



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA

AROMA BANDEIRA



**I LOVE YOU STREAMING: educação para o cinema digital transmídia na  
educação bilíngue de surdos**

Recife  
2024

AROMA BANDEIRA

**I LOVE YOU STREAMING: educação para o cinema digital transmídia na  
educação bilíngue de surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Bandeira, Aroma.

I love you streaming: educação para o cinema digital  
transmídia na educação bilíngue de surdos / Aroma Bandeira  
Miguel. - Recife, 2024.

163f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matemática e Tecnológica, 2024.

Orientação: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho.

Inclui referências e anexos.

1. Educação transmídia; 2. Educação bilíngue de surdos; 3.  
Cineclube na educação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes Pimenta  
de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

## **AROMA BANDEIRA**

### **I LOVE YOU STREAMING: educação para o cinema digital transmídia na educação bilíngue de surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica. Área de Concentração: Tecnologia Educacional. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Aprovado em: 08 de abril de 2024.

#### **BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO, UFPE (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. THELMA PANERAI ALVES, UFPE (Examinadora Interna)

---

Prof. Dr. CARLOS ANTONIO FONTENELE MOURAO, UFPE  
(Examinador Externo ao Programa)

---

Prof. Dr. RAPHAEL DE FRANÇA E SILVA, UPE  
(Examinador Externo à Instituição)

---

Dedico esta dissertação ao cineclube Cabidela, aos meus amigos de cineclubismo representados pelas Mariana Cristina Silva, Danielle França, Mariana Andrade, Carla Silva, Felipe Azevedo, Igor Andrade, Rafaela Rogério Cruz e Guilherme, e a todos que fazem os cineclubes e cinemas de rua em Recife.

## AGRADECIMENTOS

Parodiando Nietzsche, uma tal pessoa existir torna maior a satisfação de estar na Terra. Esta é uma dissertação que eu fiquei muito contente de construir, por que me dediquei a coisas que eu já sabia e pude aprofundar, mas, principalmente, pelas vivências que eu precisei me inteirar e conhecer, olhar, aprender, em dialogia crítica com diversos pares aos quais agradeço aqui.

A minha professora orientadora Ana Beatriz, por confiar e ser sempre tão diligente e atenta.

A FACEPE pelo financiamento e apoio durante toda a pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação EDUMATEC, o nosso educametequinho querido e defendido, bem como a minha turma que tanto se apoiou e contribuiu durante as aulas em pandemia ou presenciais, que agradeço no nome de Ludmila Martins e Augusto Guerra. Aos estudantes remanescentes que também apoiaram, agradeço no nome de Raphael de França e Kleber Emmanuel, que apresentaram perspectivas teóricas que tanto contribuíram e engrandeceram esta dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais – MDMI/UFPE, com sua profícua revista Educação em Teia, que me interessei e assim conheci toda essa gente linda e dedicada, aos quais agradeço no nome de Jonara Medeiros.

Ao Centro Educacional Especializado que me foi abrigo para esta pesquisa, onde tanto compreendi a alteridade real e aplicada, aprendi uma língua, a me comunicar de formas antes não pensadas, e onde refinei meu entendimento de aprendizado por imagens em movimento com a recepção atenta, criativa, amorosa, crítica de estudantes com o cinema e ao debate sobre o cinema, constituindo cineclubismo.

Agradeço em nome de Daniel, tradutor e intérprete que se voluntariou a me acompanhar nesta jornada da Libras, e aos professorus Rita, Lúcio e Tatiana Martins por me apresentarem ao mundo de pessoas surdas.

A Mariana Assis e Yuri Acioli por oportunizarem a Libras e conscientização a tanta gente nas redes.

Aos professorus-pesquisadorus José Roniero Diodato, Francisco Lima, Alexandre Simão, Renato Lemos, Alcidésio Oliveira Júnior e Caio Campos que me acompanham e incentivam com suas pesquisas e palavras.

A Iracema Vilaronga por seu trabalho inspirador.

Ao professor Lourival Holanda por me inspirar contra o esquecimento.

Ao professor Gustavo Souza de Oliveira e aos estudantes da turma de sociologia da educação do Curso de Pedagogia UFPE 2022.2, representados por Camila, Sérgio e Demóstenes.

Ao Cinema FUNDAJ e sua equipe VerOuvindo, que agradeço em nome de Túlio Rodrigues.

A minha família, minha constituição, Cici Bandeira, Andréa Bandeira, Ana Paula Bandeira e Akin, e aos amigos e irmãs Higor Miguel, Mariana Bandeira, Álamo, Thássia, Thiago, Aluísio e Vini, Deylin e Peu, Ericson, Tonho, Rieldo, Lidi, Beбето, Paulo, Peter, Olga, Vaneska, Tacila, Evelin, Rafael Bandeira e Clarice Rosa.

Em memória, à João Bandeira, Maria Cleofas, Beverly, Zácaras Garcia.

Às vezes me deparo com pessoas ouvintes e elas me perguntam: como é possível uma pessoa surda entrar na faculdade? Daí eu respondo com base nas leis existentes. Muitas vezes a resposta não é bem aceita, depende do perfil desta pessoa, se é muito conservadora ou se aceita a minha resposta numa boa. Ao afirmar isso, me refiro a docentes que não aceitam mudar sua metodologia de ensino para o aluno surdo, depende de cada um. É inútil tentar explicar o que é inclusão, é uma questão de vivência, ou seja, a prática do dia a dia, fará com que as pessoas percebam o que é inclusão. Portanto, o mais importante é lançar-lhes ao desafio de conviver com uma pessoa com deficiência, dessa forma, eles mesmos perceberão mudanças que deverão ocorrer.

Antonio Cardoso, surdo professor da UFPE, em entrevista à Ernani Ribeiro (2018).

De cada um segundo as suas capacidades-habilidades, a cada um segundo as suas necessidades.

Esta é uma carta a educadorus à esquerda.

## RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as possibilidades de uma sequência didática para educação para o cinema digital transmídia junto a jovens e adultos surdos na perspectiva da modalidade bilíngue de surdos com tradução audiovisual assistiva. Este trabalho se justifica em propor metodologias de participação de estudantes para o ensino-aprendizagem do cinema na modalidade de educação bilíngue de surdos.

Iniciamos com uma investigação sobre a educação bilíngue de surdos, por que entendemos que educação exige respeito aos saberes des educandes. No segundo capítulo, seguimos observando o entrelaçamento entre estudantes surdos, cultura digital, tecnologia assistiva e o cinema, enfocando o cinema como destaque no modo de construção de narrativas visuais, criando universos que se correlacionam em transmídia. No terceiro capítulo, apresentamos a educação que queremos, com a hipótese do cinema como mediação cineclubista. Fechamos com os indicadores avaliativos de competências transmidiáticas da nossa análise de dados.

Realizamos uma pesquisa participativa, sob coleta de dados realizada em ciclos orientados pela *Design-Based Research* (Matta; Silva; Boaventura, 2014; Santos, 2022). Organizada em sequência didática com a mediação do cineclubismo na perspectiva transmídia, por apresentar uma proposta dialógica de geração do conhecimento, e sob coleta de dados com a abordagem metodológica DBR, também chamada de Pesquisa de Desenvolvimento, utilizando os cadernos de o *Design Thinking* para educadores desenvolvidos pela IDEO.

Como resultados, percebemos a tomada de consciência de uma apropriação às narrativas transmídias a partir da linguagem visual digital do cinema, apuradas pelos indicadores de autoria, linguagem, curadoria e tradução; com produção de conhecimento apresentada processualmente, em especial nas avaliações teórica e prática dos encontros 4 e 5; e a resolução do problema com a identificação dos elementos que materializam a educação digital transmídia com colaboração de estudantes surdos, elementos estes analisados no 5º capítulo, portanto, garantindo nossos objetivos específicos.

Palavras-chave: Educação transmídia; Educação bilíngue de surdos; Cineclube na educação

## RESUMEN

Esta disertación objetiva analizar las posibilidades de una secuencia didáctica para educación para el cine digital transmedia junto a jóvenes y adultos sordos en la perspectiva de la modalidad bilingüe de sordos con traducción audiovisual asistida. Este trabajo se justifica en proponer metodologías de participación de estudiantes para la enseñanza-aprendizaje del cine en la modalidad de educación bilingüe de sordos.

Iniciamos con una investigación sobre la educación bilingüe de sordos, por lo que entendemos que la educación exige respeto a los saberes de les educandes. En el segundo capítulo, seguimos observando el entrelazamiento entre estudiantes sordos, cultura digital, tecnología asistida y el cine, enfocando el cine como destaque en el modo de construcción de narrativas visuales, creando universos que se correlacionan en transmedia. En el tercer capítulo, presentamos la educación que queremos, con la hipótesis del cine como mediación cineclubista. Cerramos con los indicadores de evaluación de competencias transmediáticas de nuestro análisis de datos.

Realizamos una investigación participativa, bajo recopilación de datos realizada en ciclos orientados por la Design-Based Research (Matta; Silva; Boaventura, 2014; Santos, 2022). Organizada en secuencia didáctica con la mediación del Cineclubismo en la perspectiva transmedia, por presentar una propuesta dialógica de generación del conocimiento, y bajo recolección de datos con el abordaje metodológico DBR, también llamada de Investigación de Desarrollo, utilizando los cuadernos de el Design Thinking para educadores desarrollados por IDEO.

Como resultados, percibimos la toma de conciencia de una apropiación a las narrativas transmedia a partir del lenguaje visual digital del cine, apuradas por los indicadores de autoría, lenguaje, curaduría y traducción; con producción de conocimiento presentada procesalmente, en particular en las evaluaciones teórica y práctica de los encuentros 4 y 5; y la resolución del problema con la identificación de los elementos que materializan la educación digital transmedia con colaboración de estudiantes sordos, elementos estos analizados en el 5º capítulo, Por lo tanto, garantizar nuestros objetivos específicos.

Palabras clave: Educación transmedia; Educación bilingüe para sordos; Cineclub en la educación

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1</i> – População de 5 anos ou mais usuáries de Libras .....	17
<i>Figura 2</i> – Tecnologia Assistiva: fluxograma que parte da Convenção da ONU de 2007, passa pelo desenho universal e chega às três TAVa que ocorrem na pós-produção cinematográfica.....	39
<i>Figura 3</i> – Organograma das habilidades ligadas à tradução, linguagem, autoria e curadoria .....	69
<i>Figura 4</i> – <i>Print</i> do Internet Explorer do computador da pesquisadora <i>in loco</i> mostrando 07 pastas de arquivo armazenadas no diretório Fotos e Vídeos CAS .....	84
<i>Figura 5</i> – <i>Print</i> do <i>Instagram</i> com imagem divulgação da sessão da Mostra Competitiva de Libras no 7º Festival VerOuvindo .....	92
<i>Figura 6</i> – <i>Print</i> do <i>Youtube</i> vídeo “O silêncio e a fúria - poetas do corpo”, com Edinho Santos em expressão de dúvida e braços cruzados .....	101
<i>Figura 7</i> – “VerOuvindo 1 Dia Plano de Aula”: 3º slide .....	111
<i>Figuras 8 e 9</i> – <i>Print</i> de parte do questionário <i>online</i> “Atividade sobre o filme p CAS” .....	112
<i>Figura 10</i> – “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 7º slide .....	113
<i>Figura 11</i> – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (JL) .....	114
<i>Figura 12</i> – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (LN) .....	115
<i>Figura 13</i> – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (GB) .....	115
<i>Figura 14</i> – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (WD) .....	116
<i>Figura 15</i> – Cartaz divulgação do Encontros de Cinema .....	118
<i>Figura 16</i> – Fotografia do Encontro no pátio, com a presença de Marcelo Pedrosa e outras turmas e docentes .....	120
<i>Figura 17</i> – “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 11º slide .....	121
<i>Figura 18</i> – Fotografia do filme sendo projetado em quadro branco, com legenda e janela de Libras .....	122
<i>Figura 19</i> – Apresentação “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 2º slide .....	124
<i>Figura 20</i> – Respostas do questionário “Atividade sobre o filme p CAS” .....	125

<i>Figura 21 – Print de resposta retirada do questionário online “Atividade sobre o filme p CAS”</i> .....	126
<i>Figura 22 – Fotografia do bonequinho de massa de modelar feito por estudante</i> .....	127
<i>Figura 23 – Frame de cena do filme Ghost (1990)</i> .....	131
<i>Figura 24 – Print das respostas do questionário “Aplicativos e plataformas”</i> .....	131
<i>Figura 25 – Resposta sobre app de streaming</i> .....	132
<i>Figura 26 – Resposta sobre app de Tradução Assistiva</i> .....	132
<i>Figura 27 – Questão sobre a pertinência da Libras nos filmes presente no questionário “Atividade sobre o filme p CAS”</i> .....	133
<i>Figura 28 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 1</i> .....	135
<i>Figura 29 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 2</i> .....	137
<i>Figura 30 – CAS+IDEO</i> .....	137
<i>Figura 31 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 3</i> .....	138
<i>Figura 32 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 4</i> .....	139
<i>Figuras 33 e 34 – Fotografias des estudantes pesquisando vídeos em sala de aula</i> .....	142

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> – Textos encontrados .....	63
<i>Quadro 2</i> – Sistematização de categorias avaliativas por Raphael França e Silva (2022) .....	68
<i>Quadro 3</i> – Cronograma para a pesquisa sob proposta DBR segundo MATTA, DA SILVA & BOAVENTURA, 2014 .....	76
<i>Quadro 4</i> – Ciclos DBR .....	81
<i>Quadro 5</i> – Apresentação da Sequência Didática .....	85
<i>Quadro 6</i> – Plano de aula 1 .....	86
<i>Quadro 7</i> – Plano de aula 2 .....	87
<i>Quadro 8</i> – Plano de aula 3 .....	88
<i>Quadro 9</i> – Plano de aula 4 .....	89
<i>Quadro 10</i> – Cronograma de acontecimentos .....	90

## SUMÁRIO

<b>1. CORTE – quando tudo começa</b>	<b>1</b>
1.1. Introdução	1
1.2. Objetivos	7
<b>2. PONTUAÇÃO – o que explica/orienta tudo isso (marcos teóricos)</b>	<b>8</b>
2.1. Educação Bilíngue de Surdos, línguas e linguagens	8
2.1.1. Histórico: persistência da normalidade versus Estudos Surdos	9
2.1.2. Entrelaçamentos de linguagens	15
2.1.3. Libras, currículo, aquisição de língua e linguagem	20
2.1.4. Modalidade Bilíngue de Surdos e tradução	26
2.2. Jovens surdos, cultura digital, Tecnologia Assistiva e cinema	31
2.2.1 Observando os conceitos da Tradução Audiovisual Acessível	36
2.2.2. O cinema: arte, técnica e indústria	42
2.2.3. Narrativa transmídia	47
2.2.3.1. Convergência de mídias	48
2.2.3.2. Cultura participativa	49
2.2.3.3. Inteligência coletiva e cinema colaborativo	52
2.3. Que educação queremos?	54
2.3.1. A hipótese e o cinema como mediação	54
2.3.2. Cineclube e os encontros de cinema na escola	56
2.3.3. Propostas na educação de cinema e surdos (revisão da literatura)	62
2.3.3.1. Objetivo, Metodologia, Resultados	63
2.3.4. Indicadores avaliativos transmídia: autoria, curadoria, linguagem e tradução	67
2.3.4.1. Linguagem: criação de sentido	70
2.3.4.2. Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático	70
2.3.4.3. Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo	71
2.3.4.4. Tradução: acessibilidade comunicacional	71
<b>3. MONTAGEM – como tudo acontece</b>	<b>73</b>

3.1. Abordagens metodológicas	73
3.2. Campo e sujeitos que cooperaram	78
3.3. Etapas da pesquisa	81
3.4. Instrumentos de coleta e tratamento de dados	82
3.5. Sequência Didática	85
Plano de aula 1	86
Plano de aula 2	87
Plano de aula 3	88
Plano de aula 4	89
<b>4. CONTINUAÇÃO</b>	<b>90</b>
4.0 Calendário de acontecimentos	90
4.1 Primeiro Ciclo	91
Encontro 1	92
Encontro 2	96
Encontro 3	99
Encontro 4 – avaliação final teórica	103
4.2 Segundo Ciclo	105
Encontro 5: produção de vídeos – avaliação final prática	105
Encontro 6: despedida e agradecimentos	108
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>109</b>
Dia 08/09/2022	110
Dia 15/09/2022	118
Dia 22/09/2022	125
Dia 06/10/2022 – Avaliação final teórica	134
Dia 10/11/2022 – Avaliação final prática	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>160</b>

## 1. CORTE – quando tudo começa

### 1.1. Introdução

I'm trying to say that it's not in my name.  
[Estou tentando dizer que não é em meu nome].

Tal Mitnick, jovem israelense que se declarou objetor de consciência e contra o massacre em Gaza (2023).

Pela maneira como seus pequenos heróis se fixam em um objeto, uma obsessão, para se salvar, num mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal.  
Alain Bergala (2008).

Durante a minha primeira graduação em Pedagogia na UPE/Campus Nazaré da Mata, em 2004, conheci os encontros cineclubistas, que me fizeram todo sentido. Desde antes eu já entendia que os artefatos culturais são formativos paralelos ou inseridos na Educação e têm grande relevância na construção do ser pensante, do ser de conhecimento. Sejam as literaturas, no período romântico ou realista de construção da nacionalidade brasileira, seja a música, deveras atuante quando do percurso da redemocratização do final dos anos 1980 e início dos 1990, seja essa propulsão do cinema que atualmente nos alcança em salas de projeção, salas de aula ou *smartphones*. Cada linguagem cultural dessas se relaciona com os momentos e movimentos históricos e contribuem com imagens sobre a realidade coletiva vivida, comunicam perspectivas conceituais e orientam olhares e formas de agir sobre o mundo. A *hipótese do cinema* sobre a arte na educação quer o encontro com as alteridades.

Descobri que a prática cineclubista pretende tornar consciente estes aprendizados com a linguagem cinematográfica e ao mesmo tempo democratizar o acesso a esse bem cultural, trazendo aos espaços públicos a exibição do cinema seguido de debate crítico planejado e construindo essa mediação cultural em experiência imersiva e criativa. Os cineclubes caminham lado a lado da propulsão cinematográfica de Pernambuco e do país, provocando o acesso através do lema da democratização do cinema. Estes clubes de apreciação de filmes vincula a formação de público à produção do cinema, em seus diversos campos de atuação, desde direção, edição, fotografia, figurino, até críticas e pesquisa acadêmica, ampliando e ramificando o conhecimento em trocas coletivas e horizontais de diálogo, com intercâmbio de habilidades onde cada pessoa pode contribuir com suas experiências prévias e adquiridas, naqueles espaços político-pedagógicos, que passam a ocupar também as salas de aula.

Na minha segunda graduação em Pedagogia na UFPE, em 2019, eu já tinha a bagagem de anos de educação social com cineclubes e pretendia me apropriar das teorias educacionais clássicas e contemporâneas que pudessem dialogar com o cineclubismo. Um ano depois, em 2020, aconteceu a pandemia mundial de COVID-19. A Universidade precisou parar por meses e, em sua volta, adaptou-se ao ensino remoto, audiovisual, por telas. Mas também outras iniciativas nos alcançavam pelas telas com conhecimentos. As pessoas usavam seus *smartphones* para interagir, palestrar, comentar situações e informações e, entre elas, as pessoas surdas. Sou uma pessoa ouvinte num mundo ainda *ouvintista*, e somente com essa inserção digital que comecei a ver vozes, iniciando uma jornada ao universo de surdos, como propõe Oliver Sacks. Afinal, “três anos atrás eu nada sabia a respeito da situação dos surdos [...] Porém, quase de imediato, eu seria conscientizado de uma outra dimensão, em um outro mundo de considerações, não biológicas, mas culturais” (2010, p. 09-10). Sua língua visual-espacial demonstrava grande potência de realização e interação por telas e eu, pela primeira vez, entrava em contato com estes jovens e seus saberes, desejos, anseios. E também com as barreiras que enfrentavam, principalmente a diferença da língua, e a falta de acessibilidades e traduções que garantisse a sua participação ativa nos espaços sociais, da escola ao cinema. Entender a causa das pessoas surdas se tornou importante para que o cineclubismo pudesse funcionar como práxis dialógica.

Coincidência ou não, resolvi adiantar algumas disciplinas que, dentro do currículo universitário de Pedagogia, eu só cursaria em períodos mais avançados. A disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, com o professor Francisco Lima, da qual fui monitora por um período, me proporcionou um conhecimento amplo sobre concepções e estratégias da Educação Inclusiva, mas principalmente nos foi incitado desenvolver habilidades e tratos de mobilização empática, vivenciando e conhecendo as possibilidades do existir e nos fazendo refletir que todas as crianças, sejam típicas ou atípicas, sejam com ou sem deficiência, tem direito à Educação. A disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais, com o professor José Roniero Diodato, me permitiu conhecer um pouco da língua, da cultura e das identidades surdas, percebendo a surdez como matriz da experiência de alteridade. Com os cursos *online* em voga, em 2021, assisti ao realizado gratuitamente pelo *youtuber* Yuri Acioli, que é um jovem CODA (*children of deaf adults*). Estes três educadores me fizeram perceber academicamente a realidade de exclusão linguística que ainda vivenciam as pessoas

surdas, mas também visando construir soluções para a superação de barreiras e inclusão.

Às pessoas surdas foi, durante um século inteiro, negado o direito à comunicação por seus próprios meios, ou seja, lhes foi negada a própria língua, a língua de sinais, sendo proibida em diversos países signatários do Congresso de Milão, ocorrido em 1980, e lhes imputando o método oral obrigatório nos ambientes dentro e fora da escola. Isso comprometeu, durante todo esse tempo, que elas pudessem apresentar seu desenvolvimento intelectual, já que a língua tem sido observada como base da elaboração do pensamento, mas também impediu a construção de trocas colaborativas, já que é na interação e na participação social que a significação se constrói, provocando saberes nos encontros com seus pares, saberes aplicáveis aos problemas encontrados no cotidiano. A exposição oral se consolidou como principal método de ensino, inviabilizando a aprendizagem da plateia de estudantes surdos. No Brasil, um histórico de violações de direitos e a designação de incapacidade perdurou – não sem levantes dos movimentos sociais surdos e grupos de apoio familiares e acadêmicos – até 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida como língua. A língua de sinais como expressão, comunicação, interação de pessoas surdas alavanca seus processos socioeducativos, possibilitando sua inserção em diversos campos como educação, emprego e cultura. Hoje podemos entender uma cultura surda, que não é desvincilhada da cultura nacional, mas assim denominada porque produzida a partir dos parâmetros de sentido para a comunidade surda, principalmente sob a identidade visual-espacial, característica de sua língua.

Não falamos aqui como uma identidade única de toda pessoa surda, afinal nem todo surdo se comunica por Libras e também nem todo surdo sabe oralizar ou realiza leitura labial da Língua Portuguesa. Aqui persiste uma questão, pois por muito tempo as pessoas surdas foram silenciadas e por algum outro tempo assimiladas dentro de certa *inclusão integradora* de pessoas com deficiência, de forma a apagar-lhes as diferenças e forçar-lhes uma educação oralista, que teve como decorrência preconceito linguístico e redução do conhecimento sobre a Libras. Marianne Rossi Stumpf, em seu estudo “Educação de Surdos e Novas Tecnologias” (2010), afirma que a aquisição consistente da língua de sinais por estudantes surdos é crucial para o início no processo de inserção social e cultural. A adoção de uma perspectiva de educação bilíngue de surdos é uma questão de reconhecimento político e cultural da

diferença linguística e luta da comunidade surda em defesa de sua língua nativa, aquela em que a comunidade se identifica enquanto sujeito de conhecimento e de direitos. Além disso, muitas vezes é na escola que crianças, adolescentes, jovens e adultos entram em contato com a Libras, pois muitos vêm de famílias ouvintes que a desconhecem. Assim, a modalidade bilíngue de surdos emerge e ganha força de Lei em 2002, com respaldo da comunidade surda e com o reconhecimento enquanto minoria linguística brasileira.

Entre a primeira e a segunda graduação em Pedagogia, em 2010, eu me graduei em Letras Bacharelado pela UFPE, então os direitos linguísticos de uma comunidade brasileira me interessam. Agora o aprendizado de pessoas surdas com o cinema se aprofundava como uma questão de pesquisa para mim. Elaborei a oficina “Acessibilidade na Prática Cineclubista” (2021), difundida na Semana Pedagógica do Centro de Educação/UFPE. Nesse ínterim, conheci a professora Ana Beatriz Gomes Carvalho e sua defesa pela educação midiática e digital no grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais – MDMI/UFPE. Candidatei-me e passei numa vaga de Mestrado do Programa de Pós-graduação Educação Matemática e Tecnológica – Edumatec/UFPE, sob a hipótese de que o cinema, ressaltada sua construção narrativa imagética, espacial e não linear, dentro da educação digital, possibilite a produção de sentidos com afinidade à proposta de aprendizado da modalidade de educação bilíngue de surdos. Fruto da nossa primeira investigação publicada sobre o tema, consideramos que a aliança entre a educação digital e a educação bilíngue para surdos encontra potência na experimentação de novas pedagogias que permitam a participação estudantil surda (Bandeira; Carvalho, 2023). E assim, trazemos a concepção digital transmídia para educação de surdos. A transmídia atua na convergência de mídias, na participação e na inteligência coletiva, pontos que buscam um aprendizado interativo, criativo e produtivo, quando a partir de um primeiro produto ou universo temático, o conteúdo narrativo se expanda em novas mídias e artefatos através da fabricação estudantil, em que elus<sup>1</sup> acrescentassem suas experiências da cultura surda.

