa preto, escurecer”.

Pesquisador: “Qual é a cor do sangue?”.

Todos: “Vermelho!”

Pesquisador: “Depende do oxigênio...”.

Fresenko: “De zumbi é preto...”.

Pesquisador: “Corte profundo também... queimadura... Mas vermelho, depende, pode ser claro ou escuro...”.

Fresenko: “Vai sair na boca!”.

Maryna: “Tá errado, tá rosa!”.

Yaroslav: “tá rosa! Coloca preto...”.

(Tradução própria, excerto registrado em diário de campo).

Enquanto isso, Alexander e Yana continuaram a produção e o sangue foi escurecendo até chegar ao tom que deixou a turma satisfeita. Conforme registrado por Maryna nas fotografias presentes nas figuras 16, 17 e 18:

FIGURA 16 – MAIS VERMELHO E UM POUCO DE PRETO



Foto: Maryna

FIGURA 17 – COR DE SANGUE



Foto: Maryna

FIGURA 18 – DISPOSITIVO DE SANGUE ARTIFICIAL



Foto: Maryna

Após isso, a primeira mostra do dispositivo foi armazenada (Figura 18). Ela deveria ser acionada com os dentes, para que o sangue vazasse. Após a primeira mostra produzida por Alexander e Yana, foram produzidas mais duas, uma por Maryna e outra por Yaroslav.

Os testes com câmeras ocorreram durante toda a atividade, os alunos revezaram-se no uso das diferentes câmeras e acessórios. Foram explorados diferentes ângulos, planos e movimentos de câmeras nas filmagens (05'00" até 07'22") e nas fotos, como nos exemplos das figuras 19, 20 e 21:

FIGURA 19 – PLANO DETALHE



Foto: Yaroslav

FIGURA 20 – PRIMEIRO PLANO



Foto: Alexander

FIGURA 21 - PLANO CONJUNTO E PROFUNDIDADE DE CAMPO



Foto: Ivan

Agora com o dispositivo de sangue pronto, os testes de filmagem foram mais específicos ao optarem pelo modo como mostrar o sangue saindo após o golpe. O primeiro teste foi dirigido por Alexander, filmado

por Ivan, com direção de arte de Maryna e produção de Yana, ambas orientaram Fresenko, no papel de Carlos, e o *making of* foi registrado por Yaroslav.

A filmagem começa com *close up* de Fresenko (5'18"), até Alexander o orientar a chegar mais perto da câmera, ajustando a marcação, seguido de um movimento de câmera para baixo e para cima (05'26"). A turma considerou o teste como bem sucedido.

Sobre a realização dessa atividade destacamos que ceder espaço e promover a autonomia permite organização, negociações em Libras e uma experiência com as imagens ricas e que educa o olhar. Na perspectiva dialógica a turma faz escolhas e experimentações com as referências apresentadas de diferentes enquadramentos, das cenas de luta e, mais notavelmente do sangramento escolhido como motivo da imagem, dando sequência ao processo de montagem.

Não houve interferência alguma no primeiro teste. No segundo, a turma deliberada e autonomamente mudou a câmera de lugar e trocaram de funções, nesse caso, minha intervenção foi conferir os ajustes do tripé e acompanhar os procedimentos de Fresenko ao ajustar o foco da câmera.

Essa filmagem teve a direção e produção de Maryna, fotografia de Fresenko, arte de Alexander, produção de Ivan e *making of* de Yaroslav. Pelo observado sobre o posicionamento e ajustes na marcação, entendo que a imagem deveria ser enquadrada em plano médio (06'27"), mas Yana, no papel de Carlos, inclinou-se para frente durante o teste e a imagem resultante não deixou Maryna satisfeita.

Um terceiro teste ainda foi realizado, com a mesma configuração de equipe, mas com Yaroslav no papel de Carlos. O enquadre foi feito em plano médio, o que satisfez a direção, no entanto, o excesso de movimento de câmera e a atuação de Yaroslav desagradaram tanto Maryna quanto Yana.

A desprodução foi realizada por Alexander, Fresenko, Ivan e Yana. Enquanto Maryna e Yaroslav concluíam que era melhor filmar o sangue no plano *close up*. Após a desprodução, voltamos para sala de aula e conversamos sobre o próximo encontro, que seria o encontro para a realização das filmagens.

5.2.2 Uma câmera na cabeça

5.2.2.1 Fase de produção

A fase de produção diz respeito ao início das filmagens propriamente ditas. Esta fase pressupõe que todos, ou a maioria dos itens de pré-produção estejam resolvidos (BROWN, 2002; SALLES, 2008). Em nosso caso, a produção ocorreu em uma tarde, teve duração de três horas e foi realizada em externa¹⁶.

O dia de filmagens começou na escola e contou com a presença do instrutor da turma e duas intérpretes. Encontramo-nos no horário das oficinas de Libras e depois dos avisos iniciais e entrega das autorizações dos responsáveis para a saída houve a apresentação do cronograma de atividades para o encontro e negociações sobre cuidados e comportamentos no *set* de filmagens.

A turma escolheu e apanhou as câmeras e tripés no estúdio da escola, fazendo uma lista escrita do material. Para o transporte da equipe foi providenciado um automóvel com sete lugares de passageiros, por recomendação da escola e acordo com a documentação, todos os alunos e alunas participantes foram no mesmo carro, como responsável, fui motorista.