Nesta dissertação, analisar as possibilidades de uma sequência didática para educação para o cinema digital transmídia na perspectiva da modalidade bilíngue de

---

<sup>1</sup> Esta dissertação usa *neolinguagem* segundo o conjunto e/elu/e-u. Exceto pela denominação “surdo”, tomada pela comunidade. Para saber mais, acesse: <https://orientando.org/o-que-e-neolinguagem/>

surdos com tradução audiovisual assistiva, considerando a participação ativa de jovens surdos. Neste texto, apresentamos os entendimentos que permeiam esta práxis e aplicação da sequência didática, detalhada posteriormente. Estes argumentos, assim, combinam-se de maneira a contribuir e problematizar nossa prática. Esta proposta se situa na transdisciplinaridade do aprendizado das línguas e da linguagem audiovisual e na interculturalidade bilíngue – quando podemos observar as intermediações e traduções.

Pautamos três capítulos teóricos. Iniciamos com uma investigação sobre a educação bilíngue de surdos, por que entendemos que educação exige respeito aos saberes dos educandos. Esta modalidade é indicada pela comunidade surda e pesquisas acadêmicas recentes como interessante à estudantes surdos por considerar sua língua, mas também por valorizar a cultura surda. No segundo capítulo, seguimos observando o entrelaçamento entre estudantes surdos, cultura digital, tecnologia assistiva e o cinema, enfocando o cinema como destaque no modo de construção de narrativas visuais, criando universos que se correlacionam em transmídia. Aqui atentamos para três conceitos da narrativa transmídia: a convergência de mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Este cenário nos indica a prática educativa que queremos, melhor detalhada no terceiro capítulo, apresentando a hipótese do cinema como mediação cineclubista, que proponha encontros com as narrativas imagéticas como alteridades, propiciando o diálogo entre estudantes e construção de sentidos e saberes e possibilitando uma transformação social coletiva e colaborativa. Fazemos uma revisão bibliográfica para observar objetivos, metodologias e resultados de outras pesquisas em que as pessoas surdas estivessem na situação de agentes, como estudantes ou atuantes na construção do cinema. Fechamos com os indicadores avaliativos de competências transmidiáticas da nossa análise de dados.

Seguimos então com o detalhamento da metodologia. Ao procurar um espaço educacional que pudéssemos atuar nesta pesquisa de Mestrado, era interessante que o perfil curricular não estivesse obrigatoriamente dedicado a cumprir a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, já que este documento normativo (ainda) não contempla a disciplina de Libras, nem tampouco pauta a educação bilíngue de surdos<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> As autoras Aroma Bandeira e Ana Beatriz Carvalho realizamos uma investigação sobre as disputas de sentido na BNCC e os efeitos no aprendizado de pessoas surdas na área de linguagens e suas tecnologias que será publicado em breve.

decorrendo na ausência de parâmetros, resultados que encontramos numa pesquisa das disputas de sentido na BNCC e os efeitos no aprendizado de pessoas surdas na área de linguagens e suas tecnologias (Bandeira, Carvalho, 2024). Pretendemos também que esta atuação fosse colaborativa, dando visibilidade aos interesses dos estudantes, ainda que tais interesses alterassem o percurso inicialmente proposto. Escolhemos o Centro de Apoio ao Surdo – CAS/PE, que atualmente funciona dentro do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – CAEER, por suas práticas educacionais de segundo turno, realizadas em Libras para o aprendizado da Língua Portuguesa de estudantes surdos, transversalizando com a cultura surda e história. Entendemos que a adaptação inclusiva transforma o ensino para atingir o aprendizado, e buscamos realizá-lo em transversalidade com a educação digital transmídia.

Para promover este processo, realizamos uma pesquisa participativa, sob coleta de dados realizada em ciclos orientados pela *Design-Based Research* (Matta; Silva; Boaventura, 2014; Santos, 2022). Apostamos numa sequência didática com a mediação do cineclubismo na perspectiva transmídia, por apresentar uma proposta dialógica de geração do conhecimento, e sob coleta de dados com a abordagem metodológica DBR, também chamada de Pesquisa de Desenvolvimento, utilizando os cadernos de o Design Thinking desenvolvidos pela IDEO, já que se mostra como uma ferramenta voltada para a inovação e práxis pedagógica, para problematizar, prototipar e criar soluções dialogadas para o aprendizado de pessoas surdas com o cinema.

A prática em questão foi organizada em uma sequência didática que tinha por finalidade perceber as competências sociais e de aprendizado desenvolvidas sobre as tecnologias de informação e comunicação acessíveis; mapear as capacidades de aprender em um tipo de mídia e aplicar em outras, transformando e adaptando as interfaces e aprendizados, construindo narrativas; e registrar questões de tradução e linguagem, autoria e curadoria. Nos situamos pela inteligência coletiva e na dialogicidade junto à comunidade interessada, no caso, a juventude surda. Desta forma, nosso trabalho foi sistematizado com as prerrogativas citadas, que nos garantiram um direcionamento e um objetivo, mas continuamente modificado durante os ciclos de ação, [trans]formando este texto. Trazemos a ideia de trabalho coletivo e

---

reconhecimento das potencialidades e habilidades para contribuir para uma ideia de educação significativa.

## **1.2. Objetivos**

Objetivo Geral: analisar as possibilidades de uma sequência didática para educação digital do cinema transmídia na perspectiva da modalidade bilíngue de surdos com tradução audiovisual assistiva, considerando a participação ativa de jovens e adultos surdos.

Objetivos específicos:

- Identificar elementos para a educação digital transmídia do cinema com tradução audiovisual acessível na produção coletiva de conhecimentos e interação com estudantes surdos;
- Aplicar o protótipo alterável de uma oficina para o aprendizado do cinema com tradução audiovisual assistiva na educação digital transmídia de jovens e adultos surdos;
- Indicar situações de engajamento da educação digital transmídia que gerem apropriações e produções relacionadas com as categorias de tradução e linguagem, autoria e curadoria.

## 2. PONTUAÇÃO – o que explica/orienta tudo isso (marcos teóricos)

### 2.1. Educação Bilíngue de Surdos, línguas e linguagens

Quero dizer que estou percorrendo agora o espaço no qual os surdos aparecem em suas diferenças culturais. Espaços de representações e de produções. São espaços que têm práticas de significação cultural e pós-colonial. Os espaços da teoria cultural surgem como uma possibilidade onde estamos concebendo a cultura destacando seu caráter produtivo e construtivo.  
Gladis Perlin e Karin Strobel, 2009.

Há outra história original cuja questão sobre a identidade me intriga. Vamos ao fato: um surdo passou 18 anos na escola e quando saiu não sabia ler e nem escrever. A percepção, em minhas pesquisas, apontava para um fato simples. Nenhum de seus professores entendia que, na prática, ele precisava de um método que lhe permitisse a identificação de si.  
Gladis Perlin, 2014.

Com o alastrado avanço das tecnologias digitais, observamos muitas iniciativas de inserção de recursos digitais na educação, incentivando a interconexão entre linguagens e do trabalho interdisciplinar. A educação não se abstém do entrelace com as tecnologias contemporâneas amparando a fruição, a contextualização e o experimento artístico; seja como meio da aprendizagem para o ensino de algum conteúdo curricular, seja para a educação tecnológica. No campo da educação por imagens, vemos que o trabalho com as narrativas audiovisuais digitais é um campo profícuo para mediação no letramento visual e de possibilidades transmídia. A linguagem do cinema se entremeia com a linguagem verbal – a língua falada – em diversas passagens sem que nos demos conta – desde a *mise en scène* [encenação] do roteiro, a sinopse e pôsteres de divulgação, e a explanação, comentários e resenhas promovidos dentro das salas –, já que, na maioria das vezes, o ensino-aprendizagem esteja indubitavelmente ligado à língua nativa<sup>3</sup> des estudantes.

A língua de instrução é aquela pela qual os ensinamentos e conteúdos curriculares são mediados dentro da sala de aula, fazendo interagir estudantes e docentes, mas também é geralmente encontrada em materiais didáticos. A adoção da Libras como língua de instrução, ensino, comunicação e interação (FENEIS, 2020) vem sendo pleiteada pela comunidade surda, valorizando os aspectos da visualidade e a derrubada da crença centralista e oralista. A pesquisadora Ana Regina Campello evidencia como “um processo político e de movimento social que precisam ser

---

<sup>3</sup> Língua nativa ou natural é aquela adquirida como primeira língua e corresponde, em geral, em grupo cultural-linguístico do qual participa, sendo chamada de língua materna, evidenciando seu caráter afetivo.

identificados como um todo” (2008, p. 84). Aprofundamos neste capítulo a necessidade da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos como *uma pedagogia surda social* (Vigotski, 2022, p. 160), que está pacificada em algumas normativas nacionais, embora não em todas as ações educacionais da ordem do sistema nacional de ensino, e ainda cause dúvidas à classe docente que não teve contato com esta recente modalidade. As pesquisas acadêmicas nem sempre são consensuais entre si sobre a execução desta modalidade e não existe uma normativa nacional orientadora para o uso e o ensino da Libras na escola são dificuldades que vamos encontrar (Bandeira; Carvalho, 2024). Ademais, o ensino tradicional das disciplinas, em especial da Língua Portuguesa, fundadas no oralismo acarretam barreiras linguísticas a estudantes surdos, *imerso como “estranho”* na língua oral e linear (Lopes Terceiro, 2018).

A Educação Bilíngue de Surdos, modalidade instituída pela Lei 14.191 de agosto de 2021, alterando a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é oferecida em Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), ofertada em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, abrangendo pessoas com outras deficiências associadas, sem prejuízo de matrícula em escolas regulares. Esta modalidade perpassa desde a Educação Infantil, o Ensino Básico Fundamental e Médio, o Ensino Superior, se estendendo *ao longo da vida*. Esta Lei representa uma conquista dos coletivos surdos organizados, encabeçados nacionalmente pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, no entendimento da especificidade das pessoas surdas enquanto uma pedagogia da diferença linguística e cultural (Perlin; Miranda, 2003; Lopes Terceiro, 2018; Hollosi, 2021; Skliar, 1998) a ser considerada na educação. Este é um pleito da comunidade surda organizada desde a década 1990, e que agora, com a insurgência do uso social e educacional das tecnologias digitais de comunicação, abrem possibilidades e problematizações no estudo das linguagens/línguas integradas.

### 2.1.1. Histórico: persistência da normalidade versus Estudos Surdos

Durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos – também chamado de Congresso de Milão, realizado na Itália, em 1880 – as comunidades surdas foram proibidas de interagir por sua própria língua, coibindo suas manifestações culturais, na imposição de uma língua oral nacional única e comum

(Tadeu da Silva, 2000). Esta medida privilegiou o Método Oral Puro como meio de instrução, a despeito do impedimento auditivo das pessoas surdas. Esta política de Estado Moderno pretendia a unificação nacional, incidindo sobre uma padronização linguística e que se refletia em obras literárias que intentavam eliminar as diferenças (Fernandes; Moreira, 2014). As dificuldades em se comunicar pela oralidade das pessoas surdas eram significadas como anormalidade a ser corrigida pela pedagogia, associada a uma ideologia clínica e medicalizante, difundida no início do séc. XX, denominada de Educação Especial. Este modelo atua sobre o disciplinamento do corpo e do comportamento para produzir *surdos aceitáveis* pelo padrão ouvintista (Skliar, 1998), perdurando por um século a hegemonia de práticas educacionais violentas e excludentes.

Em seus estudos sobre a defectologia (SIC), defendendo os “Princípios da educação social das crianças surdas”, publicado originalmente em 1925, Lev Semionovitch Vigotski (Orsha, 1896 – Moscou, 1934) percebia que a surdez é um estado normal e não patogênico, tomados como fatos, e que “o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos em si mesmos quanto suas consequências sociais” (Vigotski, 2022, p. 162). Desde então, o autor já nos provoca o que chamamos hoje de *barreiras* de interação, mas especificamente a barreira atitudinal, que conserva o paradigma de oposições binárias “normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade etc.” (Skliar, 1998, p. 09), denunciando a cadeia de significados (Tadeu da Silva, 2000), que negativizam a identidade surda, reproduzem e sustentam o fracasso escolar de estudantes surdos.

No âmbito internacional, estas problematizações contra discursos hegemônicos oralistas ganham força a partir da criação da *World Federation of the Deaf – WFD* [Federação Mundial de Surdos], em 1951, e pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, que lança a Declaração de Salamanca, e torna-se um marco da perspectiva da integração ao pautar a “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” e “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (Brasil, 1994). Sob a pressão do Banco Mundial, os Estados buscam integração, não sem críticas (Mourão, 2019. p. 38).

No ano de 1990, no Brasil, foi criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE/SENEB/MEC, com Coordenação de Educação Especial de

competências específicas. Em 1991, a Coordenação foi desativada. Após a saída do Presidente Collor de Melo, em 1992, as atribuições foram absorvidas pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada diretamente ao Ministério da Educação (Mazzotta, 2005, p. 81-82), demonstrando a instabilidade governamental no tangente às políticas de integração desse período. Mazzotta ressalta o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que representa um direcionamento para o exercício de direitos das pessoas com deficiência, se afastando de declarações genéricas e abstratas, valendo-se do princípio considerar crianças e adolescentes em função da sua cidadania. “Não é demais lembrar, aqui, que uma política social não existe apenas dentro do Estado [...] e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade” (Mazzotta, 2005, p. 83-84).

Em 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS. A partir da década de 1990, os movimentos surdos brasileiros se contagiaram com a disseminação de ideais multiculturalistas, que disseminam abordagens antropológicas, culturais e linguísticas de pesquisadores surdos (Fernandes; Moreira, 2014). Afastando-se da concepção integrativa, buscam abandonar a representação unívoca e estereotipada construída em territórios ouvintes até então, onde as narrativas de deficiência se pretendem insofismáveis e repetem a ladainha de sentidos “deficiência auditiva, decibéis, incapacidade, não aprendizagem” (Perin; Miranda, 2003, p. 05). Provocam questionamentos sobre o ser surdo enquanto identidade múltipla e impregnada de cultura própria; a auto-representação; disputas de poder e denúncia das concepções colonizadoras entre surdos e ouvintes; propagam a cultura surda, a língua de sinais, a experiência visual, o uso das tecnologias, a inserção de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e Língua Portuguesa – TILPS; o processo de aquisição de línguas. Atuam na concentração de esforços para a educação bilíngue de surdos (Perlin; Miranda, 2003; Lopes Terceiro, 2018, Hollosi, 2021), instituindo os Estudos Surdos. Em 1999, foi realizado o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, que resultou na publicação do documento “A educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), reivindicando a educação bilíngue para surdos como um direito.

Os intensos debates pela comunidade surda e acadêmica obtiveram ganhos legislativos parciais desde o reconhecimento oficial da Libras<sup>4</sup> como língua de

---

<sup>4</sup> A legislação sobre a Libras não a considera como língua oficial do Brasil.

estrutura gramatical própria, sob Lei 10.436 de abril de 2002. Porém, somente com a institucionalização nas escolas e classes do ensino bilíngue, através da Lei 14.191 de agosto de 2021, é criada a inclusão real e obrigatória, permitindo também que as práticas do ensino L1/L2 se propaguem e tomem corpo, modificando e aperfeiçoando a teorização. Destacamos o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, colocando-a como disciplina regular obrigatória dos cursos formação do Magistério, desde o nível médio ao nível superior, nas Licenciaturas, diferenciados entre as categorias “professor” e “instrutor”; e regulamenta a formação do Tradutor e Intérprete Libras/Língua Portuguesa – TILSP.

O Decreto 5.626/2005 indica também a constituição de disciplinas cujo “ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” (Brasil, 2005) seja tema, na intenção de formar docentes que possam atuar e problematizar a atuação do ensino nos diferentes níveis. Orienta-se classes e escolas bilíngues abertas a pessoas surdas e ouvintes. Para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a indicação de professores bilíngues, e para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional, docentes cientes das singularidades de estudantes surdos, com presença de TILSP. É possível inferir que esta legislação compreenda a questão da aquisição da língua nativa, que trataremos mais adiante.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), o governo adota os rumos de certa inclusão redentora e redutora (Bezerra, 2021), a conciliação incongruente com a concepção exclusivista e excludente. A Educação Especial se coloca como uma categoria a ser trabalhada separada da Educação, o que se reflete na execução dos parâmetros comuns de efeitos hierarquizantes; ou seja, compreendendo e agindo como se houvesse uma pedagogia própria às pessoas com deficiência e outra às pessoas sem deficiência; divergindo do acreditamos: o ensino-aprendizagem de todes considerando a especificidade de cada uma. A nomenclatura revela as disputas de sentidos educacionais ainda presentes e atuais. Segundo Giovani Ferreira Bezerra (2021), esta Política (Brasil, 2008) e suas normativas repeliam a educação inclusiva atribuída em 2001, que indicava trabalho colaborativo de docentes e adequações curriculares na classe comum, admitindo sua heterogeneidade.

Este documento, considerado como sintoma das reformas educacionais mundiais, tomando como norteadora a Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em 2007, Nova York, (Brasil, 2009), afirma considerar as singularidades educacionais das pessoas com deficiência, “sem modificar as estruturas escolares e sua *mesmidade*” (Bezerra, 2021). Com ela, formou-se o modelo de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que reduz o trabalho realizado por docentes específicos sob orientações instrucionais específicas, com uma formação contraditoriamente generalista (*idem*, p. 13) nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, no contraturno das escolas regulares – “separado no tempo espaço em relação às demandas das classes comuns” (*idem*, p. 05). Também foram criados os Centro de Atendimento Educacional Especializados, que funcionam sem projeto político pedagógico nacionalmente instituído. A lógica do normal impera, separando os diferentes no contraturno, sem lhes dar espaço no horário comum. Neste esquema, a matrícula em escolas e salas regulares é entendida como obrigatória, unindo fisicamente todos estudantes, sem a compulsoriedade da modificação da lógica normal estabelecida.

Envoltas ao golpe parlamentar de 2016, identificam-se alterações nos sentidos para a educação, privilegiando a qualidade como padronização de formação e formação padronizada (Macedo, e. 2014). As disputas de poder se confundem com as disputas governamentais e causam efeitos nas políticas sociais e comunidades alvo atingidas. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites (Brasil, 2011) é destituído pelo Decreto nº 9.784, de 2019, que aprova uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020); sendo revogado pelo Decreto nº 11.370, janeiro de 2023. “(Parece que a cada mudança de governo, há uma nova lei ou política pública para a educação), mas estas não são praticadas por falta de conhecimento ou de recursos” (Holloosi, 2021, p. 252). Esta fala do pesquisador exemplifica que a percepção das Leis como garantidoras de direitos humanos e sociais não encontra mais respaldo a partir da nova governabilidade neoliberal, em que os planejamentos e ações políticas estatais atuam sobre interesses diversos, dando maior respaldo às normativas internacionais e empresas multinacionais, explicitadas por Macedo (2014), Pavezi e Mainardes (2018), entre outros.

Em meio à política governamental uniformizadora da década 2008-2018 (Mendes, 2017 *apud* Bezerra, 2021), temos registro da primeira menção ao bilinguismo no sistema educacional brasileiro pelo Decreto 7.611/2011, retomando o Decreto 5.626/2005 e tratando sobre o apoio técnico e financeiro da União aos

sistemas público de ensino, bem como às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. Com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), temos:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

A Educação Inclusiva na perspectiva Bilíngue de surdos, colocada como modalidade a partir da Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Apesar disso, ela não consensua algumas questões como quais as práticas de bilinguismo de surdos são admitidas, bem como a divisão em séries/ciclos. Os padrões curriculares e avaliativos na ordenação de escolas regulares e escolas e classes bilíngues também não estão alinhados. Tampouco a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), marco da política normalizante, considera a Educação Inclusiva. A BNCC cita a Libras apenas nos itinerários formativos não obrigatórios e não inclui a língua de sinais brasileira na Área de Linguagens como disciplina curricular, junto a Língua Portuguesa<sup>5</sup>, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, além de fundamentar o ensino da LP sob a fonética/oralidade, não trazendo menções sobre a Educação Bilíngue de Surdos (Bandeira, Carvalho, 2024).

Levantamos ainda os pontos do reconhecimento da cultura surda não apenas pela exposição de seus artefatos, mas também do papel criador e mediador de saberes; e a divergência entre uma certa inclusão integradora, que opera na defesa de que todos os estudantes estejam numa mesma sala de aula

“essa concepção “equivocada” (Perlin; Quadros, 1997, p. 36) de constituir um ensino único sem reconhecer a língua compreensiva dos estudantes surdos, a Libras, causando problemas que não são resolvidos em classes comuns, e não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento cognitivo, bem como simplifica e reduz os conteúdos escolares para os estudantes surdos” (Bandeira, Carvalho, 2024).

A Educação Especial na perspectiva da inclusão/integradora funciona num modo dúbio, ora considerada uma subclasse da educação, colocando os sujeitos disciplinados num local de especializações generalizadas, ora trazendo uma integração que mantém vigente a lógica normalizante e eficiente de controle dos corpos. São práticas pedagógicas que compõem o currículo e não se opõem entre si, pois realizam-se a partir da pressuposição

---

<sup>5</sup> Doravante na sigla LP

de que as pessoas surdas teriam possíveis limitações de seus potenciais cognitivos – entendimentos derivados de uma concepção de alteridade discriminatória ouvintista, que considera a surdez na falta do ouvir, do silêncio e para o silenciamento. Similarmente ao encontrado na educação bancária, “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora” (Freire, 2013, p. 58), quando os sons repetidos não encontram significação nos sujeitos, perdem a sua dimensão concreta e tornam-se alienadas e alienantes (Bandeira, Carvalho, 2024).

Nesse processo de inclusão para a comunidade surda na sociedade brasileira, “ainda não emergiram novas métricas culturais para atender às novas configurações estruturantes do próprio campo ou paradigma” (Ribeiro; Silva, 2020, p. 114) que incorporem o campo epistemológico dos Estudos Surdos, que compreende as relações de poder vigentes na diferença linguística na construção da identidade e das cultura surdas.

De acordo com os conceitos dos Estudos Culturais, a denominação Surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, “é a experiência de não ouvir” (PADDEN, 1988, p.12). Os sujeitos Surdos em suas múltiplas identidades, são caracterizados por PERLIN (1998, p. 62-66) como identidade surda, de transição, incompleta, flutuante e híbrida, de acordo com diferentes referências das quais são citadas das páginas 73 e 74 no capítulo II. É possível afirmar que a variação de identidades está relacionada em grande parte às relações interpessoais anteriores à educação formal, bem como às propostas pedagógicas que embasam seus processos de escolarização. Todas elas possuindo pontos de aproximação ou distanciamento do que se está chamando de signo visual e ao processo de visualidade (Campello, 2008, p. 88).

Ana Regina Campello (2008) provoca que as identidades surdas sejam anteriores à educação formal, mas reafirma a incidência direta no ensino-aprendizagem, com destaque à importância da visualidade e do letramento visual. Defendemos a Educação Bilíngue de Surdos na escolarização por possibilitar a mútua intervenção e colaboração de pessoas surdas em condições justas de ser quem se é, de direitos e cidadania, inclusive agregando o direito à educação tecnológica digital e suas linguagens decorrentes.

### 2.1.2. Entrelaçamentos de linguagens

A pesquisa de Marília Ignatius Nogueira Carneiro e Clélia Maria Ignatius Nogueira (2021) – autoras surda e ouvinte, respectivamente – denuncia a inabilidade provocada pelas políticas educacionais fundamentadas no ouvintismo que repercutem no uso das tecnologias de comunicação. Evidenciam o atual paradoxo colocado para a comunidade surda: o ensino da LP destinado a estudantes surdos persiste na perspectiva oralista. Esta ignora o aprendizado visual e exige delus uma abstração

sem apoio fonológico, negando-lhes condições de letramento. Desta forma, naturaliza-se erros gramaticais e de interpretação, como se isso lhes fosse próprio, um “português surdo”, sem considerar questões de tradução entre as línguas como estratégia de letramento (como veremos mais à frente). Estes erros aparecem no uso de aplicativos digitais, como *Whatsapp* ou *Facebook* e *Twitter* e mantêm-se, afastando o aprendizado efetivo da LP por surdos.

As autoras apontam ainda a preocupação de que essa normalização do não aprendizado de estudantes surdos na LP seja resultante tanto de esforços minimizados na leitura e escrita dentro das salas de aula. Por exemplo, os docentes permitem critérios diferenciados na correção e os estudantes surdos tem pouco hábito de leitura associado à autopercepção introjetada de limitações. “Por não estarem interessados em corrigir seus erros, para eles a utilização apenas social da Língua Portuguesa é suficiente e, assim, a comunicação mesmo repleta de equívocos e limitada os satisfaz” (Carneiro, Nogueira, 2021, p. 297). Acrescenta ainda que o sujeito surdo pode ser considerado “alfabetizado, no sentido de que consegue ler o que está escrito”, mas lhe foge a apropriação de sentidos.

A partir deste cenário apresentado pela pesquisa, percebemos que a educação nas linguagens digitais não está dissociada do aprendizado da LP, sendo interdependente para a sua utilização, compreensão e criação plena pelos recursos midiáticos contemporâneos. As linguagens verbais e tecnológicas precisam estar alinhadas para permitir o acesso e a intervenção nos conhecimentos e informações globais, tendo conexão à comunicação, expressão e elaboração no cotidiano social, de forma significativa, crítica, ética e reflexiva (Brasil, 2018). Destaca-se que a educação bilíngue de surdos entende que a instrução, o ensino, a comunicação e a interação (FENEIS, 2020) praticadas dentro da sala de aula se exerçam pela Libras, o que implica que a educação de línguas e de tecnologias digitais sejam realizadas em Libras, com o uso de tecnologias assistivas, para tradução e adaptação.

Sueli Fernandes afirma que estratégias de fonética e oralidade que têm sido desenvolvidas para ouvintes, “pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita” (Fernandes, 2006, p. 6) e estabelecem uma relação biunívoca entre a língua falada e escrita; estas estratégias, quando transportadas para estudantes surdos, condicionam uma desvantagem em princípio, devido a impossibilidade de relacionar letra (grafemas)/som (fonemas), caracterizando um contato não significativo, no qual aprendem os desenhos das letras e palavras, mas

não se estabelecem sentidos constituintes. Em outras palavras, o significante não evoca significados sistemáticos – corroborando com os resultados da pesquisa de Carneiro e Nogueira (2021).

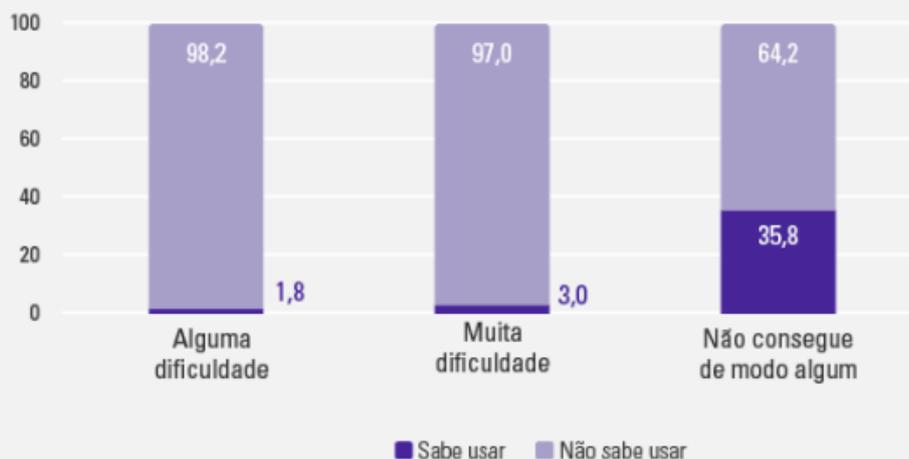
Francisco Lopes Terceiro acrescenta que a escolarização tem um foco direcionado “para a leitura e escrita de quem já ‘fala’ e se comunica em português” (Lopes Terceiro, 2018). Esta é a diferença fundamental entre aquisição da língua e letramento, dado que as pessoas ouvintes não adquirem a língua na escola, mas, sim, no meio social. Assim também o é com as pessoas surdas ao aprender a Libras: ainda que adquiram a língua de sinais no ambiente escolar, este aprendizado é tomado pela socialização, garantindo sua língua nativa. Além disso, Fernandes (2006) corrobora o entendimento da condição diferenciada de estudantes surdos que passam de uma língua não-alfabética para uma língua alfabética, sem, no entanto, conhecer seus códigos fonéticos, denominando como “leitores não alfabetizados” (Fernandes, 2006, p. 08).

Ressaltamos que considerável número da população brasileira surda vem adquirir a Libras tardiamente e, por vezes, concomitantemente ao alfabetizado em LP, pela falta de contato com outros surdos, seja de familiares, na escola ou com colegas.

*Figura 1 – População de 5 anos ou mais usuáries de Libras*

## População de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais (%)

Segundo o grau de dificuldade para ouvir



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2019

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS **IBGE**

Fonte: PNS – 2019/IBGE (2021).

O aprendizado de Libras e da LP podem ser simultâneos – embora a Libras seja considerada a língua nativa surda – mas são ativados processos cognitivos para diferentes modalidades, já que a LP é tratada no nível da escrita e a língua de sinais compete ao visual-gestual. Nisto se diferencia de outros tipos de bilinguismo, como evidencia Marcio Hollosi (2021): “sem que a aprendizagem de uma língua em uma determinada modalidade seja necessariamente pressuposto para a aprendizagem de uma língua na outra” (Hollosi, 2021, p. 248). A primeira é considerada como alfabetização ou letramento, e a segunda como aquisição. A linguagem verbal da Libras se apresenta em cinco elementos constitutivos dos sinais – configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais –, que ocupam um espaço tridimensional sob o qual se entende as construções narrativas. Já a LP será em sua modalidade escrita.

A aquisição da Libras por sujeitos surdos requer interação com seus pares (Lopes Terceiro, 2018), muitas vezes fornecida durante a escolarização, pois grande parte dos familiares são ouvintes. Os processos de aprendizagem são decorrentes das relações sociais, em interação e colaboração; sendo as linguagens, em especial

a linguagem verbal, o seu principal intermediário. Por meio dela observamos a realidade, constatando e extraindo soluções relevantes, mas também interpretando e criando novas soluções, que são enunciadas. O desenvolvimento cognitivo linguístico é semelhante ao das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2022), sendo em estudantes surdos baseado na interação gesto-visual, sob o qual organizam as experiências apreendidas e as inferências psicológicas, efetuando os processos de aprendizagem. “Aprender a língua de sinais como primeira língua é fundamental para ordenar os pensamentos” (Hollosi, 2021, p. 254); ou seja, se tomarmos que o pensamento é a internalização da linguagem egocêntrica (Vigotski, 2022, p. 291), esta que transforma nossas reações instintivas e habituais em respostas efetivas na superação de dificuldades, o pensamento crítico e responsivo torna-se a chave para o aprendizado, mas também da constituição identitária.

Uma proposta de educação bilíngue de surdos não deve restringir a Libras a uma ferramenta por meio da qual se acessa o currículo padrão, a LP (Hollosi, 2021; Fernandes, 2006), mas problematizando a complexidade da construção de conhecimentos coletiva, que não se realiza de forma individualizada, mas sim, nas relações com o objeto do conhecimento e a mediação docente, formando enquanto sujeito de identidade e cultura. Por esta razão se afirma que a referência de professoros surdos nos primeiros anos de contato com a Libras cria uma referência positiva e vínculo com a aquisição da língua de sinais, como está previsto no Decreto 5.626/2005, cuja orientação profissional é de professores bilíngues nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando, estando na idade certa, se espera a matrícula de crianças; por outro lado, sendo jovens e adultos, é possível prever que o contato com outras pessoas surdas tenha se dado em outros espaços de convivência, como coletivos e organizações – o que, no entanto, não dispensa a instrução de docentes surdos para um aprendizado mais sistemático da Libras.

O contato Surdo-Surdo e a vivência de experiências em língua de sinais potencializam a cultura visual, o fortalecimento de uma identidade Surda e se contrapõe à representação social dos Surdos como “deficientes” e incapazes linguisticamente (Lopes Terceiro, 2018, p. 29).

Estas concepções são comumente trazidas por teorias sócio-culturais/interacionistas, encabeçadas por Vigotski (2022), que apontam a intervenção do meio não apenas como uma condição, mas a própria fonte de desenvolvimento cognitivo, em que o sujeito internaliza os saberes e formas culturais, modificando seu caráter e devolvendo ao meio em inter-ações, transformando-o, principalmente por

meio da língua. Os encontros com pares provocam uma alter-identificação, constituindo a integridade identitária de sujeito e promoção de auto-estima, como é de praxe, um amadurecimento e repensar sobre as próprias conceituações e práticas reprodutivas de estigmas sociais imputados, causando um *amadurecimento da comunidade surda* (Mourão, 2019, p. 128), ainda mais quando estas pessoas estão quase sempre confrontadas na sua inteireza pela sociedade, que lhes cobra uma normalidade, criando opressões contra elas.

Nas próximas páginas, analisaremos alguns tópicos relacionados, fornecendo as bases que encontramos para a realização do projeto de ação pedagógica que tem por objetivo analisar as possibilidades de uma sequência didática para educação para o cinema digital transmídia na perspectiva da modalidade bilíngue de surdos com tradução audiovisual assistiva, considerando a participação ativa de jovens e adultos surdos.

### 2.1.3. Libras, currículo, aquisição de língua e linguagem

Nos primórdios do desenvolvimento das línguas de sinais, não existia uma defesa de direitos linguísticos e culturais, como entendemos hoje, mas, sim, uma busca pela inserção de indivíduos surdos nos espaços escolares. O método l'Eppeé, ou *método dos sinais*, foi criado pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris/França e ganhou destaque por suas apresentações públicas para comprovação da validade de seu método para o aprendizado de pessoas surdas. Mais tarde, o método de sinais foi suprimido pelo *método oral puro*, desenvolvido pelo alemão Samuel Heinecke, prevalecendo durante os séculos XVIII e XIX os pressupostos para oralidade na educação de surdos (Mazzotta, 2005, p. 18), causando repressão àqueles que usavam as mãos para se comunicar e produzir cultura.

O método de sinais, publicado em 1777 com o título "A verdadeira maneira de instruir os Surdo-Mudos" (Eppée, s/d *apud* Mazzotta, 2005, p. 18), foi relevante o suficiente para se ramificar no continente americano, sendo precursor do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (SIC), criado em setembro de 1857, no Rio de Janeiro, durante o império de D. Pedro II, através de um dos estudantes surdos do instituto francês, Ernesto Huet. Em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (*idem*, p. 29). Huet nasceu em 1822, na França, e ficou surdo aos 12 anos, ingressando no método de sinais, posteriormente empenhou-se

em difundir a língua de sinais francesa como base do método educacional. Gladis Perlin e Wilson Miranda (2003) identificam na pedagogia utilizada por Huet o encontro com uma essencialidade do ser surdo, ao usar a língua de sinais como língua no interior das instituições escolares.

É possível, durante a leitura da história dos surdos, nos determos um momento refletindo sobre os banquetes que eles realizavam na França, por volta de 1840 e suas declarações da perspectiva surda com seus significados sobre o ser surdos (Perlin; Miranda, 2003, p. 223).

Uma coisa fica patente a partir da experiência francesa: que a língua de sinais foi criada e difundida em contextos educativos, em espaços de aprendizagem e em convívio coletivo com a presença de pessoas surdas, o tão significativo encontro surdo-surdo (Mourão, 2019, p. 30).

Observamos nas citações que a ação intervencionista de sujeitos reverbera no envolvimento cultural, mais precisamente quando eles participam de grupos, como associações ou escolas. Identifica-se o movimento de *instituições gerando instituições* (Mourão, 2019, p. 33), já que estudantes, ao pertencer às comunidades escolares, como INES, e depois voltarem para suas localidades, fundam associações locais e espalham o aprendizado, desenvolvendo e expandindo a Libras. Trazemos estes recortes para refletirmos sobre a educação escolarizada de surdos contemporânea, na qual endossamos o uso da Libras como provocadora de encontros, de redes de proteção e produção de saberes e afetos, da cultura e identidade surda, fazendo de seus estudantes agentes multiplicadores; não reduzido a conteúdos repassados, mas fazendo-os vivenciar e refletir sobre as próprias vivências. “Essa consciência subjetiva, tanto quanto seus caracteres objetivos [...] deve ser levado para nossas escolas” (Perlin; Miranda, 2003, p. 223). A escola pode ser esse local de impulsionamento da Libras e de sua cultura, a depender da concepção adotada sobre o ser surdo e sua educação; é o que vai conduzir o trabalho docente.

Oposições binárias tradicionais como ouvintes *versus* surdos dividem estudantes entre aqueles que são passíveis de produzir a alta cultura, de interagir na complexidade das linguagens e que tem uma língua legítima de ser incluída no currículo oficial; do outro lado, aqueles que não, marcados pela negação, *per se* estão excluídos dos processos educacionais. Como se a identidade surda não fosse normal, um modo de experienciar a vida humana. Essa escolarização baseada na perspectiva tradicional oralista, apresenta um modelo secular que não atende as singularidades de estudantes, mas, sim, atende a certa categoria de sujeitos enquadrados no padrão sistemático, herdeiros dos capitais totais, criando uma estrutura escolar meritocrática

para poucos escolhidos (Ribeiro; Silva, 2020). A fixação das identidades pode apelar para argumentos biologizantes, como ocorrido com a ideologia clínica e medicalizante, concebendo os aspectos distintivos da ordem social como naturais (*idem*, p. 107). Tomaz Tadeu da Silva reforça que estas interpretações biológicas são interpretações e, portanto, não menos culturais (2000, p. 86).

A normalização dessa diferença faz com que a maioria das pessoas ouvintes sequer perceba que colocam as pessoas surdas em falta, estando a exclusão arraigada à cultura ouvintista, percebendo as pessoas surdas como de menor humanização (Ribeiro; Silva, 2020, p. 110). Ressalta-se ainda que faz parte da subjugação manter baixas as expectativas de desenvolvimento cognitivo e social, quando não se espera que sujeitos incluídos/excluídos recebam equitativamente na divisão dos bens sociais, como por exemplo, na empregabilidade e realização profissional; fazendo com que elus assimilem a normalização excludente e, por exemplo, se acostumem com uma alfabetização parcial, num “português surdo”. Na perspectiva integrativa, as alterações são apenas paliativas, sem destituir as estruturas excludentes que mantêm o *status quo*, mantendo as barreiras comunicacionais e atitudinais, principalmente. Sob a perspectiva integrativa, as escolas se estabelecem como reprodução das desigualdades sociais, desconsiderando o histórico de diferenças sociais, e perpetuam a tradição do fracasso em favorecer quem traz consigo a bagagem cultural legitimada socialmente, mantendo os estudantes surdos silenciados. Ao tratarmos a Libras como temas transversais – e mais recentemente como itinerários formativos – nos documentos curriculares oficiais brasileiros, relegamos os estudantes surdos a essa segunda categoria (Bandeira, 2023).

Os Estudos Surdos observam que a língua tem um ponto central no processo de construção de significados. Como vimos, a produção de pesquisadores surdos dos anos 1990 começa a impulsionar uma nova concepção do *ser surdo* no campo epistemológico. Os Estudos Surdos estão ligados à teoria educacional pós-crítica, com centralidade para a língua, a cultura e as identidades surdas. Esta concepção molda documentos que evidenciam uma pedagogia que se identifica na celebração e na problematização da diferença, revelando domínios hierárquicos de poder na cultura. Este campo de estudos nos provoca a pensar o currículo a partir de sujeitos participantes das salas de aula e seus contextos histórico-culturais. Expõe as disputas assimétricas entre as classes sociais consideradas na identidade e diferença,

demonstrando que as diferenciações estão em estreita relação de poder. “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Tadeu da Silva, 2000, p. 81).

A interpelação da história dos surdos identifica onde os professores surdos oriundos da Escola de Paris encontram a essencialidade do ser surdo. Essa busca, em níveis mais profundos não foi mais que a pedagogia que eles utilizaram para em seqüências significativas educar os surdos (Perlin; Miranda, 2003).

Uma vez ocorrendo o reconhecimento das singularidades, somos impulsionados a rever a educação e pensá-la a partir das bases mais estruturais, e não apenas no processo de adaptação da educação tradicional (Ribeiro; Silva, 2020 p. 114).

Percebemos que existem avanços no campo conceitual, mas as práticas de experiências de educação para surdos ainda encontram entraves. Encontramos relatos da apreensão da LP como penoso e ressentido, como uma obrigação a ser aceita por estudantes surdos, que podem ser identificados nos fragmentos abaixo:

O bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais [...] A despeito dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país [...] obrigatório no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57-58).

Entretanto, por serem usuários de uma língua sinalizada, eles foram penalizados, ao serem obrigados a empregar uma língua oral, ou a representação escrita dessa língua, ambas de difícil acesso para pessoas privadas da audição (Carneiro; Silva; Nogueira, 2017 *apud* Carneiro; Nogueira, 2021, p. 274).

Esse sentimento possivelmente se deve ao longo processo de exclusão vivido pela comunidade surda que, ao mesmo tempo que era coibida do uso e desenvolvimento da Libras, seu desenvolvimento cognitivo-cultural enquanto coletividade também era recharchado, marginalizando seus sujeitos. Quando lhes permite o acesso à escolarização e aprendizado da língua dominante, o faz por métodos exclusivistas ou variações conciliadoras com a subalternização, como a denominação *educação especial de perspectiva inclusiva*, ou ainda na não reestruturação do currículo nacional comum que contemple o desenvolvimento de pessoas surdas e a sua construção de identidade múltipla, com sua cultura própria baseada na sua língua; a experiência visual; o uso das tecnologias; a inserção de TILPS; o processo diferenciado de aquisição de línguas a partir da visualidade (e não da fonética); e na formulação de práxis sobre a educação bilíngue de surdos.

O artefato cultural dos Surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som [...] E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda. A língua de sinais é um dos artefatos de comunicação e de instrução (Campello, 2008, p. 206-207).

Mourão (2019) identifica que a chamada Literatura [brasileira, consolidada oficial] refere-se à literalidade de obras orais ou escritas, distinguindo-se das obras espaço-visuais próprias da construção em Libras. O autor acompanha como ações cotidianas circundantes e internas à escolarização formal modificam e moldam o currículo em fabricação da Literatura Surda. Observa que também neste ponto a escrita é observada como barreira na validade da Literatura Surda enquanto manifestação da linguagem humana (*ibidem*). A modalidade escrita da LP dita a concepção de normalizante de expressão criativa e, no primeiro momento de senso comum<sup>6</sup>, principalmente para estudantes ouvintes, a Libras estaria em falta na possibilidade de gerar textos poéticos, dada a sua aparente falta de registro escrito<sup>7</sup> normal à língua oficial.

A disparidade que encontramos na relação de pessoas surdas com a Libras e com a LP também é observável na diferença entre a aquisição da língua de sinais por surdos e a alfabetização na LP; pela diferença de modalidade, sendo a primeira visual/gestual e adquirida em sociabilidade com pares surdos e sinalizantes; a segunda é apreendida na modalidade escrita através de mediação, nas escolas pelo ensino sistemático e muitas vezes ainda centrado no modelo fônico do oralismo. Assim, “ao reconhecer que as dificuldades encontradas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Brasil, 2008). Para não reproduzir os argumentos e práticas excludentes que vimos no primeiro subcapítulo e realizar uma pedagogia aprazível e passível de sentidos, é preciso que a pessoa educadora compreenda as diferenças de letramento na apreensão da língua escrita entre pessoas surdas e ouvintes<sup>8</sup>, no que vamos nos deter agora, já que a LP escrita permeia o relacionamento com outras linguagens.

---

<sup>6</sup> Conhecimento adquirido a partir do hábito e costumes sociais.

<sup>7</sup> Dizemos aparente pela pouca divulgação e conhecimento da escrita *SignWriting*.

<sup>8</sup> Nossa intenção não é culpabilizar, mas alertar.

Em sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, Rosane Aparecida Favoreto da Silva (2021) encontra que os resultados da aquisição da LP escrita em crianças surdas segue desenvolvimentos iguais ou semelhantes aos das crianças ouvintes, com a formulação inicial de hipóteses sobre o sistema alfabético, diferenciando que este desenvolvimento não está relacionado com a rota auditiva. Ou seja, as estratégias dos primeiros contatos com a LP escrita são recorrentes em crianças surdas ou ouvintes, como a escrita pictográfica, a utilização de palavras estáveis para formulação de novas palavras. Observa-se em crianças surdas o uso da datilologia na mediação da escrita, atividade mental de recorrência à memória que pode ser fala egocêntrica (auto-planejamento de uma ação) ou repetição da palavra (como uso de recurso cognitivo da palavra está sendo aprendida/traduzida).

É no *ponto de virada* que se diferenciam os processos da criança surda e ouvinte: em crianças ouvintes, este ponto é a correspondência entre fonema e grafema, como por exemplo no reconhecimento e formação de sílabas, que se repetem para formar novas palavras. A compreensão de que “a criação de sinais escritos é representação dos símbolos falados das palavras, entendendo que se pode “desenhar” a fala” (Favoreto da Silva, 2021, p. 322), nunca compreensão quase biunívoca entre oralidade e escrita (Fernandes, 2006, p. 06). Aqui encontra-se a primeira chave para o entendimento diferencial do aprendizado surdo/ouvinte: a formação de sílabas e palavras para as pessoas surdas não terão correspondência fônica, dado o impedimento auditivo, com a inexistência de conhecimento prévio internalizado (*idem*, p. 7). As crianças surdas vão operar os sentidos pelo aprendizado visual.

Uma das hipóteses evidenciadas é que as crianças surdas começam a perceber as pistas visuais da grafia da palavra, fazem cópias das palavras e tentativas de escrita, por meio de atividades mentais que podem estar relacionadas à consciência visual [...] Nessa perspectiva, o letramento visual se apresenta como um fator de relevância no processo de escolarização das pessoas surdas (Favoreto da Silva, 2021, p. 322-323).

Aparentemente óbvia, esta constatação traz uma mudança significativa no ensino-aprendizagem de pessoas surdas, tirando-lhes o peso da comparação com a alfabetização de pessoas ouvintes. Observamos que, sem o reconhecimento fonológico, a visualidade deve ser reforçada para dinamizar a apreensão. Isto implica em estratégias didáticas que priorizem o uso de imagens. Ressaltamos que a leitura de imagens não é inata, mas também aprendida. Outro ponto é que a língua nativa e a língua oficial são diferentes, por isso tomadas em bilinguismo, atentando serem

modalidades diferentes. Sendo duas línguas distintas, têm gramáticas e significações lexicais distintas e autorreferentes, ainda que intercambiáveis pela tradução. Por isso, o esforço cognitivo é duplicado.

Acrescenta-se a questão de processos tradutórios imbuídos na educação bilíngue de surdos problematizada pelos pesquisadores Lopes Terceiro (2018), Hollosi (2021) e Mourão (2019), que trazem diferentes nuances, passando pelo domínio da LP escrita como legitimidade do conhecimento, seja pela questão do registro, seja pelo hábito na apresentação de certos gêneros, seja a necessidade de se colocar no meio acadêmico/profissional, seja pela interação com ouvintes, seja por práticas errôneas de aprendizado das línguas.

#### 2.1.4. Modalidade Bilíngue de Surdos e tradução

O bilinguismo, na lógica da Educação Especial Inclusiva pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, que opera em classes e horários distintos das classes comuns, onde vigora o currículo comum nacional, nestas classes especializadas são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, não substitutivas à escolarização.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2010, p. 24).

Assim, é necessário que o estudante surdo dê conta obrigatoriamente do aprendizado das duas línguas de forma simultânea, mas em espaços separados: desenvolvendo o letramento em LP na escola regular e a aquisição de Libras junto ao aprendizado da língua oficial no Atendimento Especializado, dobrando sua carga horária. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, a alfabetização em LP se processa por docente surdo ou bilíngue com a Libras como língua de instrução. Sendo uma modalidade complexa e ainda não normatizada, este bilinguismo surdo converte “em mito a ideia de que uma pessoa bilíngue possui as duas línguas com a mesma competência linguística e comunicativa” (Hollosi, 2021, p. 247).

No chamado modelo bimodal do bilinguismo de surdos, o estudante aprenderia a LP mediante traduções diretas desta língua na Libras, ou seja, a língua de instrução é a Libras, mas ela é apenas intermediária para alcançar a língua oficial, realizada como “português sinalizado” (Fernandes, 2006, p. 11). O bimodalismo presume o uso concomitante da LP oralizada e a sinalização em Libras, caracterizando, por exemplos, um docente oralista acompanhado de um profissional de tradução que não conheça o assunto anteriormente e somente reproduz a fala em sinais; ou a instrução em língua de sinais acompanhada de materiais didáticos única ou massivamente em LP escrita; ou ainda o processo de leitura mecânica, decodificando palavras escritas em língua de sinais, a igualar da leitura em voz alta das palavras em sons, não possibilita a compreensão. Desta forma, apresenta-se numa falsa equivalência entre as línguas, colocando-as como se fossem meros códigos de comunicação neutros e excluindo a contextualização e interpretação cultural.

Esta pode ser uma estratégia realizada por aprendentes surdos quando da alfabetização realizada sem condições de estabelecer significações, escrevendo sob o chamado “português surdo”, evidenciando que não assimilou a lógica gramatical da LP. A “fala sinalizada”, ao aprender como uma língua combinada, demonstra uma desorganização linguística e provoca em estudantes a desmotivação e sentimentos de incapacidade (Fernandes, 2006, p. 12), e seguem sendo marginalizadas nas produções escritas dos docentes que lhes serviram de modelo. Estas práticas priorizam a alfabetização em LP, retirando da Libras sua importância no processo de formação, como a ordenação de pensamento, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o caráter de significação e resolução de problemas, bem como a possibilidade de prosseguir sua carreira acadêmica e/ou profissional sinalizando em Libras (Hollosi, 2021, p. 250). A ausência da Libras como disciplina curricular do núcleo comum impede que a escola se torne bilíngue (Hollosi, p. 257; Mencato, 2021).

Existem, entretanto, outras propostas de educação bilíngue de surdos que escapam dessa lógica reducionista. Marcio Hollosi (2021) propõe para escolas bilíngues de surdos o reconhecimento da diferença de modalidade das línguas L1 e L2, portanto, imprimindo diferentes modos de assimilação pelas pessoas surdas, sem que uma seja parâmetro para o aprendizado da outra, e “sendo ambas as línguas empregadas como línguas de mediação pedagógica dos docentes que as ensinam” (Hollosi, 2021, p. 249). Seriam aulas subsequentes, com a LP na modalidade escrita, afastada a imposição da oralidade. O autor acrescenta que é preciso diferenciar níveis

de aprendizagem e proporcionar a produção das línguas em diversos contextos e gêneros sociais, a fim de lhes capacitar para diversas circunstâncias. Nas práticas de Libras, recomenda o uso de vídeos com informações e notícias.

Sueli Fernandes (2006) sugere práticas eficazes de letramento, já que percebe que a leitura não se dá em palavras isoladas, mas colocando-as em contextos amplos e na correlação com outras palavras, combinadas em enunciados, na negociação de sentidos permitidos pelo contexto. Ela elenca três práticas: a) as leituras iniciais que envolvam apenas palavras ou expressões já conhecidas pelos estudantes; b) estas palavras serão ampliadas em “zoom” de significações, acrescentando sentidos que transformem os primeiros sentidos encontrados; c) no uso de textos em seu formato/diagramação original – o texto como objeto cultural. Evocamos este último ponto como bastante relevante para garantir o conhecimento a diferentes gêneros textuais, situando-os em seus diferentes tipos, linguagens e estruturas, e percebidos com uma função social, uma forma de interação. Retomando o segundo ponto, se relaciona com o método de palavras geradoras, trazendo as realidades dos aprendentes conectadas com o enriquecimento vocabular e o estímulo à leitura, fazendo com que a pessoa se sinta capaz de ler e compreender. “Uma atividade pode ser motivadora se o conteúdo for de interesse da pessoa que tem de ler e se a tarefa tiver um objetivo” (SP, 2007).