O instrutor, intérpretes e auxiliar de pesquisa se deslocaram em outro automóvel. A locação é um bosque de pinheiros localizado no interior do campus de universidade pública, no mesmo município da escola campo de pesquisa. Com a equipe toda reunida, nos direcionamos até um ponto de filmagem, escolhido previamente pelo pesquisador.

A partir desse momento, quem estava com câmeras passou a fazer registros e o primeiro acontecimento, fruto da interação com meio que chamou a atenção de toda a turma e disparou uma série de discussões foi o encontro de um exoesqueleto de cigarra localizado no tronco de um pinheiro, registrado por Ivan na figura 22:

¹⁶ Termo utilizado para se referir a qualquer filmagem em ambiente externo, fora de estúdio.

FIGURA 22 – EXOESQUELETO DE CIGARRA



Foto: Ivan

Muitas questões discutidas entre a turma e entre a turma, intérpretes e pesquisador buscando compreender o fenômeno, querendo aprender o que era aquilo e o porquê e como acontecia denotam explicitamente o potencial da atividade realizada em espaço não formal de ensino, mais especificamente relacionado, nesse caso, com o ensino de ciências. A transversalidade e multidisciplinaridade que a atividade proporciona favorece a formação de conceitos, neste caso, partindo da curiosidade dos alunos e concretizando-se nas práticas discursivas.

Chegando ao local escolhido para o início das filmagens, formamos um círculo para conversar, e decidimos como começar a filmar. Um recorte de alguns registros de filmagens foi montado com exemplos de soluções de imagens encontradas pela turma no momento das gravações. O recorte tem 03'20" de duração e pode ser acessado através do seguinte *Qr code* apresentado na Figura 23:

FIGURA 23 – CORTE 5



Após as conversas iniciais, Ivan passa a registrar os bastidores da produção (Figura 24). Enquanto Rosa e Maryna ajudam Yana a escolher o figurino, Fresenko e a auxiliar de pesquisa preparam uma base com os materiais e equipamentos que não estão sendo usados e um praticável com água e copos para a equipe se servir.

Assumindo atividades de produção de arte, Yaroslav separa o objeto de cena, separa peças de figurino para Fresenko experimentar e prepara os apetrechos para a produção do sangue artificial. Rosa e Maryna decidiram começar as filmagens pelos treinos de Ronda. Alexander pede instruções do lugar de filmagem e passa a montar o tripé.

FIGURA 24 – IVAN NO *MAKING OF*

Foto: auxiliar de pesquisa

O plano de filmagem foi decidido no local e começou pela cena 4. Rosa e Maryna determinaram que o treinamento se desse com exercícios

de corrida, abdominais e exercícios de flexão de braços e que deveriam ser intercalados na edição.

A cada tomada, a turma observava as imagens e opinavam se precisariam filmar novamente para atingir o objetivo ou ainda filmar de outras formas para acrescentar mais cortes. Rosa e Maryna decidiam. Nas figuras 25 e 26 registros de momentos de análise das tomadas realizadas.

FIGURA 25 – TEMOS/NÃO TEMOS



Foto: Yana

FIGURA 26 – TEMOS! CORRIDA COM “TRAVELLING”



Foto: aux. pesquisa

Com uma câmera na cabeça, as primeiras tomadas foram realizadas em primeira pessoa; segundo a conversa entre Rosa e Maryna, deveria aparecer na tela o que a Ronda estava vendo durante o exercício abdominal. No recorte dessa cena, nos primeiros onze segundos, é apresentada a quarta tentativa (figura 27), conforme descrita na claquete de Maryna:

FIGURA 27 – CENA 2, TAKE 4, PLANO PRIMEIRA PESSOA.



Foto: Yana

A partir do tempo 00'11 até 00'25" é apresentado o segundo *take* de cena com solução para filmar o corte de flexão de braços. O plano de filmagem aqui surgiu como solução de imagem para representar o exercício sem mostrar as pernas da atriz, que não conseguia fazer o exercício sem apoiar os joelhos no chão. Aqui a turma usa a imagem para criar uma ilusão, fazer ver algo que se deseja, mas que não foi efetivamente realizado, o que constitui um uso de imagem que vai muito além da mera representação.

As próximas tomadas apresentadas no 'corte 5' são da corrida. Inicialmente filmaram um plano geral, que na montagem vem seguida de

uma câmera lenta de bastidor (00'26" até 00'44"). Após essa tomada, a turma conferiu as imagens e pude observar parte da seguinte interação:

Rosa: "(...) ficou comprido. Demora pra chegar".

Maryna: "depois corta".

Rosa: "Tem que correr mais rápido".

Maryna: "Vai colocar flexão no meio"(Faz sinal de sequência).

Alexander: (oralizando) "Filma ela de perto, a cara dela, eu vou correndo".

Rosa: "Com a câmera na cabeça"

Pesquisador: "Pode ser, mas se quiser esse aqui vai correndo de costas, precisa alguém ajudar (apresento um dispositivo estabilizador para filmagem com celular conforme figura 28)".

Alexander: "Eu vou. Dá aqui!".

Uma das intérpretes sugeriu que eu fosse ajudando a guiar o Alexander, pois com outro aluno a chance de acidente poderia ser maior, já que ele deveria se deslocar pelo bosque andando de costas. O corte da ação seguida do resultado dessa experiência pode ser observada no período de 00'45" até 01'02".