Cabe à docência direcionar o olhar para aspectos da leitura como o conhecimento lexical, gramatical e social (funcional), implícito e explícito na organização textual; e que esta mediação de leitura tenha a língua de sinais em sua base (Fernandes, 2006). É preciso refletir sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita pela experiência visual a fim de planejar o ensino prévia e cuidadosamente, incluindo momentos de leitura deleite. “Ler envolve compreender, identificar um significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem” (Fernandes, 2006, p. 14), para possibilitar hipóteses de leitura. Assim, o foco sai das palavras e vai para o discursivo, não apenas para captação de informações pela decodificação, mas pela compreensão na “interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e de mundo, que permite ao leitor atribuir sentido ao texto” (SP, 2007, p. 24). Fomentar o repertório cultural dos estudantes surdos, com arte(fatos) em que eles se

reconheçam ou possam dialogar a partir de conhecimentos prévios que se expandem e que possam também criar, citar e comentar.

Trazemos ainda alguns recortes do documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), pois este documento fundador traz caminhos que foram aprofundados por outros pesquisadores e docentes surdos e ouvintes, e também é parâmetro para algumas legislações, por seu caráter reivindicatório:

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita leitura e gramática.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão das cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.
81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.
91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.
92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.
93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial sinais referenciais para os surdos.
94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.

104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.

107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda (FENEIS, 1999).

Percebemos que várias autoras afirmam que o campo visual é fundamental na construção da Libras e, sendo ela o principal fundamento da cultura surda, é imprescindível que seja trabalhada no aprendizado de pessoas surdas. Nossa proposta de ação pedagógica nasce aqui, na articulação da educação digital com a educação bilíngue de surdos, e desenhada para um público de jovens e adultos surdos. Nossa tomada de consciência está a partir das situações de engajamento para resolução dos atuais obstáculos percebidos pelos estudantes surdos, de forma a perceber e aguçar os interesses pela educação digital e linguagem cinematográfica; sendo este nosso terceiro objetivo específico. “A juventude está apta ao aprendizado digital, e o foco de mudança está nas barreiras, nas tecnologias que usamos e que ainda não as tornamos acessíveis a todas as pessoas” (Bandeira, Carvalho, 2023, p. 11).

## 2.2. Jovens surdos, cultura digital, Tecnologia Assistiva e cinema

For most people, technology makes things easier.  
For people with disabilities, technology makes things possible.  
[Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis.  
Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis]  
– Mary Pat Radabaugh (UNICEF, 2015).

A tecnologia digital, disseminada no final do século passado e, em especial, no início deste, tem ocupado diversos espaços cotidianos e modificado o modo como nos relacionamos com a educação, com as ocupações profissionais, com o lazer, com os locais de interação, comunicação e informação, nos redefinindo como uma nova sociedade midiática. O alastrado uso do smartphone, que permeia diversos convívios e nos coloca quase permanentemente *online*, traz experiências multissensoriais, transformando nosso modo de nos relacionar, aprender e produzir, muitas vezes interligando esses trabalhos. Nessa nova ecologia de mídias é possível acessar uma narrativa por diversos meios complementares. Por exemplo, se lemos numa revista em quadrinhos e aguardamos o desdobramento da história num filme, enquanto criamos uma fanfic ou um meme de uma personagem, entendemos que esta narrativa converge em mídias diferentes na cultura participativa, provocando a inteligência coletiva. A linguagem audiovisual ocupa um espaço de destaque nas telas e feeds que usamos, mas outras linguagens também intermediam, possibilitando acréscimo de sentidos, cada linguagem com seus atributos. Este mundo das interatividades nos permite ser co-criadores, com o registro e disseminação de narrativas que se relacionam com narrativas já existentes, em processos específicos transmídias.

A era da informação oferece uma nova organização social, da sociedade em rede, descentralizada, interligando indivíduos, instituições e Estados, e uma nova estrutura social cujo funcionamento depende de tecnologias digitais de informação e comunicação. O uso das mídias atua não apenas como ferramentas, mas como meio desta lógica que se apresenta. A juventude atual, denominada *millenials*, nasceu próximo a virada do milênio do ano de 2000 d.C. Esta geração foi também nomeada de *nativos digitais*, quando alega-se que estaria apta a manusear e conhecer as ferramentas digitais, ignorando que muitos jovens têm pouco ou nenhum acesso às tecnologias digitais. A exposição às ferramentas digitais só acontece se existe acessibilidades, ou seja, que estas lhe sejam acessíveis no uso diário de suas realidades. Se alguns jovens apresentam seus trabalhos com cartolina ou *slides*, se

buscam informações nas bibliotecas públicas ou em *sites* e *feeds*, se dialogam com pares nas ruas ou em plataformas virtuais, isto acontece por uma mudança socio-cultural de toda a sociedade, mas também das diferenças de inclusão que lhes são disponibilizadas. Discordamos desta última alcunha por percebemos que as generalizações não dão conta de observar a multiplicidade de jovens em suas questões sociais, econômicas e culturais. Trazemos este debate aqui porque ele está dentro de uma expectativa de normalidade que excetua as pessoas com deficiência por definição.

A juventude surda brasileira, por exemplo, tem se engajado pelas tecnologias digitais para interação e promoção de sua cultura nas redes sociais. Para citar alguns: como Gabriel Isaac @isflocos, ator, tradutor e palestrante, desde criança grava vídeos problematizando a acessibilidade nas comunicações e hoje realiza minisséries que compartilha no *Youtube* e *Instagram*, além do *videocast* “Grita mais alto” junto com a Karolina Halona @kahalona, bióloga, educadora, que produz conteúdos nas redes sobre corpo, sexualidade e itens de uso íntimo, como camisinhas e absorventes; Leonardo Castilho @leocastilho, artista gay e poeta no “Slam do Corpo”; Germano Dutra Jr @surdocult, grava vídeos críticos sobre cinema, escreve, dirige e atua; João Gabriel Ferreira, consultor da série “Crisálida” (2019) e cineasta do curta “Silêncio Bruto” (2023); Luérgio de Sousa @luergio, organizador do Festival Despertacular; Caroline Cavalcant, surda unilateral, cineasta da websérie “Absurdas” (2021) e do filme “Lapso” (2024); Marcelo Pedrosa @legendanacional, arquiteto, idealizador da campanha “Legenda para quem não ouve mas se emociona”; Bia Cruz @biacruzcinema, produtora executiva de cinema; Kilma Coutinho @kilma\_coutinho, artista plástica representante do protagonismo surdo; Mariana Hora @horassurda, assistente social, consultora de acessibilidade e atual vice-presidente do Conselho Regional de Serviço Social – CREES/PE; Aymee Lucy @profaymeels, surda bilíngue, professora, palestrante feminista; Nayara Rodrigues da Silva @nayuda23, atriz, mãe, tradutora, poeta e organizadora de batalha de *slam*; Renata Freitas @renata\_freitas\_libras, poeta, professora de Literatura Surda; Luiza Pelliz @lilica\_art, artista ilustradora etc. Entre os CODA’s, citamos Aline L’Astorina @lastorina.libras e Yuri Acioli @yuacioli e os jovens intérpretes reconhecidos como integrantes da comunidade surda citamos Dãrley Santos @darley87; João @jotalibras; Efraim Canuto @efralibras.

A Coordenadoria Nacional de Jovens Surdos – CNJS é um departamento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS com o objetivo de incentivar os jovens para liderança e atividades afins, voltado para planejamento e realização de programas e atividades junto a jovens surdos, com eventos e encontros nos Estados para troca de ideias e culturas. Este departamento existe há 12 anos, mas recentemente apresenta mais visibilidade na sua atuação, por exemplo, com a aprovação de um Estatuto próprio em 2021, a promoção de um encontro para crianças surdas, em 2023, e a redação de uma Carta de Apoio à Educação Bilíngue como modalidade de ensino de surdos (2023) junto a manutenção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS, demonstrando sua organização e engajamento na cultura, educação, política e lazer, entre outras áreas.

Outra mobilização surda brasileira é o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo - CNISNS que, em 2023, esteve em sua oitava edição, realizado nos dias 15 e 16 de novembro, em formato *online* e transmissão pela plataforma *Youtube*, sob a chamada “Interseccionalidade e a construção identitária da comunidade afrosurda”. O Congresso tem o objetivo de interseccionar as discussões sobre raça e surdez, desde 2008. Interessante notar que este não evento não é específico para jovens, mas sua atuação é frequente e visível, como também o direcionamento das postagens de divulgação na plataforma *Instagram*, que provocam “Negros surdos lutam para serem profissionais capacitados. E vocês podem?”, com falas de pessoas negras surdas de referência apresentando suas vivências e formações curriculares, como Heveraldo Ferreira @ferreiraheveraldo, Edinho Santos @edinhopoesia e Dodora Araújo @dodoradeaf, entre outros, para incentivar o engajamento de jovens surdos negres em suas carreiras e potencialidades.

Sem pretender fazer uma exaustiva lista de protagonismos jovens surdos presentes nessa ecologia de redes e plataformas digitais, queremos demonstrar que elus já ocupam estes espaços em que o caráter visual é dominante e os conteúdos mesclam visibilidade e informação relevante para as comunidades que integram, provocando conhecimentos e construção de significados não apenas culturais, mas também políticos, educacionais e linguísticos. Como vimos no capítulo anterior, a educação para pessoas surdas vem sendo desenvolvida pela modalidade bilíngue, que contempla a Libras como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e a LP escrita como segunda língua a ser aprendida. As tecnologias transversalizam a educação ainda mais se observamos que o aprendizado nas salas de aula condiz

com as tecnologias desenvolvidas e disseminadas na sociedade, bem como o que desta sociedade demanda à educação, desde o ensino com quadros de giz e aulas expositivas até convivências mediadas por filmes, videogames e robótica.

Percebemos que as tecnologias digitais, mais do que outras, possibilitaram maior interação aos públicos surdos. Marianne Rossi Stumpf afirma que “do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente” (Stumpf, 2010, p. 02). A autora elenca três dificuldades para a inserção de surdos nas novas tecnologias digitais visuais que são o acesso a equipamentos, como computador ou celular, obstáculo que vem sendo superado pelo barateamento; a barreira linguística que demanda sujeitos alfabetizados, mas também traduções e intérpretes; e a terceira é a aquisição da língua de sinais, “primeiro passo para a constituição do sujeito como indivíduo com uma identidade própria e participante de um contexto cultural” (*ibidem*). Atentamos que as crianças surdas nascem, muitas vezes, em lares de famílias ouvintes, atualmente distantes de falantes da sua língua nativa, a Libras. A internet, por meio das plataformas digitais, faz essa mediação, constrói pontes entre pessoas surdas distantes umas das outras, conseguindo, em seu caráter de linguagem [audio]visual, reproduzir a fala em Libras de jovens surdos antes dispersos geográfica e temporalmente. O uso de aplicativos como *Telegram* e *Whatsapp* facilitaram a troca de mensagens rápidas, já que possuem a gravação de vídeos; o *Youtube* e *PeerTube* são próprios para vídeos, onde podem ser criadas narrativas mais longas, de ficção a resenhas críticas e aulas.

Podemos identificar que um dos maiores desafios dessa comunidade é o de atuar como protagonista nos campos da cultura e da comunicação. Esses espaços são entendidos como ambientes que estão intimamente relacionados à construção da identidade do povo surdo em uma sociedade de falantes [de uma língua oral] onde os meios de comunicação são forte referência (Siqueira; Salcedo, 2012, p. 124).

A participação de jovens surdos provoca o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas, que são pensadas para oportunizar a inserção e manuseio de pessoas com deficiência aos *hardwares* e *softwares* de computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros. No último Censo Nacional realizado em 2010 (IBGE, 2010), encontramos a população surda em números: 2.143.173 pessoas afirmam não ouvir ou grande dificuldade permanente de ouvir, enquanto 7.574.145 pessoas afirmam ter alguma dificuldade auditiva permanente. Paralelamente, as informações atualizadas sobre o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC realizada em 2021, pelo

IBGE, informa um aumento no uso da internet sobre a pesquisa anterior, realizada em 2019, em 6%; totalizando um percentual atual de 90% dos domicílios brasileiros com acesso à internet. Entre os dispositivos utilizados para acessar a internet, o celular continua com maior incidência (99,5%), seguido agora da televisão (44,4%), que pela primeira vez superou a incidência do computador (42,2%) no acesso à internet. Já entre os estudantes, o equipamento de acesso mais utilizado também é o celular (97,9%), seguido de microcomputador (51,7%), a televisão (49,4%) e o tablet (12,3%), com a principal finalidade de assistir a programas, filmes e séries (EducaIBGE, s/d).

No que tange a deficiência sensorial da surdez, as iniciativas de acessibilidade comunicacional se tornam mais urgentes para a participação de jovens nos consumos de informação e na produção de conhecimentos. As Tecnologias Assistivas são conceituadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – como:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

As Tecnologias Assistivas são recursos de acessibilidade que visam eliminar as barreiras e promover a inclusão plena. A saber, as barreiras nas comunicações e na informação são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015). Muitas pessoas surdas brasileiras usam a Libras como comunicação e expressão, sendo esta consensuada para a Educação Bilíngue de Surdos como possibilidade para estudantes e obrigatoriedade na formação de docentes (Brasil, 2002). No entanto, essa língua ainda não é reconhecida no país como língua oficial e os conteúdos veiculados pelos meios digitais são, em grande parte, apenas em LP (oral e escrita), reforçando a importância da propagação de Tecnologias de Tradução Acessível dentro do desenho universal.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) traz o conceito de desenho universal, remontando o já enunciado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2007), como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que sejam planejados para o uso de todas as pessoas sem necessidade de adaptação posterior, ou de projeto específico, pelos menores custos. Marilza Pavezi e Jefferson Mainardes (2018) demonstraram que a

Convenção influenciou diversas legislações e documentos internacionais na Política de Educação Especial no Brasil (1990-2025). Na prática, o desenho universal seria a adoção de formas de conteúdos que sejam acessíveis às diversidades humanas, de maneira a contribuir para a democratização do acesso aos bens culturais e materiais.

A vinculação dos conceitos de *desenho universal* e *tecnologia assistiva* materializam-se na prática da inclusão e da acessibilidade, permitindo às pessoas a sociabilidade comum – o entendimento de normalidade está longe quando admitimos e valorizamos a diferença, e aproximamo-nos de compreensão de partilha de espaços comunitários e democráticos, da comunhão e da colaboração. Ressaltamos ainda que tanto no conceito da *concepção* quanto no de *produto*, a legislação toca na *promoção de autonomia*, já que o entendimento de *inclusão* – diferente de *integração* ou ainda de tratamento *especial* – pretende que as pessoas empoderadas de suas identidades intervenham na realidade própria e coletiva, sendo parte ativa e competente de suas educações e lazer, entre outras interações sociais. Estas indicações de nenhuma maneira invalidam a existência de ajuda técnica assistiva (Bandeira, Carvalho, 2021, p. 05).

A ajuda técnica assistiva, também chamada de Tecnologia Assistiva, promove a equidade de oportunidades nos diversos espaços sociais, incluindo os digitais, quando vivemos numa sociedade conectada. As tecnologias em geral permeiam o fazer laboral e criativo das sociedades, suprimindo e provocando necessidades. Atualmente, as tecnologias digitais estão disseminadas na sociedade ocidental com maior relevância desde o ideário da globalização neoliberal da virada do século, ganhando extenso impulsionamento dentro das escolas e profissões por conta do distanciamento social decorrente da pandemia, com uso intensivo de ambientes virtuais de interação. O domínio da tecnologia vigente desperta interesse em jovens surdos, mas nesses ambientes persiste o ouvintismo. Por isso, importa a disseminação e prática de traduções audiovisuais acessíveis para que elus possam demonstrar autonomia em suas habilidades e competências *online*.

### 2.2.1 Observando os conceitos da Tradução Audiovisual Acessível

Desde a década de 1980, por influência de documentos e ações internacionais, os governos brasileiros vêm se posicionando sobre as pessoas com deficiência, em especial na educação, mas também em outros âmbitos sociais. Com a adesão ao neoliberalismo, este processo se intensifica nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e depois com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Migrando da perspectiva da integração para a inclusão, é criado o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, em 2006, através da portaria

nº 142 da SEDH, que visa “ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil” (Brasil, 2009, p. 09 – Tecnologia Assistiva).

Com o objetivo de elaborar um termo que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras, o CAT, em sua VII Reunião, de dezembro de 2007, conceitua o termo Tecnologia Assistiva como uma área de conhecimento interdisciplinar. A Lei nº 13.146/2015 reitera este conceito, como vimos acima, e é posteriormente retomado pelo Decreto nº 10.645/2021 que dispõe dos objetivos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Esta definição procurou distanciar-se da compreensão de tecnologia como artefato que oferece uma funcionalidade, mas que visa aplicar um conhecimento na promoção de autonomia e participação de pessoas com deficiência (Brasil, 2009, p. 15 – Tecnologia Assistiva). Tecnologia é entendida como gestão de saber. Esta conceituação é fruto de revisão do material teórico internacional, apontando a necessidade de conhecer mais profundamente os modelos existentes de classificação de Tecnologia Assistiva.

Apresentaremos um recorte da Tecnologia Assistiva, contemplando aquelas pertinentes ao acesso de audiovisuais para pessoas surdas. Faremos isso por que queremos nos dedicar às acessibilidades dedicadas aos formatos digitais desta era globalizante, com seu engajamento na convergência multimidiática, e sabemos que as telas são dominantes dentro dessa ecologia de mídias; ao mesmo tempo, trabalharemos com um público que, pela surdez, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais.

Para os surdos às modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis [...] As legendas na televisão, que vão gradualmente sendo incorporadas a outros programas são mais um degrau no enriquecimento da vida dos surdos (Stumpf, 2010, p. 05-06).

Tais tecnologias pretendem romper com a barreira comunicacional da LP oralizada, que é um impedimento à comunidade surda, seja em vídeos ou filmes. São a janela de Libras e a legenda para surdos e ensurdecidos – LSE.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada pelo Brasil, em 2008, define que a comunicação:

abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de

comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (Brasil, 2008 – Convenção de Nova York).

Percebemos a amplitude tomada por esta normativa, que contempla a comunicação tomada por diversos meios. As mídias da contemporaneidade são hipercomplexas pelo advento das novas relações através das mídias da inteligência e a cultura das mídias, que nos debruçaremos no próximo capítulo. Agora queremos ressaltar que a acessibilidade comunicacional é uma das categorizadas por Kazumi Sasaki (2003, p. 24), quando levanta o ponto da comunicação virtual, além da escrita e da interpessoal.

Em geral, quando se pensa em Tecnologia Assistiva, ela estaria mais voltada à barreira arquitetônica e à barreira instrucional, como os exemplos oferecidos pela classificação proposta por Rita Bersch (2017, p. 05-09) para as categorias de “Auxílios para a vida diária e vida prática”, como “talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, [...] barras de apoio, etc; as “Órteses e próteses – peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo”. A autora elenca dez categorias, sendo, aliás, a décima a nos contemplar: “Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais”, classificação que traz desde “aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular” (Bersch, 2017, p. 10) até “sistema de legendas (close-caption/subtitles)” e “avatars LIBRAS” (*ibidem*). A classificação não menciona a janela de Libras, realizada em vídeo por pessoas intérpretes.

Vera Lúcia Santiago Araújo e Soraya Ferreira Alves (2017) escrevem o texto intitulado “Tradução Audiovisual Acessível - TAVa: audiodescrição, janela de Libras e legendagem para surdos e ensurdecidos” onde realizam uma revisão bibliográfica sobre tema da tradução para acessibilidade de pessoas com deficiência sensorial – surdez e cegueira –, sendo a primeira publicação brasileira a nomear as três modalidades como TAVa (*ibidem*, p. 308). Elas indicam que o termo foi proposto pela pesquisadora espanhola Catalina Jimenez Hurtado para reunir os três modelos de tradução entre línguas e interlínguas “caracterizados pela intersemiose entre som e imagem” (*ibidem*, p. 311), considerando a recepção do público:

A interface texto-imagem, a relação entre informação verbal e não verbal, assim como as implicações destes tipos de informação para a tradução acessível e a acessibilidade universal aos meios de comunicação formam parte da busca por novas metodologias de estudo da textualidade multimodal.

(Jimenez Hurtado; Rodríguez; Seibel, 2010 *apud* Santiago Araújo; Alves, 2017, p. 311).

Isto porque das três tecnologias de tradução mencionadas, duas – a LSE e a audiodescrição – funcionam dentro de uma mesma língua, mas com linguagens diferentes – o som, a escrita, o visual –, e a outra, a janela de Libras, ocorre entre línguas diferentes de modalidades diferentes – uma visual-gestual e a outra oral. Acrescentamos ainda que esta última prática existe ainda a distinção entre espacial da Libras e linear da LP. É preciso ao profissional de tradução conhecer não apenas as línguas em questão, mas também uma formação específica na estética da linguagem audiovisual (Santiago Araújo; Alves, 2017, p. 10). Levam em conta um terceiro ponto, intrínseco, porém relevante, de qual público está destinada aquela tradução, já que o público sendo pessoas com deficiência auditiva, um formato é tomado diferente dos demais e revelando a tecnologia a ser adotada.

Estas tecnologias estão em processo de desenvolvimento e sistematização. A tecnologia usada “envolve tanto o objeto, ou seja, a tecnologia concreta (o equipamento ou instrumento), quanto o conhecimento requerido no processo de avaliação, criação, escolha e prescrição, isto é, a tecnologia teórica” (Rocha; Castiglioni, 2005 *apud* Tuxi, 2021, p. 287). Este entendimento se aproxima da concepção elaborada pelo CAT (2009), em que o conhecimento é parte fundante. Bersch acrescenta que “vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento” (2006, p. 92 *apud* Tuxi, 2021, p. 287).

Estas tecnologias desempenham um papel assistivo para as pessoas com deficiência sensorial, possibilitando acesso a informações e conhecimentos através da tradução inter e intra semiótica.

*Figura 2 – Tecnologia Assistiva: fluxograma que parte da Convenção da ONU de 2007, passa pelo desenho universal e chega às três TAVa que ocorrem na pós-produção cinematográfica*



Fonte: imagem produzida pela autora (2021)

Temos três tecnologias assistivas, sendo que duas são destinadas ao público surdo, a lembrar, a janela de Libras e a LSE. O Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (2016) as descreve, respectivamente:

Janela de Interpretação de Língua de Sinais – É o espaço destinado à tradução entre uma língua de sinais e outra língua oral ou entre duas línguas de sinais, feita por Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), na qual o conteúdo de uma produção audiovisual é traduzido num quadro reservado, preferencialmente, no canto inferior esquerdo da tela, exibido simultaneamente à programação (GUIA, 2016, p. 15-16).

Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) – É a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua. Por ser voltada, prioritariamente, ao público surdo e ensurdido, a identificação de personagens e efeitos sonoros deve ser feita sempre que necessário (GUIA, 2016, p. 16).

A audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, que visa a tornar uma produção audiovisual acessível às pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens (GUIA, 2016, p. 15).

Desde a conceituação da Tecnologia Assistiva proposta pelo CAT, em 2007, vimos os desdobramentos teóricos sobre as práticas de tradução audiovisual e acessível. Em 2014, a Agência Nacional do Cinema – Ancine, que é um órgão regulador do Governo Federal, cujo objetivo é fomentar, regular e fiscalizar a indústria cinematográfica e videofonográfica nacional, lança a Instrução Normativa n.º 116/2014, com a finalidade de dispor sobre as normas gerais e critérios básicos de

acessibilidade a serem adotados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais. A normativa aponta os três itens de TAVa, distinguindo-os de outros, como por exemplo a “legendagem” da “legendagem descritiva” (ou LSE). Vale destacar que determina sua inclusão na pós-produção, gravados em canais de áudio e vídeo que permitam o desligamento. No artigo 4º § 3º, afirma que os projetos devem “possibilitar a fruição individual de legendagem descritiva, libras e audiodescrição” (Ancine, 2014).

A citação revela um caráter individualizador da assistência prestada, bem como a pontuação dos itens em apenas uma das etapas da cadeia produtiva audiovisual – a saber, pré-produção (com roteiro, *storyboard*, planejamento de locais de gravação, definição do elenco etc); produção (com a execução das gravações); e pós-produção (com o tratamento do material gravado, adição de efeitos especiais com tecnologia digital etc.). Delega a apenas uma etapa a realização do desenho universal e da participação de consultorias de profissionais com deficiência. O trabalho de Mariana Marques da Hora e Caio Mattos Baeta Neves, intitulado “LSE e Libras em tela de smartphone: uma crítica à individualização da experiência do cinema acessível” (HORA; NEVES, 2023) e apresentado no Painel da Jornada VerOuvindo 2023, faz uma crítica ao uso de aparelhos do tipo smartphone para visualização individual do recurso de acessibilidade comunicacional desejado, a partir da experiência pessoal des autorus surdos, quando o desfoque da visão ao movimentarmos nossos olhares entre a tela menor (do smartphone) e o telão do cinema provoca desconforto. No exercício acadêmico, defendem:

a difusão da LSE e da Libras através de sua inserção no próprio filme, sendo pensada em todas as etapas da produção para exibição no telão, proporcionando, assim, uma experiência coletiva a quem estiver presente na sessão de forma igualitária, contribuindo para inclusão social e combate ao audismo e capacitismo (Hora; Neves, 2023).

Em 2022, a Ancine, com a Instrução Normativa nº 165/2022, que revoga a anterior Instrução Normativa 128/2016, e reorganiza as exigências de tecnologia de tradução no cinema para atender as pessoas com deficiência sensorial. A normativa anterior defendia os recursos de acessibilidade na modalidade fechada individual (Art. 3º, § 1º, Ancine, 2016). A de atual vigência defende a livre pactuação entre exibidor e distribuidor, desde que “promova a universalização do acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Art. 4º, § 1º, Ancine, 2022), dando abertura para um acesso coletivizado da experiência

do cinema. Ademais, o debate acadêmico sugere a popularização de uma legenda sob padrões técnicos, linguísticos e tradutórios (GUIA, 2016) que mantenham a acessibilidade seja para pessoas surdas, seja para pessoas ouvintes, desfrutarem juntas numa mesma tela. E, para aprender, é preciso começar a fazer.