FIGURA 28 – ESTABILIZADOR PARA CÂMERA EM CELULAR



Foto: Ivan

Nos próximos cinco segundos do corte (01'02" até 01'07") também acontece uma representação de solução de imagem, no caso, filmar em primeira pessoa. Na primeira tentativa, com a câmera na cabeça, o resultado não havia satisfeito as diretoras, então fizeram mais uma tomada com a câmera posicionada na altura do peito de Ivan, que assumiu o papel de dublê.

Depois disso, começaram as cenas com a participação de Fresenko que, com ajuda de Yaroslav, Rosa e Maryna combinaram partes de figurino e adereço para composição de sua personagem e da cena. A preocupação inicial foi de mostrar a aproximação de Carlos até Ronda. Na figura 29, Maryna e Rosa interferem no figurino de Fresenko, agora caracterizado como Carlos, ao lado, Ronda treina com a espada.

FIGURA 29 – AJUSTE EM FIGURINO



Foto: auxiliar de pesquisa

O recorte de filmagens da interação de Carlos e Ronda apresenta como solução de imagem um plano conjunto, mais a frente um plano americano de Ronda treinando e com uma curiosa profundidade de campo a aproximação de Carlos (01'08" até 01'39"). Esta solução foi pensada e filmada por Alexander e Rosa e surgiu de solução de cena com uma marca que chamei de "toque surdo". O toque surdo foi uma sutil marca de como Carlos chama a atenção de Ronda sem entrar em seu campo visual, tocando em seu ombro e deixando em aberto o questionamento sobre suas intenções, que marcou o processo de criação da história. Houve também filmagens em primeira pessoa, com a **câmera na cabeça** de Fresenko, representando o ponto de vista de Carlos.

Em seguida temos a tomada com o sangramento. Yaroslav e Alexander dirigiram e filmaram esta cena, acompanhados de perto por Rosa. Yaroslav produziu o sangue, alertou para não errarem, pois sujariam a roupa. A solução foi a filmagem iniciada em *close up*, e uma experimentação de *zoom* até chegar no plano detalhe da boca, coerente com os ensaios da fase de pré-produção (01'40" até 02'07").

Também houve *zoom* durante a filmagem de um plano com câmera insólita, corte que não entrou no filme, mas é destaque pela possível leitura da intenção de mostrar o corpo caído, mas destacar o ferimento perto do coração com a mancha de sangue e a boca ensanguentada (02'08" até 02'20").

Para mostrar que Ronda continuou treinando depois de golpear Carlos, Maryna orientou a marcação e movimento de Yana, que passa por cima de Carlos, enquanto Rosa orientava Alexander sobre a maneira de filmar, a solução foi câmera na mão em um plano médio (02'21" até 02'34").

Mesmo antes dessa última tomada, a turma, aparentemente exausta comemorava o fim das gravações, quando ao conferir seu plano de filmagem, Maryna se lembrou do sorriso de Ronda em plano detalhe, e partimos para gravar essa última tomada. Foi mais um momento descontraído em que assumi a filmagem, pois já era plano pré-definido e aparentemente seria rápido, mas tornou-se cômico e precisamos gravar repetidas vezes. Na figura 30 a seguir, um registro da gravação da última tomada.

FIGURA 30 – RONDA SORRI FELIZ



Foto: Alexander

As atividades no *set* de filmagem continuaram com a fase de desprodução, detalhada no tópico a seguir.

5.2.2.2 Pós-Produção

A pós-produção no cinema é uma etapa que subentende pelo menos duas ações, a desprodução e a finalização do filme (BROWN, 2002; SALLES, 2008). Segundo Salles (2008), podemos entender a desprodução como as atividades de encerramentos de contrato e pagamento (quando for o caso) de atores e equipes, assim como providenciar a volta e deslocamento sem ônus, devolução e prestação de contas de toda a parafernália de equipe, atores, locações, equipamentos, e tudo o que está subjacente a isso (SALLES, 2008).

Em nosso caso a própria turma desmontou os equipamentos, conferiu a lista e transportou até o automóvel. No período de 02'36 até o final do vídeo 'corte 5' há o registro do momento do final das atividades do *set* de filmagens, no qual pode-se observar ações de desprodução de Yaroslav limpando a espada e ajudando Fresenko a limpar o sangue. A interação entre os dois denota o clima de cooperação da turma durante as gravações.

Após o lanche que marcou o fim das atividades, cada estudante foi levado até sua residência. No transporte para casa aconteceram diálogos entre a turma, não sobre o tema da atividade do dia, mas sobre si, os bairros onde moravam, a distância da casa de uns para os outros, enfim, uma série de conversas que não pude registrar em vídeo ou acompanhar completamente, mas que representa um dado importante. Diferentemente de todos os outros encontros, os diálogos aconteceram somente em Libras. Estudantes da turma que não sinalizaram ou sinalizaram pouco durante os quatro encontros, nessa ocasião dialogavam apenas em Libras entre si.

Esse tipo de conversa é considerado por Bakhtin (2006) como algo extremamente rico e importante nos espaços de interação social e de produção de sentidos no cotidiano e as vincula às esferas das diversas ideologias formalizadas do corpo social, no sentido marxista do termo:

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos atos de fala de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência autoreferente, a regulamentação social, etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores (BAKHTIN, 2006, p. 41, destaques do autor).