### 2.2.2. O cinema: arte, técnica e indústria

As artes têm o poder de mobilizar línguas e linguagens. Os modernos diriam que ela representa maneiras de ver, de pensar e sentir o mundo por certo grupo social e uma determinada época. Atualmente, se entende que ela é capaz de criar e nos inserir em universos, nos fazer vivenciar e estabelecer relações e realidades. As diferentes interpretações talvez sejam pelas diferentes possibilidades imersivas que temos através das artes, e as tecnologias colaboram com isso. As línguas, por terem uma gramática e mais normatizações acordadas, tendem a ser entendidas como mais estáveis – nunca fixas –; as linguagens, por outro lado, são elásticas e avessas à padronizações, tendem a não se conformar nas próprias regras e é principalmente neste campo que funcionam os (arte)fatos de arte – como a linguagem audiovisual. As linguagens visuais estão cada vez mais perpassadas pelas línguas, como a LP e a Libras, mas também tem outras características próprias, simbólicas e de composição.

Com a propulsão das tecnologias digitais, o aprendizado dessas linguagens (digitais, audiovisuais) tem se ampliado desde a massificação do cinema até a possibilidade de exibições em salas de aula e domésticas, com a facilidade da tecnologia interativa do *streaming*. Em uma tradução literal, *streaming* significa transmissão contínua ou fluxo de informações e designa uma tecnologia que permite a troca de dados de forma síncrona, ou seja, “transmitido de um computador (chamado de ‘servidor’) para o computador do usuário final (‘cliente’), tudo isso por meio de provedor de internet e valendo-se de programas específicos para tal” (Lemos; Souza, 2019, p. 03). À medida que são enviados os dados em pacotes, são recebidos e podem ser utilizados, sem necessidade de baixar/receber o conjunto total de dados, o que caracterizaria o *download*. Outra diferença do *streaming* é que “não há o armazenamento definitivo dos dados transmitidos: os dados só são acessíveis pelo cliente enquanto esse estiver conectado ao servidor” (*ibidem*, p. 04), não necessitando

de um armazenamento permanente. A transitoriedade, portanto, é característica dessa tecnologia.

Lúcia Santaella (2014), em aula transmitida pela plataforma digital *Youtube*, destaca que a nossa compreensão da realidade está sendo modificada pelas tecnologias digitais atuais, nominada por ela de “explosão da comunicação planetária”, e possibilitada pela complexificação das linguagens por meio de certo tipo de mídias da inteligência: se antes essas tecnologias eram principalmente de simulação sensorial, como a fotografia, “automatizando o ato de flagrar a realidade” por imagens, migram para a replicação da memória humana, possibilitada com armazenamento do computador, até a complexidade da possibilidade de “co-criação de narrativas”, ou seja, saindo do registro para a elaboração. Então, pretendemos não apenas a exibição cinematográfica, mas a apreensão de seus códigos para a reformulação em práticas. Este deslocamento de autoria já se anuncia com a chegada do cinema, quando “todos têm a oportunidade de aparecer na tela” (Benjamin, 1987, p. 183).

O desenvolvimento do cinema é anterior ao audiovisual, considerando a projeção de imagens em movimento, iniciada em 1820, desligada de trilha sonora própria, em maquinários que aproveitavam a tecnologia desenvolvida para a fotografia. O cinematógrafo, desenvolvido pelos irmãos Lumière, tornou possível a primeira exibição projetada de cinema, em 28 de dezembro de 1895, em Paris/França, quando apresentaram imagens da chegada de um trem à estação de *La Ciotat*, provocando comoção no público. A esta época, as exibições não se preocupavam com a apresentação de enredo, que foi sendo apropriado a partir de 1900, e eram acompanhadas de piano, na era do Cinema Mudo. Segundo Darlene Castro, Francisco Pôrto Jr. e Gleydsson Nunes (2018), “em 1894, Thomas Edison conseguiu que seu invento *Kzinetophone* projetasse imagens e tocasse música simultaneamente”. Em 1927, a Warner Bros, em parceria com o invento Vitaphone fabricado pela Western Electric, lançava o musical “*The Jazz Singer*” [O cantor de jazz], de Alan Crosland. No Brasil, o primeiro filme sonoro foi “Lábios sem Beijos” (1930), com direção de Humberto Mauro (Castro; Pôrto Jr; Nunes, 2018). Essas iniciativas provocam o nascimento do cinema audiovisual – o cinema falado que, inicialmente, tinha seu público restrito ao delimitado pelas fronteiras linguísticas (Benjamin, 1987, p. 172).

Nessa tentativa de dotar o audiovisual de existência própria, associada, mas não dependente do cinema em seu estágio inicial, é perceptível como aquele se aproveitou do melhor que a indústria da imagem, do som e do entretenimento produziam na época [...] Alcançando o domínio técnico da produção, organizando a distribuição e cada vez mais abrindo cinemas mundo afora, notadamente nas grandes e médias cidades norte-americanas, o cinema transforma-se na arte visual mais consumida do mundo e única representação do audiovisual por décadas (Castro; Pôrto Jr.; Nunes, 2018, p. 213-214).

Es autorus vão distinguir o audiovisual do cinema, já que o audiovisual adquire versões com a televisão – e o advento da cor nas imagens, mas principalmente com a comunicação em massa e hegemonia dos ditames da cultura e hábitos nacionais (Castro; Pôrto Jr.; Nunes, 2018, p. 216), além de agilidade e frequência maior de programação; com o videotape – que provocou uma evasão de público das salas de cinema, como também sua capacidade de multiplicação, com a reprodutibilidade técnica e maior penetração junto a espectadorus (*ibidem*, p. 217); e finalmente com o *Youtube* e a revolução de interatividade.

A plataforma *Youtube* foi registrada pelos amigos Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que queriam compartilhar alguns vídeos caseiros feitos em um jantar, acabaram registrando o domínio em 2005 e impulsionando o que se tornaria a maior rede de compartilhamento de vídeos. “Pela primeira vez na história, cada pessoa, profissional ou amadora, poderia produzir e publicar seus vídeos” (Castro; Pôrto Jr.; Nunes, 2018, p. 219), onde, inicialmente, produtores iniciantes podiam concorrer com produtoras renomadas. Como a maioria das redes sociais digitais, “seu ativo é a capacidade de intervir no cotidiano e nos costumes da sociedade” (*ibidem*, p. 218) de forma orgânica, inerente – ao menos até o advento do refinamento de *timeline* por algoritmos, entre *clickbait* e recomendações. Plataformas de compartilhamento de vídeos flexibilizam ainda mais a descentralização do fluxo de informações, como também sua sincronicidade e via única de produtoras a espectadorus perdem poder, permitindo a interatividade e a apropriação de materiais pela audiência.

Nesta breve retrospectiva de mídias audiovisuais, o público era dado como receptor das mensagens, e aos poucos foi tomando o local de curadoria – menos na televisão e mais no videotape – e depois adquirindo também o local de produtor audiovisual. Identificando seis formações culturais – oral, escrita, impressa, cultura de massas, cultura das mídias e digital –, Santaella (2003, p. 27) afirma que a principal característica dos vídeos, videocliques e games é propiciar a “escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo”, que incitam uma audiência

seletiva, segmentada, “intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor” (Castells, 2000 *apud* Santaella, 2003, p. 27). Ela reforça que as mudanças culturais não são advindas apenas dos meios de comunicação e novas tecnologias, mas, significativamente, dos signos, linguagens e pensamentos que veiculados nesses meios, tipos de mensagem e processos, propiciando o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Na pesquisa EducalBGE (s/d) percebemos que a maior procura de estudantes na internet são programas, filmes e séries, através do celular. Essa pesquisa foi realizada nos contextos dos domicílios, onde as audiências estão se individualizando, e as gerações mais novas apresentam um consumo sob demanda, longe das programações fechadas [dos canais de televisão], com a popularização do *streaming*, como comenta Gilson Pôrto Jr. no Documentário Geração Audiovisual (*apud* Rádio e TV Justiça, 2023). Isto tem se tornado possível desde a entrada da tecnologia digital, que aposta em aparelhos menores, se comparados a televisão e computadores, e isso facilita o manuseio, o consumo e a possibilidade de produzir conteúdos, inclusive narrativos, como o cinema.

O paradigma digital para o cinema provoca algumas contradições na indústria do cinema de meados do século XX. Proclamado por Walter Benjamin (1987, p. 169) como o agente mais poderoso da era da reprodutibilidade técnica, o cinema nasceu em meio à cultura de massa “que substitui a existência única da obra por uma existência serial [... permitindo] vir ao encontro do espectador [... e] atualiza o objeto reproduzido” (*ibidem*, p. 165). Com isso, desloca a unicidade áurea característica da tradição anterior, transformando a função social da arte. Tira a relevância das circunstâncias de produção e de autoria para dar destaque à recepção da obra. “O filme é uma criação da coletividade” (*ibidem*, p. 172), tanto pelos recursos financeiros e materiais necessários para sua realização, que despendem e movimentam uma indústria, tanto porque é realizado por um grupo de especialistas que se envolvem na encenação, figurino, direção, montagem, sonografia etc. Um terceiro elemento é seu público formado de *espectadorus semi-especialistas* – e não demorou muito para que a formação crítica de cinema se estabelecesse, ao mesmo tempo em que “cada pessoa, hoje em dia, pode reivindicar o direito de ser filmado”, afirma Benjamin, em 1987 (p. 183).

Atualmente, essa reivindicação tem se tornado cada vez mais tangível devido às acessibilidades técnicas e materiais da arte cinematográfica na transição entre a

era das mídias e a era digital. Temos nas mãos dispositivos que possibilitam acesso a plataformas de exibição de filmes, mas também aplicativos de gravar filmes e ainda espaços virtuais de diálogo crítico, desprezando as salas de cinema, os estúdios, galpões de filmagem e os jornais e revistas impressos. O cinema vai perdendo sua unicidade e ganhando propagação e expansão em universos narrativos, em que a história perpassa outras mídias e produtos. Um caso emblemático é a franquia Matrix (1999), cuja experiência é descrita por Henry Jenkins (2009) como uma narrativa transmídia. “Nunca uma franquia de filmes exigiu tanto de seus consumidores” (Jenkins, 2009, p. 140).

O autor afirma que para entendermos a complexa mitologia de Matrix, precisamos percorrer além de seus três filmes, algumas histórias em quadrinhos – HQ e um anime lançado antes do segundo filme, um game para computador e depois um jogo *online* para múltiplos jogadores, todos esses pensados e lançados pelas diretoras irmãs Lana Wachowski and Lilly Wachowski. Mas a produção em torno da saga não acaba aqui, já que é relevante considerar a produção de fãs que tentam desvendar o mistério ou trazer mais informações para a franquia, como a “Get It?” [“Entendeu?”], feita por Peter Bagge, uma das 25 histórias em quadrinhos publicadas no site de Matrix. Sim, ainda tem um site que reúne as contribuições do público, e tudo isso pode ser acessado pela *internet* (Jenkins, 2009).

O cinema armazenado em *bytes* de aparelhos computadorizados se adapta a novos suportes e diferentes linguagens se vê desafiado a redefinir suas práticas, poéticas e fronteiras:

A introdução das tecnologias digitais facilitou imensamente os processos do cinema industrial e massivo, ao mesmo tempo em que ampliou possibilidades estéticas e abriu novos caminhos aos realizadores independentes. Esse paradoxo, que em muitos sentidos aproxima hoje categorias antes tradicionalmente distintas como “massivo” e “experimental”, constitui apenas uma das muitas contradições criadoras introduzidas (ou apenas amplificadas) pelo que poderíamos chamar de “paradigma digital” (Felinto, 2006, p. 404).

A indústria do cinema agora conta com a participação de grandes produtoras instigadas pelo paradigma digital e que podem acrescentar aos seus filmes não apenas legendas descritivas e efeitos especiais, mas, principalmente, ultrapassar a linguagem estereotipada e sedutora das mídias massivas em busca da experimentação de outras sensorialidades, de outras sensibilidades, que marca uma série de processos imersivos na interação com os públicos. Essa imersão não é a mesma para todos, e depende da energia despendida por cada uma, se tornando fã

que pesquisa, aderindo a clubes que produzem, ou apenas assistindo, portanto, dependendo do engajamento. Nem todos interagem da mesma maneira, dependendo de suas habilidades e interesses, mas a todos é incentivada uma capacidade enciclopédica (Murray, 1999 *apud* Jenkins, 2007), devido à provável extensão narrativa dispersa em materiais que acrescentam-se uns a outros, formando universos transmídias.

### 2.2.3. Narrativa transmídia

Jenkins, com foco nas narrativas emergentes que aproveitam o fluxo de conteúdo em camadas, diversificação e interconectividade de várias mídias, além de interagir com a reação de fãs, define estas narrativas como transmídias:

A narrativa transmídia representa um processo em que os elementos integrais de uma obra de ficção se estendem sistematicamente através de muitos canais de distribuição com o propósito de criar uma experiência de entretenimento única e coordenada. O ideal é que cada meio proporcione sua própria contribuição original ao desenvolvimento da história [tradução livre da autora] (JENKINS, 2014).

Felinto (2004, p. 417-418) pontua a hibridização recorrente nos cinemas digitais, desde uma fusão de gêneros cinematográficos e linguagens a incorporação de narrativas fílmicas, com seus conteúdos e personagens transmutados, apropriados, propondo novas formações de sentido. Santaella entende que os hibridismos já estavam presentes na cultura das mídias, “cujas mensagens tendem a segmentação e diversificação” (2003, p. 27), mas não descarta estarem presentes na cibercultura; Jenkins reconhece, no capítulo “O outro lado do Mangaverso”, que alguns hibridismos estão inseridos nas trocas culturais da globalização (2009, p. 179-182), justamente por ressaltar culturas distintas, em geral, por assimilar uma cultura hegemônica. Stumpf (2010, p. 11) acrescenta que a principal tendência da digitalização é a conexão entre diversas linguagens (cinema, rádio, televisão, jornalismo, edição, música, informática) num mesmo tecido eletrônico. Esta profusão de mídias não necessariamente define um conteúdo transmídia, segundo Jenkins (2014), quando a procura seria mais por uma intertextualidade radical a que ele soma certa multimodalidade: “uma história que se desenvolve através de diferentes meios assume diferentes modalidades”, sem, no entanto, ser repetitiva e, sim, estar atenta à compreensão aditiva, que podem abarcar ou não mais de um enredo coeso.

### 2.2.3.1. Convergência de mídias

A convergência de mídias é conceituada por Jenkins na defesa das narrativas transmídias, já que uma “história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (Jenkins, 2009, p. 141). Se a audiência de um filme cria expectativas sobre uma personagem secundária, por exemplo, e é lançada sobre ela narrativas expansivas ou informacionais, causando uma compreensão aditiva que alarga o universo inicial, estamos diante de uma narrativa transmídia. A convergência das mídias é esse fluxo de conteúdo narrativo que opera sobre diversas mídias e sob as quais migram os interesses do público (*ibidem*, p. 30); não permanecendo em um único equipamento ou suporte que possibilite o acesso à narrativa, mas sim nas conexões realizadas de forma a aprofundar a experiência imersiva. É célebre a sua frase que diz que a convergência acontece dentro dos cérebros dos usuários e na composição com outros (*ibidem*, p. 31). E acrescentamos: nas mãos que manipulam as tecnologias digitais e socializam conhecimentos.

Essas novas mídias e linguagens diferentes trazem sentidos complementares e se sustentam no consumo do público. Aliás, não apenas consumo é alterado aqui – sendo diferente da cultura de massas, a audiência não é mais homogênea, e seleciona suas fontes de preferência em processos de curadoria e incentivo a uma apreciação enciclopédica. Destaca-se aqui nesta virada da cultura das mídias para a cibercultura, ou cultura digital, processos de autoria de alguns usuários, que incitam o neologismo *prosumidor* (França e Silva, 2022, p. 49), formado pela justaposição dos termos produtor e consumidor, evidenciando a transitoriedade dessas funções. O autor ressalta que o caráter prosumidor é fundamental para a educação digital que deteremos na terceira parte teórica desta dissertação.

Estes ambientes promovem também uma transformação cultural, na medida em que as participações são também criativas, de senso estético e inovações do agir, na reavaliação do próprio consumo de mídias. As questões de autoria são ressignificadas na elaboração de produtos culturais sempre conjunta, de energia de baixo para cima, entre pares, seja síncrona ou em tempos/espacos diferentes, mas de percepções que se encontram, seja para concordarem ou divergirem, trazendo novos pontos, personagens e cenários para a narrativa que ali se fortalece (Bandeira; Carvalho, 2023, p. 242).

Podemos exemplificar essa relação de transformação com a difusão do audiovisual que vimos acima: o cinema falado/sonoro com suas indústrias nacionais representaria a cultura de massa, onde o público apenas recebia uma programação

pronta pensada por especialistas; o surgimento do videocassete representaria a cultura de mídias, trazendo as primeiras possibilidades de gravação caseira amadora, restrita a familiares, com função de arquivo, e o início da escolha e consumo individualizado com o controle remoto; e a cibercultura, com a internet e o cinema como tecnologia digital, com ambientes virtuais e sua interatividade de possibilidades criativas.

Nada disso se extinguiu – ressalve para as indústrias que agora se vendem transnacionais –, e a cultura da convergência coexiste com a cultura de massa e a cultura das mídias, mas Lúcia Santaella (2003) aponta uma distinção: a cultura do acesso como padrão da cibercultura. Isto porque a informação – e o conhecimento decorrente – é o principal conteúdo de troca realizado por usuáries das tecnologias da comunicação. Sua lógica se diferencia da posse de bens duráveis, já que no compartilhamento de informações, sua replicabilidade se opera sem perdas: “se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso” (Santaella, 2003, p. 28), colocando-se no seio de uma sublevação cultural. Recordamos neste ponto que as dificuldades elencadas por Marianne Stumpf (2010, p. 02) da inserção de pessoas surdas nas tecnologias digitais, uma delas trata da acessibilidade por tradução audiovisual – TAVa (e educação bilíngue de surdos da LP escrita), já que não é possível exercer o acesso proposto pela cibercultura se estamos em impedimento pela barreira comunicacional.

#### 2.2.3.2. Cultura participativa

Outros dois fatores que influenciam na concepção das narrativas transmídias são a cultura de participação e a inteligência coletiva, formando uma tríade com a cultura da convergência. A expressão *cultura participativa* defendida por Jenkins (2009, p. 199) se afasta da passividade des espectadorus, colocando como usuáries ativos dos meios digitais. Para exemplificar esta participação, o pesquisador dá ênfase aos grupos de fãs, sendo elus o segmento mais ativo das novas mídias e que se recusam a serem meros receptorus, insistindo no direito à participação plena. Sua ação foi potencializada com a internet, cujos vídeos amadores se tornam visíveis e acessíveis na contribuição de suas culturas (*ibidem*, p. 197). O hibridismo, que diversas vezes foi considerado como uma resistência ao fluxo hegemônico, Jenkins reconhece alguns deles (2009, p. 181) dentro do contexto da convergência global, quando eles dependem de consumidores com competências transculturais, ou seja,

que estejam imersos e se apropriem de duas culturas; pessoas em trânsito cultural que conseguem perceber essa dupla referência que se intercambia, se funde e negocia signos, a depender da força de disputa de cada uma das culturas.

Tomamos como exemplo a diferença linguística de pessoas surdas que, segundo Sueli Fernandes (2006), as coloca como estrangeiras em seu próprio país. A pesquisadora aborda essa percepção ao assumir a diferença, e por reconhecer a luta política dessa comunidade, que se estabelece em vínculos culturais fortemente designados pela língua e seu modo visual de acessar os conhecimentos. Esta seria uma situação de estrangeiros, ou em trânsito entre culturas, pois “mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprendem a língua pátria como língua materna” (Fernandes, 2006, p. 05), mas sim a língua de sinais. Como diz o poeta surdo Edinho Santos (2020)<sup>9</sup>, o sistema vê as pessoas surdas como bichos e parabeniza aqueles que falam em LP; o poeta se arma de versos em Libras e dispara palavras bonitas, em resistência à normalidade imposta.

Jenkins aponta por um lado o hibridismo corporativo, em que a franquia absorve e transforma elementos culturais do outro, revertendo a própria posição de vulnerabilidade ou marginalidade numa estratégia, ao invés de reprimir, mas de controlar o consumo transcultural, incorporando ou assimilando a cultura hegemônica. Este produto é fruto de uma negociação que aceita e remodela o fluxo informativo ou de conhecimento vindo de fora, recolocando-o com o seu próprio material. Traz o exemplo do filme “O tigre e o dragão” (2000), também conhecido em Língua Chinesa como “*Wo hu cang long*” e por seu título em Língua Inglesa “*Crouching Tiger, Hidden Dragon*”, com roteiro adaptado do livro de Du Lu Wang e readaptado em história em quadrinhos, videogame e série de televisão. O diretor chinês Ang Lee realizou as gravações do filme na China com atores da diáspora chinesa, e teve um colaborador americano, levando o diretor a considerar sua obra como uma “*combination platter*” (Jenkins, 1999, p. 181). Já no exemplo do filme Matrix, as obras trazem gatilhos para captar públicos de diversas culturas, com referências multiculturais. Ele exemplifica a cultura participativa quando es fãs sentem-se provocados a discussões pertinentes às próprias demandas, como famílias sul-asiáticas que debatem Matrix em relação com migração, terceirização, desenvolvimento de *softwares* por não-brancos etc. Jenkins

---

<sup>9</sup> Para assistir à poesia de Edinho Santos descrita, acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=4yICAnxeGNo>.

fala também dos *cosplayers* que fazem encenações adaptando o conteúdo “ao interpretá-lo de acordo com práticas e costumes específicos dos fãs” (*ibidem*, p.182).

Acrescentamos o exemplo de *Crisálida*, sobre o universo de pessoas surdas brasileiras que imprescindivelmente precisam viver num mundo desenhado para os códigos de pessoas ouvintes. O projeto, idealizado pelos ouvintes Alessandra da Rosa Pinho e Serginho Melo, é apresentado no 20º festival Florianópolis Audiovisual Mercosul – FAM inicialmente em curta metragem (2016) sobre o personagem Rubens, uma criança surda e branca que entra na cultura surda através da Libras. Depois é lançada uma série (2019) de quatro episódios, pela TV Cultura e depois em canais de *streaming*: em que cada episódio foca num núcleo de personagens, com grande participação de elenco surdo, sendo considerado o primeiro seriado bilíngue brasileiro. Ainda em 2019, o filme longa metragem foi lançado no 23º Florianópolis Audiovisual Mercosul – FAM, apresentando um roteiro próprio, quando Rubens, agora adolescente, encara as problemáticas da idade interseccionada a condição de ser surdo e do desdobramento de seu primeiro romance, na aliança de combate ao racismo. O projeto teve grande visibilidade, com inúmeras reportagens e vídeos comentados por *youtubers* surdos, como o Canal @visurdos, em que o *influenciador* Andrei traz novas perspectivas a partir da própria experiência. Destacamos a reVISTA multimídia bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC Campus Palhoça Bilíngue (IFSC, 2019), que em sua 4ª edição produz uma parte especial sobre curiosidades do filme, informações sobre enredo e elenco.

Na cultura da convergência, todos podem ser participantes, embora seus níveis de participação possam ser diferentes de acordo com o engajamento. No sucesso transmídia de *Crisálida*, por exemplo, vale a produção em diversas mídias em que atuam na compreensão aditiva do universo, trazendo o hibridismo da interação entre cultura surda e cultura ouvinte. Mas importa bastante a contribuição do público criativo, que na interação com o produto cultural, maquina formas de participação. Ressaltamos que a participação caminha lado a lado com o acesso e a interatividade. Jenkins (2009; 2014) identifica a interatividade e participação como processos diferentes, sendo que a primeira atua junto às propriedades da tecnologia, com experiências pré-programadas, e a participação é inerente à cultura e se baseia nas ações espontâneas e criativas do público. Se, como vimos, a acessibilidade tem seu caráter tecnológico, como as traduções audiovisuais acessíveis, ela é promovida

também pelo rompimento da barreira atitudinal no âmbito da cultura. Inclusão é oportunizar interação e participação.

“A web empurrou essa camada oculta de atividade cultural para o primeiro plano, obrigando as indústrias a enfrentar as implicações em seus interesses comerciais. Permitir aos consumidores interagir com as mídias sob circunstâncias controladas é uma coisa; permitir que participem na produção e distribuição de bens culturais – seguindo as próprias regras – é totalmente outra” (Jenkins, 1999, p. 198).

### 2.2.3.3. Inteligência coletiva e cinema colaborativo

Apesar de alguns usos e equipamentos de acesso à *internet* tenderem à individualização, Jenkins (2007; 2009) afirma, citando Pierre Lévy, que o consumo se tornou um processo coletivo. O pesquisador francês propõe o conceito de inteligência coletiva, vislumbrado a partir das interconexões e participações de indivíduos e comunidades na internet, estas estruturas sociais emergentes que permitem a produção e circulação de conhecimento, *com mãos visíveis e dinâmicas imaginárias de universos em expansão*:

Interagindo com diversas comunidades, os indivíduos que animam o Espaço do saber, longe de ser os membros intercambiáveis de castas imutáveis, são ao mesmo tempo singulares, múltiplos, nômades e em vias de metamorfose (ou de aprendizado) permanente (Lévy, 1998, p. 27)

Lévy percebe essa produção na atualidade e escreve sobre ela para visibilizá-la, estendê-la, provocá-la como proposta aberta de atuação através das ferramentas digitais, uma meta a ser atingida e dobrada. Ele entende que a inteligência está distribuída por toda parte e promover seu reconhecimento desencadeia uma dinâmica positiva de reconhecimento e mobilização das competências (Lévy, 1998, p. 26), visando não apenas uma administração das competências, mas principalmente porque a recusa do reconhecimento da inteligência alheia seria recusar sua verdadeira identidade social, aquilo com que a pessoa pode se identificar como integral e colaborativa socialmente, sua cidadania ativa. No trecho destacado, Lévy destaca que esta produção se localiza no espaço do saber, movimentando não apenas técnicas de reprodução controláveis, mas sobretudo construções criativas sobre si e sobre o mundo.