A troca entre pares é condição fundamental para o desenvolvimento da língua. Houve uma promoção de condições para trocas em Libras, não em atividade dirigida e avaliadora, mas num contexto de interesse mútuo em interagir, falar de si, saber dos colegas, desenvolvendo de maneira afetiva a própria língua e identidade cultural.

Na fase de finalização do filme, que consiste em ações de edição (SALLES, 2008), não houve participação da turma. Na dinâmica de funcionamento da escola havia o compromisso da mesma em interromper as atividades para servir há outros interesses do município¹⁷. Como não foi possível remarcar o encontro, a edição foi realizada pelo próprio

¹⁷ Cidade-sede dos 82º Jogos Abertos do Interior, as escolas serviram de alojamento para os atletas.

pesquisador, preservando o último encontro para a exibição do filme.

Considerando o processo de montagem a partir das teorias de Einsentein, que concebia a montagem não como uma fase, mas que perpassava todo o processo de realização de um filme e que extrapolou o campo do cinema para se constituir como uma teoria geral da arte (PAIVA, 2011), foi mantido o máximo de informações sobre o processo de montagem da turma e pouco tratamento de imagens para preservar a identidade de filmagem.

É importante destacarmos que, embora eu tenha procurado manter as informações de montagem da turma, como prática discursiva e dialógica, a edição é uma leitura que fiz das imagens. Caso a turma tivesse realizado ela mesma a edição o resultado final do filme seria outro e assim infinitamente tantos quantos fossem os responsáveis pela edição, conferindo às imagens infinitas formas de dizer.

Existe ainda uma fase após a finalização do filme, que seria a divulgação, distribuição e exibição (BROWN, 2002). Segundo Salles (2008), “a divulgação de um produto audiovisual é de extrema importância, já que o cinema é uma arte que foi feita para ser vista” (SALLES, 2008, p. 7). Concordamos com o autor e em nosso caso, a exibição prioriza os próprios alunos e a comunidade escolar, podendo ainda ser divulgada em eventos científicos ou em outros eventos que os próprios alunos elejam.

É na exibição do filme para a própria turma que se encerra o processo de gravação e realização do mesmo. No entanto, mais uma vez pela dinâmica de funcionamento da instituição, o evento de exibição teve a data antecipada e, numa apresentação feita ‘às pressas’, alguns membros da turma não estiveram presentes à exibição do filme.

Por outro lado, outros alunos e alunas surdos da mesma escola, mas da primeira etapa do ensino fundamental assistiram ao filme a pedido da própria escola o que proporcionou situações interessantes de trocas. Estiveram presentes dezesseis alunos e alunas surdas, entre eles Yana, Fresenko, Alexander, Yaroslav e Ivan. Maryna e Rosa não assistiram ao filme.

A sessão contou ainda com a presença do instrutor surdo de Libras e de uma intérprete de Libras e teve o filme e *making of* exibidos, a pedido da turma, quatro vezes. A sessão foi registrada em fotografias e diário de campo. O filme foi projetado na lousa com aparelho *data-show* e foi explanado que se tratava de um filme realizado pela turma da oficina de Libras do fundamental II. Para a primeira exibição, luz apagada, conforme figura 31.

FIGURA 31 – PREMIÉRE



Foto: pesquisador

Logo nos primeiros segundos muitos dedos apontados para a tela, ao reconhecer os colegas na projeção. Alguns oralizavam os nomes de Fresenko e Yana. Após a exibição de estreia e antes do *making of* um acontecimento que marcou o evento ficou por conta da reação de uma aluna de 9 anos de idade que chorou pela morte de Fresenko. A aluna foi consolada pela intérprete e pelo instrutor surdo que explicaram que se tratava de ‘faz de conta’, um filme e que Fresenko estava ali e bem.

A aluna continuou chorando e parou ao assistir o *making of*, vendo como foi feito o filme. Após isso, com a luz acesa, levantou-se para abraçar Fresenko, registrado na figura 32.

FIGURA 32 – ABRAÇO NA NOVA FÃ



Foto: pesquisador

A mesma aluna, na ocasião do abraço, inaugurou uma reivindicação que logo se tornou a reivindicação da turma ali presente: “*eu quero fazer também, quero ser fada!*”, logo outro aluno se levanta “*quero ser zumbi*” e assim por diante.

O filme emocionou ao público, causou reações e interações diversas consolidando o uso da linguagem cinematográfica como prática discursiva na produção de sentidos.

Atendendo aos pedidos da turma e com aval do instrutor, assistimos mais três vezes ao filme e ao *making of* e em todas às vezes, alguns apontavam na tela e os produtores do filme conversavam entre si, mas não consegui compreender esses diálogos. Na primeira exibição do *making of*, Alexander oralizou repetidas vezes “*olha eu!*”, sempre que aparecia sua imagem. Nas figuras 33 e 34, a plateia.

FIGURA 33 – COMENTÁRIOS DO ELENCO



Foto: pesquisador

FIGURA 34 – RECONHECENDO NA TELA



Foto: pesquisador

O *Making of* deixa ver aqueles que estavam atrás das câmeras, na produção, na direção de arte, na fotografia, na direção e dá visibilidade ao processo.

Com essa sessão se encerrou o processo de gravação de filme de curta metragem com alunos surdos da segunda etapa do ensino fundamental. Buscamos descrever esse processo para viabilizar a análise com vistas às suas possíveis contribuições para a educação escolar de estudantes surdos e surdas.