“A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático (Jenkins, 1999, p. 31)”, ligando-se à participação de usuáries e à força dos grupos sociais organizados na mobilização de ideias e conhecimentos – poder esse que coexiste e compete com o poder sistêmico do Estado ou das corporações

capitalistas e que diversos grupos estamos aprendendo a exercer esse poder; habilidades que podemos aplicar desde a entretenimentos à educação, perpassando pela política (*ibidem*, p. 339). Assim, é possível fomentar esses espaços de saber voltados para inteligência coletiva, onde cada integrante possa contribuir com suas habilidades e experiências na realização de produtos, serviços, dispositivos, recursos, metodologias, práticas que possam atender às demandas sociais e institucionais. E se pensarmos que esta realização funciona dentro da lógica da convergência midiática e pela cultura participativa, os membros intercambiáveis, usuáries das redes podem atuar desde a recepção até a criação, conseguindo visualizar todo o processo de construção, e pensando nas especificidades dos grupos a serem atendidos, que talvez sejam também as des próprias realizadoras.

Pela *internet*, as fronteiras entre quem produz e quem consome são borradas sendo possível interagir nas lacunas ou extrapolações de universos narrativos propostos, criando novos produtos midiáticos (digitais ou não) mas que interferem na ideia inicial, acrescentando pontos de expansão ou propagação. Isto causa uma alteração nos padrões convencionais de propriedade e direito intelectual trazido pelas novas práticas de participação de usuáries, facilmente identificáveis na cultura popular, como o cinema, conforme exemplificamos em nossa pesquisa anterior:

São casos, por exemplo, de *spin-off* (personagem ou história secundária que se tornam protagonistas numa obra paralela); *prequel* (situação que aconteceu antes da história do qual é derivada); *sequel* (ou sequência, são fatos posteriores a história original); *remake* (refazer a história, ganhando uma nova versão) ou *reboot* (refazer uma série de histórias) (Bandeira, Carvalho, 2023, p. 244).

Afinal, o cinema é “uma criação da coletividade” (Benjamin, 1987, p. 172). Pela sua adaptação digital, pelo seu formato audiovisual realizado a várias mãos, pela imersividade de suas narrativas e universos, somado ao engajamento de público, o cinema tem grande potencial transmídia. Aliado aos recursos da tecnologia assistiva, encontra mobilização no público surdo, especialmente na juventude surda, que já estando engajada nas trocas e produções digitais, reconhece-se em narrativas e aplica-se na participação. Mas se, então, levantarmos esta hipótese do cinema para a educação?

### 2.3. Que educação queremos?

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

FENEIS, 1999.

#### 2.3.1. A hipótese e o cinema como mediação

O crítico de cinema Alain Bergala atuou como pedagogo, entre 2000 e 2002, quando integrou um grupo de conselheiros para educação junto ao governo da França, a convite de Jack Lang, então Ministro. Foram momentos de “avaliar a dificuldade de transformar ideias e convicções em realidade” (Bergala, 2008, p. 12) para desenvolver um projeto que unisse educação artística e cultura dentro das escolas, encontrando grande apoio em educadores que previam a possibilidade de mudar as condições de exercício nas salas de aula, numa relação pedagógica dialógica que abandonasse a lógica tradicionalista. A hipótese da arte na educação é a do encontro com a alteridade (*ibidem*, p. 29).

O primeiro aspecto dessa hipótese proposta por Bergala (2008) é do entendimento do cinema, não apenas enquanto linguagem, mas essencialmente como arte, ou seja, como final de um processo criativo e não apenas como produto. Visa uma atuação que trate o cinema enquanto criação humana e não apenas como linguagem, que tem algo a dizer como “outro”, estranho ao discurso tradicionalista e predominantemente expositivo das aulas. O segundo aspecto diz que a formação na arte do cinema compreende “tornar-se um espectador que vivencia as emoções da criação”, distinta do ensino artístico, que se fixasse em estabelecer um currículo a ser apreendido, e mais como uma educação artística, que pudesse inspirar diálogos e novas produções, que abrisse espaço para a participação estudantil, na subversão dos locais pré-estabelecidos de “professore” e “alune”, tendendo desestruturar esta hierarquização de poder-saber.

A hipótese do cinema como elemento perturbador dentro da instituição (Bergala, 2008), no sentido de provocar outras relações nas salas de aula estagnadas ainda pela educação bancária, conceituada por Paulo Freire como prática de dominação e desumanização, que pretende manter a ingenuidade das pessoas e conservá-las sob acomodação (2013, p. 69). Essa educação tradicional que toma o estudante como vaso a ser preenchido, na *metáfora do contêiner*, cujo desdobramento

na Educação Bilíngue de Surdos é entender, de forma errônea, que existiria um falante padrão monolíngue, “quando o contêiner estivesse completamente cheio” (INES, 2019, p. 16), a qual todos os estudantes deveriam alcançar, sendo considerados insuficientes os que não alcançam o padrão. Traz conhecimento como imitação do mundo. Isto é marcante desta educação reificante: a reprodutibilidade do conhecimento, tomando a educação como instrução disciplinar, de “ordenar o que já se faz espontaneamente” (Freire, 2013, p. 64).

A incorporação da arte na educação mobiliza outras sensibilidades e sensorialidades que desestabilizam a padronização no interior do sistema educacional, estimulando as habilidades pela experimentação. A educação semiótica:

se realiza numa dimensão singular e social ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico o da ação mediada segundo VYGOTSKY (1991, p.130). Estas considerações trazidas nesta tese permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, (Campello, 2008, p. 204).

A arte do cinema deveria ser concebida por estudantes e docentes na experiência de realizar produtos críticos e artísticos e em contato com os artistas, e não deveria estar comportada dentro de uma disciplina, instigando uma abordagem interdisciplinar e transversalizada. A proposta é oferecer filmes e suas referências de língua e de códigos de comunicação que se fundamentam na visualidade, e abordá-los com confiança, para que desenvolvam a criticidade do olhar, um letramento visual. Nisso a curadoria tem papel de destaque, quando escolhemos o repertório audiovisual não preocupando-se entre filmes bons ou ruins pelo seu conteúdo (Bergala, 2008), mas aqueles que transformam o olhar na medida que também alteraram o modo de apresentar a realidade. O que nos leva a questão da autoria, sendo um cineasta aquele “para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais ele já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme” (Bergala, 2008, p. 48).

O cinema é uma linguagem como modo de narrar através de artefatos técnicos cativantes, catárticos, imersivos e interativos – como vimos no capítulo anterior. Porém, Bergala (2008) adverte que a adoção incondicional de sua perspectiva interpretativa como linguagem, na pretensão de passar algum discurso programado, faz perder a sua dimensão artística, a olhar o filme como objeto, deixando escapar percebê-lo como “marca final de um processo criativo” que, aliás, feito por muitas

mãos. Com o crescente interesse dos filmes pela escola, o modelo de análise mais familiar era da literatura e, para fugir da instrumentalização de usar um filme somente como tema para um assunto, a defesa da linguagem tem seu mérito. É importante observar a técnica e a representação, ou seja, as cenas em seus enquadramentos, cores, formas, sem deixar de ver o mundo que foi ali mostrado e reconstruído, criado. Assim, procura-se uma educação por mediação de filmes, que aproveite a seleção, o acesso e a tradução trazidos pelo cinema digital e as Tecnologias Acessíveis e engaje no conhecimento e na participação de novas realidades e universos. Coube aos cineclubes resistir a abordagem conteudística do cinema (*ibidem*, p. 37).

### 2.3.2. Cineclube e os encontros de cinema na escola

Ao elaborar a hipótese, Alain Bergala (2008) sistematiza a atividade de um movimento que já tem corpo coletivo e designação democrática desde as primeiras décadas do século XX, o cineclubismo. Os cineclubes são associações de pessoas, não necessariamente especialistas em cinema, mas que se dedicam à exibição de um cinema alternativo, com equipamentos e programação própria e independente dos cinemas *mainstream* [convencionais]. As películas escolhidas são muitas vezes conseguidas pelo contato direto com a produção ou a direção, ou são filmes alugados em locadoras ou baixados em *streaming* ou *torrent* na *internet*. Muitas vezes a equipe se divide nas tarefas, que exige ainda divulgação com cartazes e sinopses, e existe o contato também com quem faz legenda amadora ou profissionalmente.

Os cineclubes surgem como uma opção à generalização do acesso na formação de um público cinematográfico, incentivando o interesse e o conhecimento sobre a sétima arte e impulsionando a realização audiovisual. Em levantamento histórico, o pesquisador e cineclubista Felipe Macedo indica o *Cinéma du Peuple* (Cinema do Povo) como o primeiro cineclube formado na Paris/França de 1913, realizado por militantes anarquistas, com o mote “Divertir, instruir, emancipar” e produção audiovisual própria com títulos como *As misérias da agulha*, sobre o trabalho de costureiras e *A Comuna*, sobre a insurreição de 1871, entre outros (Macedo, f. 2013). Através de jornalistas nas imprensas – que era a principal mídia da época –, a experiência foi difundida, provocando outras iniciativas. Felipe Macedo define o cineclubismo como:

uma forma de organização do público que visa resgatar à ideologia dominante – organizada e expressa pela forma tradicional do cinema comercial – sua influência de dominação, constituindo-se como uma instituição valorativa, de

hegemonia, a serviço das classes populares, forjando, desde já a democracia na organização do processo de comunicação. Construindo, desde já, uma nova relação entre o público e o cinema, e um novo cinema, que advém exatamente dessa nova relação do público com a arte (Macedo, f. 2009)

Estabelece-se uma nova relação direta entre o público e o cinema que não admite o intermédio da comercialização de filmes (FEPEC, 2016; Macedo, f. 2021; Almeida, 2010), e funciona na própria organização do público que se mobiliza para selecionar em curadoria, exhibir em local e equipamentos adequados para assistência pública, e a promoção de um debate criador. Daí, o próprio conceito de espectador como um agente passivo é subvertido. A formação do público não advém somente do filme luminoso projetado, mas principalmente da organização e das trocas provocadas pelo encontro do público.

O manual fornecido pela Federação Pernambucana de Cineclubes – FEPEC (2016) explica que três características distinguem o cineclubes de outras atividades com cinema – como o mero lazer, sofisticação de consumo, e atividades beneméritas patronais ou paternalistas – “cineclubes é outra coisa” (FEPEC, 2016):

- 1) O cineclubes não tem fins lucrativos.
- 2) O cineclubes tem uma estrutura democrática.
- 3) O cineclubes tem um compromisso cultural ou ético (FEPEC, 2016, p. 06).

Estas três leis regem as formações cineclubistas brasileiras, desde a curadoria, a exibição, ao diálogo crítico e abrem-se nos engajamentos que os usuários, que são também a diretoria do cineclubes, propõem. Estas associações “produzem e modificam a cultura” (FEPEC, 2016, p. 07), interferem na vivência da comunidade ao redor, contribuindo para formar consciências, opiniões, e não raro criam novos artistas “Os cineclubes guardam a tradição de influenciar na formação de cineastas” (Viana, 2017), pois a depuração visual e estética através dos debates incita um letramento visual a todos que participam.

Aliás, em Pernambuco, os cineclubes aparecem em consonância com a realização cinematográfica, desde a fundação com o Ciclo de Recife, movimento de cinema mudo que aconteceu de 1922 a 1931, seguido do Movimento Super 8, em 1970, antecedendo a fase de Retomada do cinema nacional, ocorrida de 1990 a 2000, marcada pela geração Árido Movie (Saldanha, 2009, p.07). Em paralelo, a realização cineclubista se propõe a fomentar debate e crítica sobre os filmes, mas principalmente a formação de um público cinematográfico, incentivando o interesse e o conhecimento sobre a sétima arte e impulsionando a realização audiovisual.

O cineclube Jurando Vingár, fundado em 1987 pela geração Árido Movie, se colocou como um espaço de fomento de diálogos sobre o cinema, com seus modos de fazer e saber, e possibilitou o encontro de jornalistas aspirantes a cineastas, que realizaram diversos curta-metragens, tornando aquele espaço colaborativo como uma escola cinematográfica (Saldanha, 2009, p. 11). Vemos ainda a influência criativa de outros cineclubes mais recentes, como o Barravento, o Dissenso e o Toca o Terror. “Cineclube é lugar de partilha de afetos e experiências, mas também de contaminação. Os filmes são devorados, os debates são inflamados e continuam [...] reverberando na sua cabeça por dias. Vira um vício”, afirma o realizador Marcelo Pedroso (*apud* Viana, 2017). O movimento cineclubista se mantém próximo às vanguardas artísticas e dos movimentos cinematográficos do terceiro mundo, das revistas de crítica “se apropriando subversivamente de aparatos originalmente hegemônicos para dinamizar o campo cultural” (Almeida, 2010, p. 75), ainda com força não contínua e instável “conseguiram se perpetuar não apenas se metamorfoseando em produtoras, festivais, cursos universitários ou cinematecas, mas expelindo um transparente espírito contracultural” (*ibidem*).

A experiência cineclubista é bastante profícua no Estado de Pernambuco, tanto pela realização independente de grupos de estudantes e amantes do cinema, como o cineclube Avalovara, o Bamako, o Fazendo Milagres, o Contemporâneo, mas também outros em parceria com instituições, como o Cabidela, o Cineclube LECgeo, e o Cinefilia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Multiplicam-se as iniciativas de implementação e continuidade de espaços cineclubistas no Estado, a partir de 2007, com a articulação de documentaristas, curta-metragistas e cineastas no documento “Programa Pernambuco Audiovisual: proposta dos profissionais do audiovisual ao governo de Pernambuco” – ABD/Apeci, que resultou no Edital Funcultura/PE Audiovisual, com financiamento destinado para difusão, formação e desenvolvimento do cineclubismo, e alavancou o número de cineclubes registrados pela FEPEC Federação Pernambucana de Cineclubes em 633% (de 12 para 88) em 5 anos (Veronez, 2022). Posteriormente, a FEPEC foi declarada como utilidade pública, pela Lei Estadual nº 14.624/2012, e tivemos a instituição do 26 de julho, Dia Estadual do Cineclubismo, pela Lei Estadual nº 15.072/2013.

No âmbito nacional, em janeiro de 2010, durante o 5º Festival Atibaia Internacional do Audiovisual, é promovido o 1º Encontro Internacional dos Direitos do Público, que retoma a Carta de Tabor (Tchecoslováquia, 1987), reunindo

representantes de entidades, associações e organizações culturais de 12 países, e apresenta a Carta de Atibaia. A Carta de Tabor advoga que o público, e não a linguagem nem a produção, é o elemento determinante do cinema, não como ente abstrato, mas contextualizado política, social e historicamente, sendo o cineclubismo a forma de organização desse público e sua ferramenta de emancipação (Macedo, f. 2010, p. 34). A Carta de Atibaia reforça a Carta anterior, reconhece o cineclube como “promoção da educação cultural, efetivação do direito fundamental à cultura e concretização da democracia e cidadania culturais” (Carta de Atibaia, 2010) e reivindica apoio governamental para infraestrutura de cineclubes, bem como acesso e circulação de obras financiadas – entendimentos que já figuravam como realidade.

Em 2014, conseguimos a Lei Nacional nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas do ensino básico. Desta forma, crescem no Estado os projetos de atuação cineclubista como os ligados ao Governo de Pernambuco, a exemplo os Fórum cinEscola – Interações Audiovisual e Educação, com edições em 2012, 2013 e 2015, e o Projeto Cinecabeça que, a partir de 2010, traz o tripé educação, cultura e sociabilização, “utilizando primordialmente a linguagem audiovisual para estimular reflexões e contribuir com a formação de alunos da rede estadual de ensino” (Matias, 2015). A realizadora do projeto, Andrea Mota, acrescenta que “muitos assuntos apresentados no cinema poderiam ser aproveitados de maneira interdisciplinar” (*ibidem*) e que os estudantes “comparam seus universos com os universos dos filmes” (*ibidem*). Em 2017, a equipe 7Cine da Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação/ Prefeitura do Recife apresenta o projeto Hora de Cinema, vinculado ao Cinema na Escola, visando auxiliar docentes na potencialização da aprendizagem de estudantes (Recife, 2017a) através do trabalho sistemático e abrangente do cinema na escola (Recife, 2017b).

Em 2016, a Instrução normativa/Ancine nº 128 (substituída pela nº 165/2022), coloca que salas de exibição comercial deverão dispor de Tecnologia Assistiva (LSE, audiodescrição e Janela de Libras). Desde abril de 2014, temos o Festival VerOuvindo, produzido pela ComAcessibilidade e incentivado pelo Funcultura/PE. Da primeira a terceira edição, o Festival teve o objetivo de divulgar a audiodescrição em filmes e de torná-la uma categoria de premiação no festival, trazendo o incentivo a profissionais da área com promoção de *Masterclass* e debate pós-sessão. A partir da 4ª edição, realizada em 2017, o VerOuvindo subtitulava Festival de filmes com acessibilidade comunicacional do Recife, promovendo LSE e tradutores e intérpretes

de Libras, “em que as pessoas com ou sem deficiência têm a chance de experienciar, de interagir, de opinar e de sonhar com a sétima arte”, diz Liliana Tavares, idealizadora (site VerOuvindo, 2017).

Firmando parceria com o Ministério de Educação – MEC, o Cinema da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, em 2017, lança o Projeto Alumiar para exibição quinzenal de filmes com TAVa, inclusive promovendo a tradução de diversos filmes brasileiros. “Vamos atrás desse público junto a associações e escolas, vamos fornecer transporte, ter uma conversa sobre o filme e discutir se a acessibilidade que estamos usando é a que atinge mais pessoas”(Farache, 2018), disse Ana Farache, então diretora da FUNDAJ. Estes projetos (e outros não citados) vinculam a educação e a cultura cinematográfica no estado de Pernambuco, pelas mediações cineclubistas.

Vemos a hipótese do cinema se concretizar pela formação cineclubista no aceite da alteridade do encontro artístico. A arte como estranha a disciplinarização, permite-se menos controle da situação de ensino-aprendizagem, mediando quando se fizer necessário, mas tendendo a valorizar as habilidades dos participantes, equivalendo os esforços, e incentivando e “espectador-criador” (Bergala, 2008, p. 65) na relação da obra da sétima arte com os estudantes e des estudantes entre si, buscando uma auto-organização coletiva e criativa. Por exemplo, uma cultura de fãs que se dediquem a ampliar o universo do filme *Crisálida* com um *spin-off* ou um *remake*; ou uma mostra de filmes que relatam a diversidade da vivência surda ou como aspectos da visualidade (fotografia, cenários, figurino etc.) modificam o olhar sobre o mundo, ou ainda realizando vídeos em Libras analisando uma obra e acrescentando pesquisas, experiências etc. Os conhecimentos prévios são valorizados, retrabalhados. Oportunizar as “inteligências coletivas e culturas participativas que têm origem nas relações sociais e de disputas e diálogos políticos e éticos” (Bandeira, Carvalho, 2023, p. 10).

Identificamos muitos pontos de convergência entre os encontros cineclubistas e aquela lógica transmídia apresentada no capítulo anterior. Rodrigo Almeida fala da formação cineclubista de um público autodidata (2010, p. 77), espectador consumidor que não se limita ao consumo como protótipo educacional do treinamento ou do adestramento, mas buscando um consumo autoral, ambivalente porque se retroalimenta no interesse do público, pesquisando e selecionando filmes, que se tornam referências para produções, críticas e mais pesquisa. Os filmes, tomados não como produtos, mas como final de um processo criativo coletivo, do qual participam

múltiplos profissionais que também trazem suas referências. Assemelha-se a propensão enciclopédica (Murray, 1999 *apud* Jenkins, 2007) solicitada aos usuários da narrativa transmídia, com o movimento de ampliação de universo por fãs da cultura participativa, onde através da inteligência coletiva cada qual insere sua habilidade e interesse, utilizando da convergência de mídias e das traduções possíveis.

A narrativa transmídia é a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (Jenkins, 2008, p. 48).

Usuário da tecnologia digital, público de cineclubes e consumidores da narrativa transmídia formam o ponto nodal dessa nossa investigação nessa teia midiática, o elemento central, complexo e diverso, porque constituído de muitos subgrupos, múltiplas identidades interseccionadas, vários interesses, comportamentos, línguas e mãos em diálogo. Eles seriam a força motriz dessa sociedade mediatizada – transpassada por mídias – e do seu modo de produção em que a informação, o conhecimento e o entretenimento – a cultura audiovisual digital – ocupam lugar de moeda de troca (Macedo, f. 2010, p. 34) nas disputas de sentido. “O audiovisual é hoje o principal campo e instrumento de expressão dessa disputa ideológica” (*ibidem*, p. 36)

As linhas entre a particip/ação política e particip/ação cultural tornam-se imprecisas (Jenkins, 2008, p. 39) na medida em que as classes subalternas e frequentemente escanteadas da composição das cenas cinematográficas tomam a dianteira de forma organizada, ainda que efêmera e pontual, se mobilizam, adaptando sob suas perspectivas, valores e práticas – suas éticas – o uso das tecnologias digitais ou analógicas, seja para revisitar propostas já lançadas, seja para burlar os lançamentos hegemônicos, a fim de disputar os interesses sociais e dirimir as barreiras na valorização da diferença. Felipe Macedo (2010, p. 36) destaca que a evolução do capitalismo no século XXI indica uma estruturação de classes e segmentos sociais caracterizados pela “mediatização” audiovisual e as classes proletárias por não possuir nem os meios de produção, nem os meios de produção simbólica. Os cineclubes, como organização coletiva desses seres da cultura de mídias, seria o espaço de formular uma alternativa histórica emancipatória,

juntamente com uma expressão de mundo própria e a construção de uma subjetividade consciente [e, portanto, crítica] (*ibidem*, p. 37).

O cineclubismo se articula como espaço onde se passa a considerar a existência de outras formas de agir e viver, que possibilitam o aprofundamento e expansão do que seja a experiência política, através do estabelecimento de paralelos entre os filmes e a realidade e da vontade de entender as estruturas que imobilizam e insensibilizam os indivíduos (Almeida, p. 75-76).

Contudo, devo reconhecer que nem todos os consumidores têm acesso às habilidades e aos recursos necessários para que sejam participantes plenos das práticas culturais que descrevo (Jenkins, 2008, p. 50).

Essa preocupação de Jenkins (2008) com a cultura do acesso, nomeada por Santaella (2003), encontra eco na hipótese de Bergala (2008): “a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (p. 32). Se bem lembramos, foi enunciado no primeiro capítulo que às crianças, adolescentes e jovens surdos é na escola que têm o primeiro contato com a Libras, como também seu primeiro contato com outras pessoas surdas, uma vez que muitas nascem de famílias ouvintes.

Ademais, a escola atualmente passa por um processo contraditório no que tange a inclusão, conciliando duas concepções diferentes e antagônicas com uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; por outro lado, é ainda o local legitimado para Educação comum que possibilita significativas contribuições e estratégias na viabilidade de oportunidades e acesso de seus estudantes. As contradições do acesso pelas linguagens – digital, visual, cinematográfica – e pelas línguas – traduções da Libras e da LP – norteiam nossa pesquisa, já que *esperançamos* estudantes surdos nas salas de aula. É na arte educação que provoca encontros com o mesmo e com as alteridades que pensamos que a criatividade tem espaço de ser potencializada para o desenvolvimento humano e social, dando as mãos às habilidades pessoais e à cultura surda.

### 2.3.3. Propostas na educação de cinema e surdos (revisão da literatura)

Fizemos uma revisão bibliográfica da literatura para encontrar outros pesquisadores dedicados a problematizar a relação entre estudantes surdos e cinema. Realizamos a pesquisa no primeiro semestre de 2023 pelo Google Acadêmico através dos descritores “educação”, “cinema” e “surdos”. Selecionamos como

relevantes aqueles trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, que as pessoas surdas estivessem na situação de agentes, como estudantes ou atuantes na construção do cinema – e não apenas representadas nos filmes –, além de ser tematizada a educação mediada pelo cinema. Porque o material é escasso, não colocamos recorte de período na busca. Pelo mesmo motivo, questionamo-nos sobre aceitar textos acadêmicos que tenham no título termos semelhantes, como a adoção de “vídeo”, mas encontramos nesses um posicionamento mais utilitário, afastado da concepção de arte. Interessa-nos principalmente os objetivos, metodologia e resultados encontrados, sendo que neste segundo observamos alguma relação com o campo teórico, demonstrando sua práxis. Desta forma, encontramos:

*Quadro 1 – Textos encontrados*

Título	Autoria	Local e ano de Publicação	Tipo
O ofício de cinemar: cinema feito por surdos, para todos	SOUZA, Tatiane Nunes de	Belo Horizonte, 2015	TCC Especialização
O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos	PEREIRA, Maria Leopoldina	Rio de Janeiro, 2016	Tese
Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas	COSTA, Otávio Santos	São Carlos, 2020	Tese

#### 2.3.3.1. Objetivo, Metodologia, Resultados

O trabalho de conclusão de curso de Tatiane de Souza (2015) tem como objetivo “tornar protagonistas aqueles alunos que antes possuíam pouco ou nenhum acesso às produções cinematográficas” (SOUZA, 2015, p. 07). Como metodologia, se realizou, em 2014, um projeto de intervenção em uma turma de cinco crianças surdas atendidas pelo atendimento educacional especializado – AEE de uma escola de Belo Horizonte. Exibiu-se uma variedade de produções cinematográficas, em sua maioria sem áudio nem fala, para motivar as crianças que o cinema pode ser um recurso para elas. Fizeram uma visita à documentação fotográfica e fílmica de parte do acervo do Museu de Artes e Ofícios (MAO). Em sala de aula, realizaram atividades sob o tema “profissões”, trabalhando vocabulário com orientação de instrutor de Libras, bem como

apreciar as técnicas de Minuto Lumière, Stop motion, Animação, filme montado (4 planos de 15'). Como hipótese e prática, a pesquisadora entendeu:

que os alunos apresentassem facilidade em relação ao manuseio dos equipamentos de fotografia e filmagem, por viverem inseridos envoltos às tecnologias digitais; que fossem capazes de fotografar e filmar utilizando os parâmetros antes exercitados como a boa utilização da luz e sombra, o enquadramento e o foco; e que pudessem participar da montagem do roteiro, mesmo totalmente visual, em função da dificuldade de escrita em Língua Portuguesa (SOUZA, 2015, p. 13).

Estas atividades somaram-se na realização final de vídeos em que as crianças diziam uma frase, em Libras, sobre “Trabalho como liberdade e memória enquanto criatividade”, tema do Concurso MAO 2014. Logo no objetivo, identificamos a questão do acesso/acessibilidade. A autora, em suas falas, persiste na compreensão de que todas as crianças têm contato com a tecnologia digital, suprimindo questões econômicas, de linguagem e tradução, em paráfrases da compreensão de *nativos digitais*, que nós discordamos, como a seguir: “A alfabetização digital é cerceada por códigos e signos que intuitivamente sabemos até onde é possível chegar, mesmo desconhecendo um idioma” (SOUZA, 2015, p. 30). Este posicionamento generaliza os comportamentos, diferente das observações relatadas pela autora como uma criança tímida que é destaque na captura de imagens (*ibidem*, p. 60), e outra que tem dificuldades motoras e desenvoltura em frente às câmeras (*ibidem*, p. 61-62). Por outro lado, demonstra ter a preocupação em desenvolver um acompanhamento pedagógico das crianças, orientando e apresentando diversos materiais. Vemos a intencionalidade do exercício educativo na descrição das atividades de mediação do letramento visual, obtendo êxito dos objetivos em seus resultados. Outro ponto relevante é a consideração pelo reforço visual na construção das narrativas, com técnicas diferenciadas e uso do cinema sem fala oralizada.

A tese defendida por Maria Leopoldina Pereira (2016) é permeada de poeticidade e vicência na primeira pessoa. Seu objetivo é investigar o cinema enquanto língua *outra* na educação de estudantes surdos – termo que a pesquisadora toma emprestado de Pasolini (1982): “que não seja território de surdos ou localizada no mundo ouvinte, e sim congregue surdos e ouvintes no limiar” (Pereira, 2016, p. 08; 121). Seu capítulo metodológico é extenso, seguindo um modelo autoral de composição. De abordagem qualitativa, baseia-se nas entrevistas semiestruturadas realizada presencialmente com a professora ouvinte do Rio de Janeiro e virtualmente com o mediador ouvinte de Petrolina/Pernambuco e nas análises de curtas da Escola

de Cinema do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Incomunicabilidade na Rua, Incomunicabilidade em Casa) e da Oficina de Audiovisual para Surdos (Olhar Surdo). Ela defende o diálogo como fundamento entre pesquisadora e pesquisade, que produzem singularidades na alteridade, conhecimentos provisórios (*ibidem*, p. 116), enquanto busca conhecer a trajetória de assujeitamento e a experiência de ver e fazer cinema com estudantes surdos (*ibidem*, p. 119).

A pesquisadora transforma a posição da oferta de cursos para estudantes surdos para o processo de fazer cinema *com* estudantes surdos; e encontra no ensinar o caminho para aprender. Ela observa que os filmes produzidos tem menos importância que o processo, e mesmo neles é menos o discurso monológico de alguém que reivindica contra conflitos e dificuldades e mais da arte dialógica, que surdos e ouvintes “se colocam então como espectadores ‘comungar’ daquilo que, no real, é uma questão dos surdos, mas é também uma questão dos ouvintes” (Pereira, 2016, p. 135). “Uma possível resposta pode estar se considerarmos o cinema com surdos como possibilidade de alteridade” (*ibidem*, p. 137). Pereira aponta ainda escolhas técnicas realizadas nos filmes para expressão política e estética (*ibidem*, p. 136), dando destaque aos aspectos sonoros pautados na diferença.

Mestres ignorantes, “Mia e Lírio se lançaram nessa experiência como forma de estar com o outro, compartilhar com os surdos suas possibilidades de abrir fendas/fissuras na realidade de surdos e ouvintes com o cinema” (Pereira, 2016, p. 142). A descrição de seus percursos nos aponta modos de agir sem se deter em modelos, tratando o cinema como um lançar-se à experiência (*ibidem*, p. 150). Representa um olhar singular sem espetacularizar o mundo retratado (*ibidem*), sem infantilizar as pessoas surdas, nem tutelá-las, num movimento de emancipação pessoal interligada a emancipação social (*ibidem*, p. 152). As práticas olham para a docência para enxergar es estudantes surdos. Afirma-se um “mútuo compromisso ético” e uma “cumplicidade responsável” (*ibidem*, p. 155), que se assemelham aos princípios que até então elegemos aqui.

A tese arguida por Otávio Santos Costa (2020) objetiva investigar, analisar e discutir de que forma o cinema pode contribuir com a educação bilíngue para surdos e surdas. De abordagem qualitativa, filiada ao fundamento histórico cultural de Lev S. Vigotski, sob metodologia de observação participante, a tese tem como sujeitos um grupo de sete estudantes surdos do Fundamental II de uma escola pública municipal localizada no interior de São Paulo integrantes do Programa Inclusivo Bilíngue no

contraturno escolar, que aceitaram 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. instrumento de pesquisa” (Costa, 2020, p. 86). A locação das filmagens e o deslocamento também foram consideradas como local de pesquisa, além da escola. Os encontros foram divididos em preparação, pré-produção, produção e exibição, sendo que no primeiro houve alguma apresentação de referências técnicas (*ibidem*, p. 97). Teve com instrumentos de coleta de dados o diário de campo no formato de áudio-gravações, realizada sempre imediatamente depois de cada encontro com a turma, fotografias e vídeo-gravações.

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 (Costa, 2020, p. 88-89).

O autor descreve o tratamento, seleção e organização do material coletado, seguido dos resultados e discussões, com a apresentação do curta-metragem “A mulher que matou o homem: o filme” e *making-of* [bastidores] produzidos, análise e descrição do processo e análise dos papéis assumidos por cada uma durante as filmagens. O autor realiza algumas relevantes considerações da relação entre o letramento visual cinematográfico e da Libras, como a correlação entre recorte de planos de cena e o ponto ou local de articulação (um dos cinco parâmetros da língua de sinais); “podemos acrescentar que as línguas de sinais têm valor cinematográfico e que são como a tela do filme” (Costa, 2020, p. 101). Costa traz tensões inerentes às situações dialógicas (*ibidem*, p. 102); a montagem como uma das negociações de sentido; escolha de personagens; “soluções variam entre fantasias e postura política no processo criativo” (*ibidem*, p. 105) e, por fim, o auto-reconhecimento nas telas.

Observamos nos trabalhos acadêmicos apresentados três metodologias diferentes para abarcar os objetivos pretendidos, entretanto, em todos a questão da realização prática foi efetivada, seja antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, mas todas as três monografias se debruçam sobre uma *práxis* que valoriza o engajamento e participação de estudante surdo como aprendizado do cinema, em exercícios de ação coletiva e aplicação de diversas habilidades. A postura política e ética surge consonante com a busca estética. O letramento visual no ambiente escolar permite que estas intervenções sejam feitas e elas funcionam sobremaneira para estudantes surdos, que já se relacionam com referências visuais e tem na linguagem

cinematográfica uma possibilidade de comunicação para além das fronteiras da língua, tendo a lógica da própria língua como impulsionadora.

#### 2.3.4. Indicadores avaliativos transmídia: autoria, curadoria, linguagem e tradução

Entre os textos que evidenciam a relação entre narrativa transmídia e educação, muitos levantam o desenvolvimento de certas competências. Como resposta ao nosso terceiro objetivo específico, buscamos indícios de desenvolvimentos e situações de engajamento da educação digital transmídia que gerem apropriações e produções relacionadas com as categorias de tradução e linguagem, autoria e curadoria. Entendemos estes pontos como pertinentes a problematização teórica levantada, bem como a sequência didática apresentada na montagem e continuação desta práxis educativa. Trazemos aqui as categorizações desenvolvidas na tese do pesquisador Raphael de França e Silva (2022).

A tese parte de ciclos de codificação e mapeamento de 27 pesquisas na busca de procedimentos e padrões que indicassem desenvolvimento de competências transmidiáticas (França e Silva, 2022, p. 127-128), em diálogo inicial com as competências indicadas no referencial teórico, a fim de identificar códigos de vínculo entre as pesquisas mapeadas e os aspectos de compreensão e atuação transmidiática dos participantes das pesquisas, ou seja, codificar os procedimentos que demonstrassem as ações dos aprendizes com as competências midiáticas. Assim, a tese apresenta as seguintes categorias de análise próprias, em síntese da observação de processos realizados nas pesquisas mapeadas e do referencial teórico: Compreensão Transmidiática, Criação de Conteúdo e Sentido, Gestão Social e de Conteúdo e Intervenção Transmidiática Crítica.

As categorias levantadas pela tese nos interessam pela construção que as desenvolveu, que considera as categorias de autorus referência para a transmídia, além das ações realizadas por pesquisadorus brasileiros e, portanto, imprimindo nessas categorias a relevância de encontrar na prática de docentes/pesquisadorus como a transmídia está sendo relacionada à educação, à avaliação, ao ensino e aprendizagem (França e Silva, 2022, p. 76). O autor observa que algumas teorias, elaboradas a partir de referenciais distantes da realidade e das expectativas da educação em países da América Latina [e do sul global], levantam competências insuficientes para compreender as nossas práticas e interesses, por não levar em

consideração “as relações de colonialidade do poder presentes na inserção dos sujeitos do sul nas plataformas e redes do norte” (*ibidem*, p. 62), bem como “processos de sujeição dos dados coletados” sob interesses diversos, “com algoritmos voltados à oferta de experiências personalizadas de conteúdos e publicidades” (*ibidem*).

Se considerarmos que estas intervenções transmídia são propostas dentro de espaços de educação, a atenção para os interesses e as práticas tomam relevância sobre os métodos de inovação empregados que implicam na qualidade da educação. Como vimos no capítulo anterior, uma educação digital vem sendo levantada para estudantes surdos, mas evidencia-se ainda “a importância e a representação de uma escola atenta para o exercício de uma ‘pedagogia profundamente anticolonial’ (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2021, p. 64). Numa sociedade capitalista, historicamente priorizou-se os conteúdos que as classes dominantes “de ouvintes” acreditavam importantes para a escola ensinar (Mencato, 2021, p. 12). A participação ativa da comunidade surda no desenho e desenvolvimento das intervenções pedagógicas, não reduzidas a objeto de pesquisa, mas também como sujeita do saber, torna “a pesquisa como ato de conhecimento” (Freire, 1981, p. 35).

Percebendo o ensino-aprendizagem como político e que dá origem a formas de produção de identidades, práticas educacionais e saberes educacionais (Perlin; Miranda, 2003), as questões de colonialidade são expostas quando nos detemos ao uso irrestrito de plataformas, sejam educacionais – como soluções de baixo custo que subalternizam os sistemas educacionais públicos aos interesses corporativos globais (França e Silva, 2022, p. 65); sejam de indústrias midiáticas – que atuam na remodelagem das interações entre usuáries, definindo seus padrões de consumo e comportamento e remodelando sociabilidades e culturas (*ibidem*, p. 64). A tese tenta contemplar em suas categorias “uma perspectiva que leve em consideração os aspectos históricos, sociais e políticos condicionados ao trânsito dos jovens latino-americanos na cultura digital transmidiática” (*ibidem*, p. 67).

Quadro 2 – Sistematização de categorias avaliativas por Raphael França e Silva (2022)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Compreensão Transmidiática	Navegação por uma Narrativa Transmidiática

	Compreensão dos Fundamentos Transmídia
Criação de Conteúdo e Sentido	Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas
	Criação de sentido em modo técnico e digital
	Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia
Gestão Social e de Conteúdo	Inteligência Coletiva
	Realização de curadoria e qualificação de conteúdo
Intervenção Transmídia Crítica	Intervenção crítica e reflexiva
	Ressignificação de personagens e narrativas

Fonte: Elaborado por França e Silva (2022)

Para análise das habilidades e competências apresentadas pelos estudantes jovens e adultos surdos no desenvolvimento da sequência didática, nos deteremos em quatro classificações indicadas pela tese de Raphael França e Silva (2022). Recortamos de sua tese as duas subcategorias da Criação de Conteúdo e Sentido, que são, 1) Criação de sentido com linguagens sonoras, visual e/ou linguísticas, para dar conta das questões de linguagens utilizadas; e 2) Planejamento e gerenciamento de autoria transmídia, para dar conta das questões de autoria; uma subcategoria da Gestão Social e de Conteúdo, que é 3) Realização de curadoria e qualificação de conteúdo, para entendermos a questão de curadoria. Além dessas e em observância ao aspecto anti-colonial, acrescentamos por nossa conta a categoria de 4) Tradução, distinta das demais.

*Figura 3* – Organograma das habilidades ligadas à tradução, linguagem, autoria e curadoria



Fonte: a autora (2024).

#### 2.3.4.1. Linguagem: criação de sentido

Nesta primeira categoria, observamos a capacidade de mobilizar as linguagens para criação de sentido por meio das linguagens visuais, sonoras e linguísticas. Nestes processos, são utilizadas ferramentas que são consideradas extensões da inteligência sensorial humana (Santaella, 2014, 2'29"), que desde a era eletromecânica (a fotografia, o rádio, o cinema, a televisão) até a era digital de mídias híbridas, introjetam e automatizam processos percepção e memória, com fins de registro e transmissão. A tese (França e Silva, 2022, p. 149) aponta 10 habilidades: fotografar; gravar vídeos; produzir vídeos usando linguagem cinematográfica; elaborar narrativas digitais; criar revista digital; escrever livro; apropriar-se de linguagem da cultura digital; produzir música; criar podcasts; produzir HQs e tirinhas. Estas habilidades para a produção de comunicação, interação e criação de produtos visam a construção de narrativas ou artefatos de significação sócio-culturais.

#### 2.3.4.2. Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático

Esta categoria avalia a habilidade autoral dos estudantes, a fim de criar intervenções transmidiáticas. Distanciando-se da "política do autor" – que, numa relação única do autor com sua obra, seria "aquele que infunde seu sangue à obra e que vivencia a experiência do ato criador solitário" (Rodrigues,

2013, p. 2) –, ou ainda longe de uma perspectiva jurídica e institucional (*ibidem*, p. 07), compreendemos a noção de um “autor-parabólica” para o qual “a criação resulta de um diálogo entre sua sensibilidade estética e esta pluralidade de informações dispersas e dissonantes” (p. *ibidem*, p. 10). Participando de um consumo autoral, estus autorus formam um “público autodidata” (Almeida, 2010, p. 77) que seleciona suas fontes de referência, tornando-se “prosumidor” (França e Silva, 2022, p. 49) – ao mesmo tempo consomem e produzem criações, artísticas ou não. Apontam-se seis indicadores (*ibidem*, p. 160): roteirizar e planejar produção; considerar argumento central da narrativa; considerar o público-alvo; considerar gênero midiático da produção; analisar dados de perfis de audiência transmídia; monetizar conteúdo.

#### 2.3.4.3. Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo

A pesquisa, seleção e qualificação de materiais, referências, fontes e experiências compõem a competência requerida para esta pesquisa, bastante explorada pela própria pesquisadora *in loco* no desenho da sequência didática, mas também incentivada junto aos estudantes participantes. Entendemos que a capacidade enciclopédica (Murray, 1999 *apud* Jenkins, 2007) da formação de um público autodidata (Almeida, 2010) estimula a explorações adicionais ao que está sendo apresentado, dando arcabouço para uma autoria significativa e um consumo consciente, borrando a linha entre a intervenção política e cultural (Jenkins, 2008, p. 39). Esta competência, segundo França e Silva (2022, p. 166), está associada à navegação por uma narrativa transmidiática, e compreende sete indicadores: buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da rede; usar palavras-chave e hashtags para buscar e avaliar conteúdo digital; buscar e usar informação em diferentes dispositivos; avaliar criticamente a fiabilidade do conteúdo; identificar e classificar conteúdo para reaproveitamento offline; compreender aspectos da propriedade Intelectual e aproveitar conteúdos livres; buscar e aprender com tutoriais do Youtube.

#### 2.3.4.4. Tradução: acessibilidade comunicacional

Adotamos e defendemos desde o primeiro capítulo a Educação Bilíngue de Surdos, que se baseia na Libras como língua de instrução, ensino,

comunicação e interação (FENEIS, 2020) e a LP escrita como segunda língua, mas também na valorização da cultura produzida por pessoas surdas. Entendemos que essa perspectiva visa romper com a dominação epistêmica (França e Silva, 2022, p. 68), abandonando práticas pedagógicas tradicionais normalizantes e excludentes, como o oralismo na educação de surdos, desconsiderando as maneiras de pensar, agir e ser. Neste contexto, a tradução audiovisual acessível – como parte da linguagem – reconhece a condição fronteiriça da comunidade surda no Brasil, desloca os conteúdos que são reconhecidos como válidos, sendo apropriados e transmutados pela língua de sinais criada pelas comunidades surdas, permitindo ainda inferências, alterações e recriações de forma e conteúdo por esta mesma comunidade. Além disso, a tradução é realidade entre diferentes modalidades das línguas (visual-espacial da Libras e escrita e oral da LP), e para o *SignWriting*. Desta feita, trazemos a tradução como uma categoria distinta das demais por considerar sua relevância na garantia de acesso como direito linguístico de jovens e adultos surdos. Atualmente, a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula e outros espaços educacionais é regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, e o mesmo Artigo 23 defende a tradução de “equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (Brasil, 2005), como também acrescenta no parágrafo 1º que “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo”. Portanto, a tradução demanda um trabalho não centrado apenas em profissional intérprete, mas exige ao professor regente desde o planejamento de aula e currículo, visando a participação plena dos estudantes surdos.

### 3. MONTAGEM – como tudo acontece

#### 3.1. Abordagens metodológicas

Neste ponto, já nos apropriamos de conceitos que perpassam a concepção do cinema digital, da narrativa transmídia, das tecnologias de tradução audiovisual acessíveis, que permitem a inteligência coletiva e a participação de estudantes surdos na cultura da convergência, afinando com a proposta cineclubista. Intencionando uma aliança entre a Política Nacional de Educação Digital e a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, objetivamos analisar as possibilidades de uma sequência didática para educação digital do cinema transmídia na perspectiva da modalidade bilíngue de surdos com tradução audiovisual assistiva, considerando a participação ativa de jovens e adultos surdos. Como objetivos específicos: aplicar o protótipo alterável de uma oficina para o aprendizado do cinema com tradução audiovisual assistiva na educação digital transmídia de jovens e adultos surdos; identificar elementos para a educação digital transmídia do cinema com tradução audiovisual acessível na produção coletiva de conhecimentos e interação com estudantes surdos; e indicar situações de engajamento da educação digital transmídia que gerem apropriações e produções relacionadas com as categorias de tradução e linguagem, autoria e curadoria.

Como vimos até aqui, a cultura da convergência coexiste com a cultura de massa e a cultura das mídias, mas exige das práticas comunicativas a prevalência da cultura participativa e da inteligência coletiva. A partir deste cenário, propomos uma metodologia participativa que preveja em seu desenho a Educação Bilíngue de Surdos com a observação às Tecnologias Assistiva e aos indicadores avaliativos transmídia levantados no capítulo anterior. Esta dissertação tem natureza qualitativa, exploratória e descritiva (Severino, 2013), formulada em metodologia participativa, sob coleta de dados realizada em ciclos orientados pela *Design-Based Research* – DBR (Matta; Silva; Boaventura, 2014; Santos, 2022); com a aplicação de uma sequência didática planejada para 04 dias, configurando o primeiro ciclo, aos quais foram acrescentados mais dois encontros; num cronograma estabelecido ao longo do percurso teórico-prático em diálogo com os sujeitos da pesquisa. 74

Como a teoria informa a metodologia, entendemos uma leitura da realidade que articule as teorias e levantamento bibliográfico com a participação de estudantes surdos na sequência didática e solução de problemas. Não está desligada de seus agentes, daqueles que vivenciam a educação como aprendizes e que trazem consigo suas vivências e seus saberes comunitários, os quais gostaríamos de explorar mais especificamente enquanto falantes em comunicação e expressão da Libras (Lei nº 10.436 – Brasil, 2002) em um Brasil de única língua oficial portuguesa; mas também enquanto usuáries de tecnologias digitais audiovisuais de narrativa fílmica. Pretendemos compreender a realidade trazendo estes pontos de cultura e política que pudessem permitir o desenvolvimento de uma prática pedagógica que intersecciona a educação bilíngue de surdos no aprendizado transmídia da linguagem cinematográfica. Se no levantamento teórico encontramos o diálogo com docentes e pesquisadores, agora buscamos trazer para a primeira instância de co-conhecimento quem se beneficiará em última instância – os estudantes jovens surdos – a fim de desvelar a proposta de ação pedagógica.

Recorremos ao texto “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor pela ação” (Freire, 1981). Ele propõe “como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares” (*ibidem*, p. 35), ou seja, ambos os grupos são sencientes e criam ciências. Freire distingue este método de fazer pesquisa, em que, ao fazê-la, “educar e estou me educando com os grupos populares” (*ibidem*, p. 36). Esta concepção libertária redefine as relações dinâmicas entre objetividade e subjetividade, na medida em que se afasta de supor as comunidades apenas como observadas – como objeto da pesquisa – mas, sim, o objeto é a produção de conhecimento pela interação dos sujeitos atribuídos de (in)gerência; na reafirmação da interferência subjetiva da pesquisa desde o desenho a interpretação dos dados por quem inquirir; acrescentando a interferência da subjetividade dos sujeitos participantes.

Cada um de nossos objetivos específicos se liga a três aspectos, a saber: a) com a resolução de problemas, pretendemos identificar elementos para a educação digital transmídia do cinema com tradução audiovisual acessível na produção coletiva de conhecimentos e interação com estudantes surdos; b) nossa produção de conhecimento se promove na coletividade, ao aplicar o protótipo alterável de uma oficina para o aprendizado do cinema com tradução audiovisual assistiva na educação tecnológica transmídia de jovens e adultos surdos; e por último, c) tomada de 75

consciência, com indicação situações de engajamento da educação digital transmídia que gerem apropriações e produções relacionadas com as categorias de tradução e linguagem, autoria e curadoria.

Nossa pesquisa apresenta correlação no levantamento da problemática de possibilidade da educação transmídia no aprendizado sobre a linguagem audiovisual/cinematográfica para pessoas surdas; encontrando uma primeira solução através da construção da sequência didática a ser aplicada como ação pedagógica que segue os pressupostos encontrados no levantamento de métodos do bilinguismo de surdos associado ao cineclubismo na educação digital na perspectiva transmídia; trazendo avaliações processuais, com apoio da *Design thinking* para educadores – IDEO (2014); e fechando o ciclo com os resultados sob a chave dos critérios de análise. Além disso, na tendência de documentar o processo (Tripp, 2005), realizamos um diário de campo com observações sobre os encontros.

Trazemos o entendimento de ciclos, que pode ser intuída desde a proposta de Freire (1981), quando ele sugere um projeto de pesquisa em prática que não somente proporcionasse experiências para formulação de estratégias, como também engajasse a organização de um programa [de educação de adultos] (Freire, 1981, p. 37), iniciando pela delimitação da área em visitas exploratórias e apresentação dos objetivos à comunidade na aceitação simpática a fim de registrar a o problema fundamental identificado pela população; seguido do estudo crítico do discurso popular reavaliado por sujeitos participantes; tendo a etapa final a organização de um pré-programa que, se transformado em programa, implicaria no reinício de pesquisa, “na continuidade dinâmica entre pesquisa e educação, que exige uma flexibilidade dos programas que vão se fazendo e refazendo, em lugar de serem estáticos e imóveis” (*ibidem*, p. 41).

Aqui introduzimos a correlação com a *Design Based Research* – DBR, que se organiza em quatro fases, segundo Matta, Silva e Boaventura (2014), sendo a fase 1, a análise do problema por investigadores, usuáries, e demais sujeitos envolvidos; fase 2, com o desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos envolvidos; fase 3, ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução; e a fase 4, com a reflexão para produzir “*Princípios de Design*” e melhorar implementação da solução (Matta;

Silva; Boaventura, 2014, p. 30). Para apresentar nossa pesquisa, elaboramos o cronograma a seguir:

Quadro 3 – Cronograma para a pesquisa sob proposta DBR segundo Matta; Silva; Boaventura, 2014.

FASES DA DBR	TÓPICOS	POSIÇÃO DA PROPOSTA	Calendário 2022-2023
Fase 1: Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração.	Contextualização e/ou revisão de Literatura	Revisão da literatura que permita o estabelecimento de pressupostos da relação da educação transmídia e da tradução audiovisual acessível (TAVa) – Janela de LIBRAS e LSE; Inserção da educação bilíngue de surdos	abril-julho/2022
	Questões de pesquisa.		junho-setembro/2022
	Consulta recíproca entre sujeitos engajados na práxis e investigadores	Interação conjunta ao Festival VerOuvindo	
	Definição do problema	Possibilidades da educação transmídia na educação bilíngue de surdos	setembro/2022
	Fase 2: Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos	Construção Teórica	Definição do quadro teórico e do modelo explicativo
Desenvolvimento de projeto de princípios para orientação do plano de intervenção		setembro/2022	
Descrição da proposta de intervenção		Construção da sequência didática	

		com consulta ao Centro Educacional	
Fase 3: Ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução	Implementação da intervenção (primeira iteração)	Sequência didática de 4 encontros com a turma “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos” do Centro Educacional	setembro-outubro/2022
	Coleta de informações		
	Análise das informações		outubro/2022-atual
	Implementação da intervenção (segunda iteração)	Aplicação de 2 encontros com a turma “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos” do Centro Educacional	novembro/2022
	Coleta de informações		
	Análise das informações		janeiro/2023-atual
Fase 4: Reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar implementação da solução.	Princípios de design. Artefato(s) implementado(s). Desenvolvimento profissional.	Análise sistemática.	atual

Entende-se que a DBR é teoricamente orientada, intervencionista, colaborativa, interativa e fundamentalmente responsiva e, em acordo com os demais pontos, levantamos este último para um aparte significativo, já que este método se fundamenta no diálogo com o conhecimento dos participantes com a pesquisa teórica realizada pela pesquisadora, sendo validada durante a pesquisa de campo, no caso, pela sequência didática construída processualmente. A coleta de dados, portanto, foi realizada segundo a DBR e sequência didática para o planejamento dos recursos didáticos aplicáveis à metodologia.