Diante desse processo, assumimos o cinema e a educação como práticas discursivas e buscamos em sua relação dialógica pontos de convergências que possam constituir-se como práticas pedagógicas, dos quais destacamos a organização do projeto, o desenvolvimento da Libras e da escrita da língua portuguesa através das trocas e interações na fase de preparação para produção das imagens e das atividades de direção de arte como chave para formação de conceitos.

Sobre a organização do projeto, entendemos que a própria sequência de etapas da gravação do filme poderia se constituir como ‘sequência didática’ que

são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18).

As formas de uso e aplicações de cada etapa do processo aqui estudado são tão diversas quanto for a criatividade e repertório dos professores, no entanto, aqui, todas as etapas tiveram como norte a produção de imagens, no caso, do filme.

Quanto ao professor, entendemos que, assim como o pesquisador, deve assumir o papel de produtor executivo, que é o responsável pelos provimentos dos recursos, trâmites burocráticos e condições de produção do filme, regulando e negociando as possibilidades de realização do filme.

Sobre a formação de professores das diversas áreas do conhecimento para desenvolvimento de um projeto como este, temos em trabalhos como os de Santos e Campos (2014), Lebedeff e Santos (2014) e Lebedeff e Facchinello (2018) exemplos de produções de filmes de curta metragem nas atividades de desenvolvimento e avaliações das disciplinas de Libras em cursos de Licenciaturas, nas quais aproximações com o processo observado no presente estudo passaria por produções de sentido referente a este tema nas atividades que já realizam.

Foi possível observamos o desenvolvimento da Libras durante todo o processo, da preparação até a desprodução e depois na exibição do filme, devido às constantes trocas, negociações e debates realizados e na fase de preparação, com a criação do argumento e do texto escrito. A montagem

do texto coletivo se mostrou espaço em que a escrita se fez em função da imagem, constituindo um discurso com as marcas de autoria da turma.

Quanto às atividades de produção de arte como chave para formação de conceitos, nos referimos às pesquisas que fazem parte desse processo. Em nosso caso, foi possível observarmos na produção de sangue artificial que os alunos vão formando seus conceitos a partir do conhecimento de mundo de cada um articulados com as negociações presentes nos diálogos durante a atividade, mobilizando conhecimentos e repertório dialógico na discussão sobre a cor do sangue e sua consistência, mais uma vez, tendo a imagem como fim.

Todo o processo foi constituído por atividades de práticas discursivas e dialógicas, a turma mobilizou seus conhecimentos prévios e referências apresentadas em constante diálogo, debates e tomadas de decisões, usando criatividade, imaginação, enfim, suas funções psicológicas superiores nas negociações de produção de sentidos através das imagens. Nesse processo, a educação do olhar se dá na compreensão, produção e uso das imagens na produção de sentidos, na medida em que a turma é convidada a analisar, interpretar e produzir imagens num processo dialógico e com isso se tornar leitora de imagens.

5.3 PAPÉIS QUE A IMAGEM OCUPA NO PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO FILME

Por se tratar do processo de gravação de um filme, o papel mais evidente, em nível aparente, que a imagem ocupa é de produto final, como imagem fílmica. Nos entanto, considerando a educação de surdos e surdas e questões aqui abordadas sobre o uso de imagens nesse contexto, buscamos analisar de que outros modos podemos compreender o uso e produção das imagens pela turma.

O processo teve início com apresentação de imagens com exemplos de enquadramentos que, articuladas com os conhecimentos prévios e mobilizadas na criação do filme vieram a servir de referências, exploradas pela turma no decorrer do processo. Nesse caso, a educação do olhar se deu na medida em que ver uma imagem e pensar como ela foi conseguida

e o que ela pode querer significar é um bom exemplo do ensinar a ver coletivo.

Convidados a produzir um filme, conceberam a história em Libras e, em seguida, em forma de registro e organização do filme, é realizada a prática da escrita coletiva que é regulada em função da imagem, da objetividade da realização do filme. Dessa forma, o uso da imagem explicita sua função e finalidade no processo.

Durante as atividades da pré-produção, a imagem se torna referência, meio e fim ao mesmo tempo. Referência nos exemplos de enquadramentos, movimentos de câmera e cenas de lutas com espadas; meio na medida em que é forma de registros realizados pelos alunos das atividades. E fim nos testes de enquadramento em fotografias e filmagens, na marcação de cena com ensaios dos golpes, na cor do sangue. A particularidade dessa fase consiste justamente num ensaio de todos esses elementos em função da imagem final.

A imagem que até então é matéria prima dialógica, se materializa enquanto discursos e se mantém dialógico na finalização da gravação do filme, produzindo sentidos na sua exibição.

O que podemos observar nesse processo, é que a turma, guardada sua diversidade de repertório, não teve o menor problema para reconhecer planos, enquadramentos, movimentos e seus efeitos na tela, que são aspectos da visualidade desenvolvida no uso da língua de sinais. Mas não demonstraram a mesma desenvoltura em mobilizar esses aspectos conscientemente para contar a história.

Essa mobilização não se dá de maneira automática e os chamados aspectos da visualidade desenvolvida não os habilita para compreensão automática das imagens e tampouco seu uso, pois, como disse Parlato (1980, p. 4) “os surdos - assim como qualquer outra pessoa - também devem aprender a interpretar imagens”. E foi aprendendo a partir das referências e mobilização do que já sabiam, na construção do discurso fílmico que superaram a dificuldade inicial e, através do papel de matéria prima dialógica adquirida, lida e refeita pela turma, são apresentadas as imagens e a partir delas eles criam as suas, como podemos notar nas figuras 34 e 35, nas quais há referência das cenas de kill bill vol 1

apresentadas na fase de pré-produção: o golpe de espada e sangramento escolhidos pela turma, referenciados no filme a partir do tempo 0'57" até 01'12".

FIGURA 35 – GOLPES DE ESPADAS



Montagem: pesquisador

A maneira de segurar a espada, a posição do golpe os enquadramentos de cena podem ser relacionados como uma releitura, como a visão da turma sobre a cena de referência ensaiada e produzida no processo de gravação do filme.

FIGURA 36 – SANGRAMENTOS



Montagem: pesquisador

Foi revendo cenas de luta do filme kill bill vol 1 que, também, num processo dialógico no período de análise dos dados deste estudo que pude

fazer as associações entre a imagem produzida pelos alunos e as cenas do filme. Foi na dialogia das imagens que a turma mobilizou seu repertório, dialogando com as cenas apresentadas e criando suas próprias cenas para construção do discurso fílmico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo partimos do pressuposto de que a linguagem cinematográfica poderia contribuir com a educação bilíngue para surdas e surdos, compreendendo o objeto de estudo como aproximações entre o cinema e o uso de imagens na educação desse público.

Após consulta à literatura científica, identificamos que o cinema, em diversas acepções do termo, constitui-se como objeto de inúmeras pesquisas em educação, que, por sua vez, apresentam diversas contribuições para a elucidação do tema. Já através dos estudos sobre linguagem cinematográfica, identificamos que nosso interesse estava nas práticas de produção de filmes, uma das atribuições do termo cinema.

Também identificamos no processo de levantamento teórico, que nosso objeto poderia ser inserido no campo do uso de imagens na educação de surdos, tema problematizado em estudos que habitualmente são relacionados às questões sobre visualidade.

Passamos então a relacionar os processos de gravação de filmes, conforme o entendimento socialmente compartilhado sobre como ‘fazer cinema’, com os problemas do uso de imagens na educação bilíngue de surdos e surdas. A partir de estudos sobre educação de surdos e visualidade, imagens na educação de surdos, cinema e educação de surdos, linguagem cinematográfica, pedagogia da imagem e revisão de literatura científica, pudemos situar de maneira mais precisa e mais clara a seguinte questão de pesquisa: “Como pode se dar e que contribuições pode oferecer a educação do olhar no campo da educação bilíngue de surdos e surdas?”.

Buscamos responder a esta questão realizando o estudo com o seguinte objetivo de pesquisa: **objetivo geral:** investigar, analisar e discutir de que forma o cinema pode contribuir com a educação bilíngue para surdos e surdas.

Nesse processo, buscamos fundamentar nosso ponto de vista sobre o objeto e problema de pesquisa a partir da perspectiva de que na educação bilíngue de surdas e surdos, a escola deve encaminhar as ações de ensino, garantindo que tenham acesso aos conteúdos historicamente produzidos e trabalhados por ela de forma a considerar e respeitar a condição linguística

dessa população (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013), que esta condição linguística é caracterizada pelo uso das Línguas de Sinais que tem papel determinante na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais desenvolvidas do pensamento, as funções psicológicas superiores, são acessadas por meio da língua e da linguagem (VIGOTSKY, 2015) e que por sua materialidade ser visual, os surdos enunciam seus textos no plano espacial da mesma forma que organizam seu pensamento a partir desta língua (PELUSO E LODI, 2015).

Diante disso, a utilização de técnicas, recursos e perspectivas que estejam relacionadas com o uso da visão favorece a construção de um conjunto importante de conceitos (CAMPELLO, 2008), sendo relevante pensar em uma pedagogia que atue de forma visual para além da Língua de Sinais e explique os conteúdos em sala de aula lançando mão de toda potencialidade visual da Libras (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013). Nesse sentido, a imagem pode ser aliada das estratégias metodológicas na educação de surdos e surdas, mas não a imagem como meras ilustrações (REILY, 2010; AUMONT, 2012; SOFIATO; LEÃO, 2015), mas na perspectiva da leitura de imagens (SANTAELLA, 2012; LEBLANC, 2012), sua produção e uso num processo educativo crítico (LEANDRO, 2001).

Adotamos uma perspectiva de cinema de arte, portanto prática discursiva, na qual o cineasta pode ser qualquer um com *uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*, o cidadão comum, que se expressa em sua própria montagem e linguagem, legitimando sua inserção na história do cinema não precisando obedecer a regras de linguagens padronizadas impostas pela indústria do cinema (ROCHA, 2004) na mesma perspectiva que concebe a montagem numa perspectiva dialógica da produção de sentidos do filme (EINSENSTEIN, 2002).

A revisão de literatura científica, apesar de poucos resultados, nos mostrou diferentes abordagens do uso de imagens na educação de surdos, aproximações entre a Libras e elementos da linguagem cinematográfica e algumas produções fílmicas recentes no Brasil realizadas por surdos, provavelmente impulsionadas após o decreto n° 5626/05.

Com o aporte teórico inicial e realização do estudo com a turma participante, procedemos com o tratamento e análise do material coletado e com a produção do presente texto, a materialização e registro das formas de conclusão dos objetivos da pesquisa, tendo realizado a gravação do filme de curta metragem com a turma, descrito e analisado o processo de gravação do filme e analisado e discutido papéis que a imagem ocupou no processo de gravação do filme. Apoiados nos resultados obtidos com esse processo e no aporte teórico e toda matéria prima dialógica mobilizada para a realização deste estudo, compreendemos que podemos responder nossa questão de pesquisa: *Como pode se dar e que contribuições pode oferecer a educação do olhar no campo da educação bilíngue de surdos e surdas?*

A educação do olhar pode se dar a partir da realização de atividades que concebam a imagem como fim da educação e não como meio, como a produção de filmes de curta metragem por professores e alunos e como contribuições tornar professores e alunos leitores de imagens, ampliando seu repertório e matéria prima dialógica para o acesso e uso de suas funções psicológicas superiores.

As atividades realizadas em todo o processo de gravação do filme promoveram relações de interação em Libras entre a turma e podemos observar nos excertos apresentados, ocorridos no processo de criação do filme, que em seu diálogo recuperam memórias, imagens, valores, fatos e, ao mesmo tempo, pensam e projetam questões que ainda estão por vir, e isso também se dá quando pensam nas imagens, no filme enquanto produto de sentidos de sua escolha.

Os alunos criaram sua história e escreveram seu texto de forma dialógica, recuperando suas referências, repertórios diversos e pensando que teriam que filmar, em atividade em função da imagem. Após isso, na fase de pré-produção lhes foram apresentados exemplos de cenas de lutas de espadas com protagonista mulher e a turma estabelece um diálogo entre seu texto e as cenas, fazendo sua própria luta, seu próprio golpe, morte e sangramento.

A proposta com a produção do filme é a turma fazer seu próprio filme e, ao mesmo tempo, dialogar com outros filmes, tomando decisões

sobre tomadas e ângulos de filmagens, cortes de cenas e pontos de vista, sempre em função da produção de sentidos, se tornando leitores de filmes, leitores de imagens.

O processo também promoveu engajamento dos participantes, múltiplos meios para apresentação de conteúdos, como nas etapas da produção de arte - episódio da produção do sangue artificial, que contribuiu para formação de conceitos sobre o sangue e sua cor e causas de sangramento, além do próprio filme, e possibilidades e alternativas de avaliação do aprendizado, atendendo aos princípios do Desenho Universal para o Aprendizado.

Os resultados obtidos representam uma alternativa que pode orientar metodologicamente iniciativas de atividades com a produção de filmes de curta metragem na escola e a educação do olhar para leitura crítica de imagens. E podem beneficiar diferentes públicos da educação básica.

Algumas das principais fragilidades do trabalho se deram pelo fato de ser um projeto 'externo' à escola, não estava pautado na agenda escolar propriamente, o que comprometeu sua continuidade e impediu a realização de algumas etapas, no entanto, se mostrou passível de realização e conclusão mesmo com situações adversas.

Foi intenção nesta investigação explorar o uso da linguagem do cinema, enquanto linguagem visual, como possível meio para práticas de letramento visual em ambiente escolar e pudemos observar que o uso da linguagem cinematográfica pode promover a educação do olhar na medida em que pode suscitar as emoções e produção de sentidos pelos autores e pelo público, como no caso da aluna que chorou ao ver o colega morto no filme. Isso ocorre porque como prática dialógica, o aluno interlocutor surdo é para quem o discurso foi direcionado, no processo, filme e espectador se relacionam.

O uso do cinema na educação é tarefa complexa e exige muitas pesquisas para alcançar sua totalidade. Em relação ao uso de imagens na educação, partindo desse estudo e considerando muito do processo que não foi discutido neste texto, muitas frentes do algoritmo 'fazer cinema na escola' podem e devem ser exploradas, como o processo de decupagem com registro em *storyboard*, a direção de fotografia e o direcionamento do

olhar com iluminação, cores, texturas e etc., a edição de imagens como finalização da produção do filme na perspectiva dos autores e as análises fílmicas da produção da turma, entre outras possibilidades.

O que podemos destacar é que com o cinema enquanto prática discursiva na escola, os alunos são convidados a fazer filmes para se tornarem espectadores cada vez mais críticos de filmes ou ainda, criar imagens, num processo dialógico, para que se tornem leitores de imagem. Na sociedade atual, mais do que nunca, saber ler e saber produzir imagens é fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. **A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, p. 1 – 25, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153> Acesso em: 24 jan. 2020.
- ANJOS, R. P. dos. **Cinema para LIBRAS: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para Surdos.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2017, 213 f. Dissertação de mestrado.
- AUMONT, J. **A imagem.** Papirus. 16ª ed. 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Hucitec. 12ª ed. 2006.
- _____, **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. a/c Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002.
- BUSARELLO, R. I. **Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermediáticas.** 01/11/2011 174 f. mestrado acadêmico em engenharia e gestão do conhecimento instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina.
- CAMPELLO, A. R. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007, P. 100-131.
- CAMPELLO, A. R. **A Pedagogia visual na educação dos surdos.** Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CARRIÈRE, J. C. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- CASTRO, N. P. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – UFSC, Florianópolis, 2012.
- COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede.** 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de, . **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo.** 28/01/2015. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CORREA, E. M. **Entre Surdez e Cegueira, Fantasmas e Lobisomens, Trajetos e Devires de um Cinema em uma Educação de Adultos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

COUCHOT, E. **A tecnologia na arte: Da fotografia à realidade virtual**. Tradução de Sandra Rey. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DRIGO, M. O.; SOUZA, L. C. P., **Educação do olhar: as representações visuais em foco**. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012.

DUARTE, R. Cinema e educação. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

EISENSTEIN, S. Palavra e Imagem. In: EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. São Paulo: Zahar, 2002a, p. 13-50.

FERNANDES, J. C. L. **Ambiente virtual para auxiliar surdos na construção de frases com diferentes tempos verbais**. 01/06/2012, 106 f. doutorado em engenharia biomédica instituição de ensino: Universidade de Mogi das Cruzes.

FESTA, P. S. V. **Youtube e surdez: análise de discursos de surdos no ambiente virtual**. 01/03/2012 170 f. mestrado acadêmico em distúrbios da comunicação instituição de ensino: Universidade Tuiuti do Paraná.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. **Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 2, p. 249-261, 1 ago. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F. LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2009.

_____, C. B. F. de. **Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais**. In: Silvia Márcia Ferreira Meletti e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). **Escolarização de Alunos com Deficiências – Desafios e Possibilidades**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 171-202.

_____, C. B. F.; SANTOS, L.; CAETANO, J. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C B. F.; SANTOS, L. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Ed: Edufscar, 2014.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação & Educação, (21), 29-36. 2001.

LEBLANC, P. B. Imagem e educação. In: MULTIRIO. **A escola entre mídias: linguagens e usos / Multirio**. – Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

LEÃO, G. B. de O. e S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. de. **A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v.22, n.1, p.51-63, jan./abr., 2017.

LEBEDEFF, T. B.. **Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita.** Perspectiva. Florianópolis, v.24, p.139 - 152, 2006.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

_____, T. B.; FACCHINELLO, B.. **Vamos fazer um filme?! Uma experiência de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas para aprender Libras.** ReVEL, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br].

_____, T. B.; SANTOS, A. N. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, Dec. 2014.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan-mar. 2013.

_____, A. C. B. (Org.) ; MELO, A. D. B. (Org.) ; FERNANDES, E (Org.) . **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. v. 1. 391p.

MACHADO, L. Instrumentos de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARX, K. **O capital.** Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1975.

_____, K. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. Terceiro manuscrito. In: **Marx.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MONCLAIR, J. **Linguagem cinematográfica: narrando com imagens.** Jorge Monclair, Rio de Janeiro. 2009.

MONTEIRO, S. Um olhar sobre a relação entre cinema e educação na escola. In: **A escola entre mídias: experiências e conquistas / Multirio.** – Rio de Janeiro: Multirio, 2013.

MORÁN. J. M. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995.

MENDES, W. B. S. V., **Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NAVES, S. B. (Org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Ministério da Cultura, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006

_____. (2007) **Explorando o texto visual em sala de aula**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 46, n.2, p. 181-197.

PARLATO, S. J. Nonverbal films: guidelines for their utilization with deaf Learners. American Annals of the Deaf, 1980, Washington d.c., não paginado.

PAIXÃO, E. C.; SOFIATO, C. G. . **Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos**. Revista Letras Raras , v. 1, p. 11-26, 2016.

PELUSO, Leonardo; LODI, A.,C. B.. **La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas**. Pro-Posições, v. 26, n. 3, 2015.

PERERIRA, M. L., O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos. Tese de doutorado. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, P. H. **A descrição de uma narrativa sinalizada baseada em planos cinematográficos**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PILLAR, A. D. **Educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINHEIRO, D. **Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda**. 01/03/2012 80 f. mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

- RAMOS, F. M. **Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, 2016.
- REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papirus, 2008.
- _____, L. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão.** Cadernos Cedex, Campinas, v.30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010.
- _____, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. Colóquio Internacional Xe colloque international de l'AFIRSE, e brasileiro. **Heterogeneidade , culture et education.** UFRN - NATAL/RN 2001.
- _____, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: Silva, I.R.; Kauchakje, S.; Gesueli, Z.M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades.** São Paulo: Plexus Editora, 2003. p.161-192.
- RESENDE, A. A. C. **Avaliações pedagógicas para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ROCHA, G. **Revolução do cinema novo.** Alhambra/Embrafilmes. Rio de Janeiro, 1981.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens.** Melhoramentos. 2012. Edição do Kindle.
- SANTOS, T. B., **A inclusão/ exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
- SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. de L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 237-250.
- SOARES, S. S.. **A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky: montagem teórica.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Comunicação e informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- SOFIATO, C. G.; REILY, L. Dicionários e manuais de língua de sinais: análise crítica das imagens. In: LACERDA, C. B.F. de; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.
- _____, C. G. ; LEAO, G. B. O. E. S. . **O uso da iconografia/imagem na educação de surdos: diálogos possíveis.** 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. **Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos.** Espaço, Rio de Janeiro, n.39, jan/jun. 2013.

_____, C. **Por uma Didática da invenção surda:** prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____, C. C., ROSADO, A. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez.** Revista Pedagógica, set./dez. 2016, v.18, nº 39, p. 174-196.

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas:** “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva... Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VAL, S. **Iconicidad y discurso :** análisis de narraciones en lengua de señas uruguayaya desde una perspectiva cinematográfica. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

VIEIRA, S. Z. **A produção narrativa em libras:** uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Tradução. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación em la edad infantil.** Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba, 2004.

XAVIER, I. **Sertão Mar:** Glauber Rocha e a estética da fome. São Paulo: Brasiliense. 1983.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.