Mais especificamente, foi utilizado o caderno de atividades “*Design Thinking para educadores*”, disponibilizado pela IDEO (2014), como ferramenta de DBR aplicada para síntese e avaliação final. O *design thinking* é entendido como um desdobramento aplicável da metodologia DBR e este caderno contém um guia rápido de instruções passo a passo de como a metodologia em *design* pode ser aplicada ao trabalho em educação. Esta adesão proporciona o engajamento na disponibilização

de um método onde a juventude surda possa contribuir diretamente nesta pesquisa para a práxis da modalidade de educação bilíngue de surdos para a Área Linguagens – Artes Visuais, que usa a linguagem cinematográfica para a educação transmídia.

Para tanto, na apresentação do projeto a estudantes e corpo docente figurou sempre as considerações da DBR, implicando numa perspectiva responsiva e colaborativa na construção deste conhecimento. Conforme apresenta Kleber Emmanuel Oliveira Santos (2022) em sua pesquisa sobre a compreensão dos conceitos de narrativa transmídia que podem ser incorporados à prática docente a fim de otimizar os processos de ensino e aprendizagem, o autor investiga o meio de realizar esta coleta de dados junto a educação, e indica que o método *Design Thinking* faz uma associação entre o desenvolvimento de uma linha de raciocínio que permita solucionar um problema decomposto em partes mais simples e uma forma de pensamento entendida como intuitiva, que capta elementos criando relações adequadas para solução de problemas; formando o pensamento abduutivo. Tomamos este entendimento para contribuir no engajamento da turma de estudantes, quando sua participação, mesmo que múltipla e não linear, possa ser canalizada. Em suas fases de descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução, “permite o agrupamento de ideias que nunca foram imaginadas juntas antes, compondo novas sugestões contemplativas” (Santos, 2022, p. 114).

### **3.2. Campo e sujeitos que cooperaram**

Esta pesquisa parte da premissa de que são as barreiras (Brasil, 2015) que impedem ou limitam a participação social da pessoa com deficiência – bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à educação, à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança – não se referindo, propriamente, à deficiência. Isso implica no entendimento de pessoas com deficiência, a priori, saudáveis e capazes de interações e realizações sociais e pessoais, e uma de nossas tarefas educacionais seria identificar as barreiras para eliminá-las ou dirimi-las. A questão linguística pode encontrar uma barreira se considerarmos o aprendizado fônico da LP para estudantes surdos; entretanto indica-se a apreensão pela

modalidade da educação bilíngue de surdos, com explicações e interações em Libras (L1) para o aprendizado da LP escrita (L2).

De intenção semelhante se apresenta o Centro Educacional estudado. Funciona pela política de educação na perspectiva inclusiva sob a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, e tem como função:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (Brasil, 2010).

É importante ressaltar que neste Centro Educacional a perspectiva do bilíngue de surdos já é recorrente, quando o ensino-aprendizagem é mediado inteiramente pela Libras e apenas docentes surdos ou que falam Libras fluentemente são admitidos. Por se tratar de um ambiente educacional complementar à escola, os estudantes devem estar também matriculados na rede regular de ensino. A instituição organiza seu planejamento curricular próprio, condizente com a valorização e disseminação da cultura surda, com sua língua e linguagens artísticas, bem como ensina história e LP na perspectiva surda. A turma em questão está inserida no curso “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos”, para a qual tivemos a Carta de Anuência recebida da Gerência Regional de Educação, por intermédio da gestão do Centro Educacional, para atuar com o projeto, com apresentação pré-projeto, objetivos e cronograma.

A indicação da turma partiu da Gestão do Centro, em acordo com os horários possíveis para a pesquisadora in loco, bem como a turma que fora encaminhada a comparecer ao 7º VerOuvindo – Festival de filmes com acessibilidade comunicacional do Recife a convite da equipe do mesmo, em agosto de 2022. A pesquisadora teve oportunidade de observar a turma por um dia antes do evento, quando não teve ainda momento de apresentar-se formalmente, o que ocorreu no dia do Festival audiovisual e, posteriormente, no primeiro encontro da sequência didática, podendo ser firmado o acordo de convivência, com reapresentação do projeto e colaboração constante do intérprete de Libras do Centro Educacional.

As informações de perfil aqui relatadas são de observação a relatos e demonstrações realizadas pela pesquisadora, já que pelo baixo e irregular número de participantes dos últimos encontros, quando se tentou realizar um questionário estruturado de perfil (que se encontra em anexo). Es estudantes desta turma, totalizando 10, residem em área urbana, maioria de homens cis, tendo duas mulheres cis e uma pessoa não-binária; todes maiores de idade sendo a maioria jovens e constando um adulto; sendo a maioria pessoas heterossexuais, tendo um bissexual e um homossexual que faz crossdresser em eventos. Quanto à raça/cor/etnia, nos limitamos a dizer que são de maioria negra (parda e preta), já que a autodeclaração sobre esta categoria durante os debates foi mais escassa, não sendo identificados indígenas ou amarelos. A maioria é surdo de nascença ou de idade tenra, e também a maioria, na época da realização dos encontros, não usava aparelho auditivo, sendo todes falantes de Libras. Muitos recebem BPC – Benefício de Prestação Continuada, sendo de baixa renda; e todes frequentam a escola regular, o que é um pré-requisito para a matrícula neste Centro Educacional. Em nenhum estudante desta turma foi identificada ou sinalizada outra deficiência diferente da surdez.

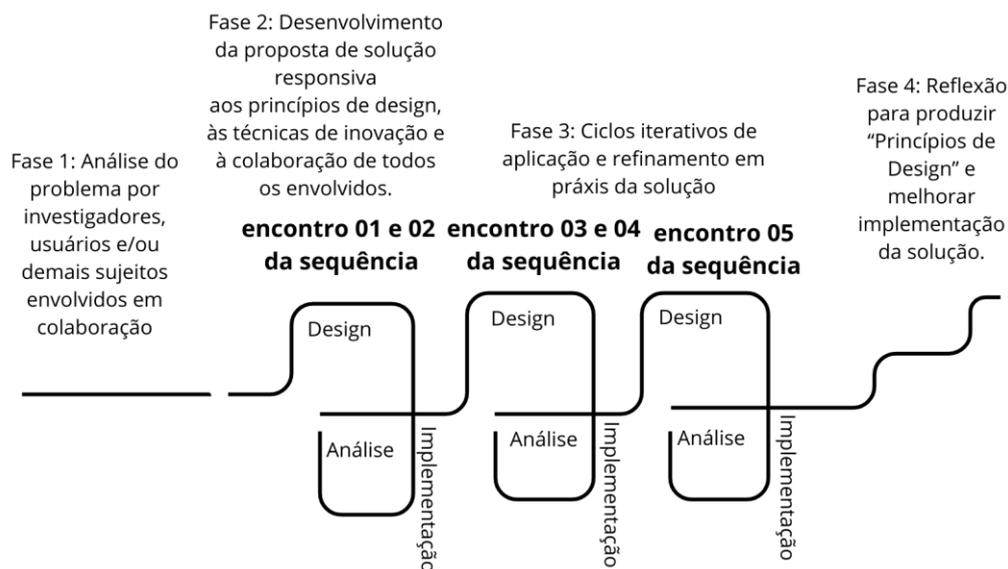
São jovens e adulto que, em decorrência de um aprendizado irregular ou ausente da LP escrita, não conseguiram a alfabetização na *idade certa*, precisando recorrer ao Centro Educacional para este suporte, encontrando-se, em sua maioria, na identificação da formação de palavras por unidades inteiras; entendendo que existe um modo correto de escrever a ser dominado; algunes com domínio da produção escrita em LP, criando pequenos textos e lendo textos médios e grandes (como livros); a maioria com domínio de leitura de ícones, palavras recorrentes/ estáveis, descritores/ palavras-chave e navegação *online* através de smartphone. Observamos que algunes estudantes se mostram leitores assíduos de livros de ficção e histórias em quadrinhos, e algunes são usuáries regulares de *streaming* de audiovisuais com legendas – o que nos indica diversas formas de proximidade intencional com a leitura, sendo a leitura a principal fonte para aquisição da língua escrita, atribuindo-lhe sentido (SP, 2007).

Ao realizar a análise das intervenções didática e suas interações, tomaremos como grupo colaborador da pesquisa, que tem como objetivos contribuir com a práxis da modalidade de educação bilíngue de pessoas surdas para a linguagem cinematográfica pelo viés da educação digital transmídia; promovendo a produção coletiva de conhecimentos pela ação pedagógica a partir das respostas aos atuais

obstáculos percebidos por estudantes surdos; e a indicação de situações de engajamento para além do uso, gerando apropriações e produções em suas implicações políticas e culturais na educação. Dito isto, a análise identificará os sujeitos surdos em sua individualidade quando a diferença identitária se fizer tensão preponderante em relação ao grupo ou subgrupos, em situações de discriminação e apontamentos; no mais, para nos abster de pré-julgamentos, temos tomado a classe de estudantes por grupo que se encontra em situação semelhante trabalhando por um mesmo fim, apresentado e compactuado. Intentamos mapear os entendimentos coletivos sobre a educação transmídia de modalidade de educação bilíngue de surdos no aprendizado da linguagem audiovisual/cinema.

### 3.3. Etapas da pesquisa

Quadro 4 – Ciclos DBR



Fonte: a autora (2023).

Segundo as quatro etapas da DBR indicadas por Matta, Silva e Boaventura (2014), a primeira etapa, de identificação do problema, observamos em artigo a paralelos entre a educação inclusiva da modalidade bilíngue de surdos e a educação digital de perspectiva transmídia a fim de estabelecer alianças, nos primeiros três subtítulos, trazendo uma revisão teórica dos conceitos de convergência midiática,

cultura participativa e inteligência coletiva, traçando um primeiro projeto para educação bilíngue de surdos da educação midiática.

A segunda etapa é o refinamento das revisões e propostas teóricas já levantadas, com acréscimo de outras que nos permitam realizar uma solução possível para o problema levantado na primeira etapa, tendo como finalização a descrição do plano de intervenção, a nossa sequência didática. Nesta etapa foi realizada uma análise sobre a BNCC como documento oficial normativo aplicada ao aprendizado de pessoas surdas. Foram adicionadas metodologias provenientes da modalidade bilíngue de educação para surdos e da perspectiva dos encontros cineclubistas visando a educação transmídia.

A terceira etapa é a aplicação em ciclos iterativos, decorrendo em análise, avaliação processual e validação da proposta pela comunidade, no caso, es estudantes. O mínimo indicado é de dois ciclos iterativos. Nesta etapa será apresentada à turma participante a Cartilha *Design Thinking*, sob a qual orientamos para o entendimento e contribuição da avaliação, análise e validação de nossa proposta baseada na DBR.

A quarta etapa é de análise das etapas anteriores, realizada sob as categorias de análise delineadas segundo as questões indicadas pelos estudos transmídia: Linguagem: criação de sentido; Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático; Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo; e Tradução: acessibilidade comunicacional, como foram indicadas ao final do terceiro capítulo teórico.

### **3.4. Instrumentos de coleta e tratamento de dados**

A coleta de dados foi realizada principalmente sob a interação promovida na sequência didática aplicada, referente a terceira etapa desta pesquisa mediada pela DBR, e será analisada mediante os critérios preestabelecidos para quarta etapa, já explicitados. Esta sequência didática, previamente acordada com a docente regente da turma, permite apresentar os objetivos de pesquisa incorporados na produção de conhecimentos e tomada de consciência, de modo que a participação ativa dos estudantes modifique os rumos e escolhas da mesma sequência. O desenvolvimento foi registrado em um diário de campo digital pela pesquisadora *in loco*, mas também através de gravações parciais por duas câmeras fotográfica e filmadora. Não foi

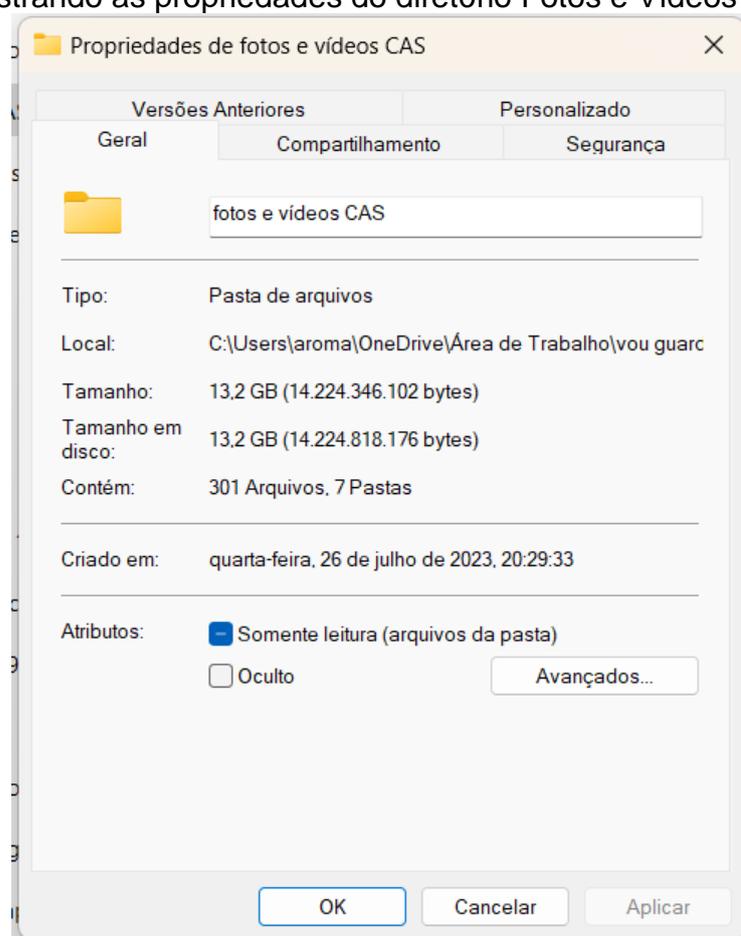
possível gravar todos os momentos dos encontros, já que o trabalho foi realizado pela mesma pesquisadora que realizava o trabalho de aplicar e acompanhar a sequência didática.

A proposta inicial desta pesquisa seria de intervenção direta de pesquisa sob questionário semi-estruturado com o público do Festival VerOuvindo 2022; entretanto, em diálogo com o Festival, estreitamos o público para um grupo convidado ao Festival – no caso, a turma de jovens e adultos do curso “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos”, do Centro Educacional. Pela baixa frequência da turma no referido festival, com a presença de apenas 02 estudantes da turma indicada, precisamos adaptar nossa intervenção, de modo a garantir maior alcance de público. Decidimos, então, encontrar os estudantes da turma no próprio local onde a turma se constitui. Para isto, fora necessário acordar com a direção e coordenação da Instituição, com a professora regente, com os estudantes e o intérprete, bem como ter aprovada a Carta de Anuência junto a Gerência Regional de Educação – GRE Recife Norte/ Governo do Estado de Pernambuco. Acrescentou-se ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos os estudantes que se propuseram a colaborar, sendo um total de 09 estudantes e 08 assinaturas.

Construímos uma sequência didática em ciclos por entender que o percurso dialógico proposto, a fim de garantir uma transformação dos sujeitos pela tomada de consciência do problema levantado, mas também de possibilitar uma devolutiva de apreensão e crítica dos participantes, demandaria suscitar seu engajamento no problema revelando sua proximidade com o tema, assimilação de subsídios informacionais e tempo de reflexão, além da avaliação e validação, sendo precisa a organização 04 em encontros. Durante o processo, percebemos a necessidade de acrescentar um segundo ciclo para consolidação em produtos observáveis de produção transmídia. Para os encontros, desenhamos como práticas a exposição e dialogização de conceitos a respeito do cinema e da linguagem audiovisual; produção de artefatos vinculados ao tema levantado; e dois questionários sobre tema vinculado, a saber, o primeiro sobre a recepção do filme exibido e aspectos de gênero fílmico, e o segundo questionário para a apuração e quantitativo de plataformas digitais utilizadas pelo grupo. Os materiais produzidos para 06 os encontros, entre planos de aula, slides de apresentação e questionários, foram armazenados em arquivos digitais no computador da autora *in loco*.

Os encontros foram registrados em diário de campo *online*, denominado “Observações sobre a aula”, subdividido nos seguintes itens: a) presença nominal e numérica dos participantes; b) relato sobre cada “último encontro” realizado; c) ações necessárias para modificação ou garantia do próximo encontro; e d) pautas a serem sugeridas no próximo encontro. No tratamento de dados para análise, todos os registros do percurso, com diário de campo, gravações parciais de algumas aulas e fotografias, foram organizadas em formato digital e arquivadas em pastas por data de encontro, totalizando 07 pastas de 07 dias, sendo 6 encontros e uma visita guiada ao Festival VerOuvindo 2022.

Figura 4 – Print do Internet Explorer do computador da pesquisadora *in loco* mostrando as propriedades do diretório Fotos e Vídeos CAS



Fonte: a autora (2023).

Os registros totalizam 301 arquivos entre fotos e vídeos e tamanho total de 13,2 GB, com maior concentração no 5º encontro, cuja pasta está nomeada “CAS dia 5 dia 10 de nov”, constando 87 arquivos, já que neste dia foi realizada uma atividade para es estudantes com gravação de imagens. Apesar do registro ter sido realizado no final

do ano 2022, a data de criação da pasta está em julho de 2023 devido a uma troca de computador, sem prejuízo aos arquivos coletados. Vimos também a necessidade da transcrição dos diálogos realizados em Libras, com sua tradução escrita em LP, o que foi realizado por uma tradutora contratada.

Diante da organização dos dados, pudemos realizar a análise dos mesmos, levando em consideração a pontuação teórica que orienta nosso roteiro, bem como as categorias de análise e os indicadores de linguagem, curadoria, autoria e tradução já apresentados, a fim de obter resultados da intervenção pedagógica.

### 3.5. Sequência Didática

Mediadora: Aroma Bandeira;

Professora regente: PJ<sup>10</sup>;

Unidade Temática: Educação tecnológica e Artes visuais e Integradas;

Realização em setembro/2022.

#### Quadro 5 – Apresentação da Sequência Didática

Sequência didática
Séries indicadas: Educação de jovens - Fundamental Anos Finais
<p>Objetivo da sequência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As pessoas se educam nos processos contraditórios e micropolíticos da cultura;</li> <li>- Perceber as competências sociais e de aprendizado desenvolvidas sobre as tecnologias de informação e comunicação acessíveis;</li> <li>- Mapear as capacidades de aprender em um tipo de mídia e aplicar em outras, transformando e adaptando as interfaces e aprendizados, construindo narrativas;</li> <li>- Registrar questões de tradução e linguagem, autoria e curadoria.</li> </ul>
<p>Habilidade BNCC:</p> <p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p> <p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>
Tempo estimado: 1h30min cada aula / Total somatório de 4 aulas: 6h

<sup>10</sup> O nome foi trocado para preservar a identidade da professora.

## Plano de aula 1

## Quadro 6 – Plano de aula 1

Tema: Contatos imediatos de terceiro grau - não estamos sós no universo (Steven Spielberg, 1977)		
Objetivos específicos/Objeto de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que sabemos?</li> <li>- Conceitos iniciais da linguagem cinematográfica</li> </ul>		
Conteúdo programático: Exibir o curta Engenho de Dentro; aplicar questionário pré-elaborado sobre o filme a fim de demonstrar o que já se sabe sobre filmes; dialogar sobre a imagem da personagem interpretada sobre Alexya Manente, seus rompimentos e alianças estéticas e narrativas; Distinguir os conceitos “baseado, adaptado e inspirado”.		
Recursos didáticos: Projetor, slides pré-elaborados, questionário pré-elaborado, tinta, pincéis e papel.		
Desenvolvimento/Detalhamento de aula		
Duração	Estratégia	Procedimentos
15min	Dialogar sobre o que eles conhecem de filme e interesses;	- Iniciar com apresentação do projeto e da mediadora junto a professora e o intérprete
17min +3min	Assistir ao filme “Engenho de dentro”, roteiro de Luccas Araújo e direção de William Costa Lima - SP <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wNMZQBz1Txg">https://www.youtube.com/watch?v=wNMZQBz1Txg</a>	- Exibir o filme
10min		- Responder o questionário com consulta
25min	Dialogar sobre a imagem da personagem interpretada sobre Alexya Manente e a relação com Nise da Silveira;  Apresentar projetos transmídias, diálogos entre filmes como Batman que saiu dos quadrinhos, virou filme, continuação, com spin off Coringa;  Distinguir “baseado em fatos reais”, “adaptado” e “inspirado”, com sugestão do vídeo de Germano Dutra (@surdocult);	- Apresentar slides e dialogar sobre os pontos

		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=t-c0n9Kb7GE">https://www.youtube.com/watch?v=t-c0n9Kb7GE</a>
20min	Retomar os temas do filme para "inspiração".	- Produzir um desenho/ pintura em aquarela com o tema "escola"
	Tarefa de casa	- Glossário de termos técnicos em audiovisual <a href="https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/animacao">https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/animacao</a>

## Plano de aula 2

## Quadro 7 – Plano de aula 2

Tema: Tempos Modernos (Charles Chaplin, 1936)		
Objetivos específicos/Objeto de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que podemos aprender com filmes</li> <li>- Conhecimentos textuais e da linguagem cinematográfica</li> <li>- Construção fílmica: a) captação de imagens, b) montagem ou edição, c) intencionalidade (narrativa)</li> </ul>		
Conteúdo programático: Diálogo sobre os conceitos, para que possam trazer suas experiências anteriores com plataformas digitais e demais usos com audiovisuais; observar principais dificuldades nos usos das tecnologias;		
Recursos didáticos: Projetor, slides pré-elaborados, bonecos articulados e câmera de smartphone.		
Desenvolvimento/Detalhamento de aula		
Duração	Estratégia	Procedimentos
5min	Retomar pontos ou dúvidas da aula anterior;	
13min +2min	Assistir ao curta "Configuração Inclusiva" (2022), de Carolina Queiroz de Araújo - PE <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JDnph9PkGfE">https://www.youtube.com/watch?v=JDnph9PkGfE</a>	- Exibir o vídeo
15min	Apreender os conceitos audiovisuais/cinema, plataformas digitais;	- Apresentação de slides e diálogo sobre os pontos

	Pontuar ícones do cinema (personagens, atores/atrizes ou easter eggs);	
10min	Atividade sobre uso de plataformas audiovisuais;	- Escolher a plataforma de preferência e criar imagens em movimento (GIF, boomerang ou 15s) com o tema “escola” (sem filmar pessoas)
15min	Apreciar os conceitos de construção do filme e gêneros fílmicos;  Observar a construção do resumo/sinopse ou resenha dos filmes;	- Apresentação de slides e diálogo sobre os pontos
30min	Adaptação ou inspiração de filmes: primeiras produções em movimento.	- Entregar bonecos articulados para que, em consonância com os filmes abordados, arranjam um cenário e gravem com a câmera de smartphone um mini-vídeo ou sequência de fotos
	Tarefa de casa	- Manuário - TV Ines: Charles Chaplin <a href="https://archive.org/details/manuario-tv-ines/MANU%C3%81RIO+%E2%80%93CHARLES+CHAPLIN-oTlav3frNx4.mp4">https://archive.org/details/manuario-tv-ines/MANU%C3%81RIO+%E2%80%93CHARLES+CHAPLIN-oTlav3frNx4.mp4</a>

### Plano de aula 3

#### Quadro 8 – Plano de aula 3

Tema: Da Janela para o Cinema (Quiá Rodrigues, 1999)
Objetivos específicos/Objeto de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que mais podemos aprender do mundo com filmes</li> <li>- conhecimento de mundo</li> </ul>
Conteúdo programático: Retomar as atividades realizadas, criando espaço de <i>feedback</i> e avaliação do processo; num segundo momento, analisar vídeos curtos que trazem referências estéticas e de expressão.
Recursos didáticos: Projetor, slides pré-elaborados, exibir filmes selecionados.
Desenvolvimento/Detailamento de aula

Duração	Estratégia	Procedimentos
	1º parte da programação: Retomar atividades feitas Autoria: dialogar sobre a construção do personagem e narrativa realizada (como foi o processo) Possibilidade de produzir textos em conjunto com a turma, sendo a docente escriba, relatando o que dizem em libras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre a cena (pintura) reproduzida a partir do filme: quais sentimentos e saberes produzidos</li> <li>- Retomar o diálogo com o roteirista: tecnologias para o cinema (tradução e linguagem, autoria e curadoria)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o questionário sobre o filme</li> <li>- Realizar o questionário sobre tecnologias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perguntar o por quê de não terem respondido em casa</li> </ul>
	2º parte da programação: As pessoas em sociedade fazem diversas expressões artísticas para expressar seu cotidiano, seu modo de ser	Apresentar os filmes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O silêncio e a fúria: poetas do corpo (7'37")</li> <li>- Entre sombras (1'41")</li> <li>- Etnias (1'39")</li> <li>- Da janela pro cinema (7'48")</li> <li>- Bia Desenha Ep. 1 (corte 5')</li> </ul>
	Existiriam modos de construir narrativas surdas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre o projeto atual em construção</li> </ul>

#### Plano de aula 4

##### Quadro 9 – Plano de aula 4

Tema: O Despertar da Força - Star Wars Ep VII (J.J. Abrams, 2015)		
Objetivos específicos/Objeto de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os filmes que nós podemos fazer</li> <li>- Transmídia e início de realização de produto</li> </ul>		
Conteúdo programático: Retomar as atividades realizadas para fechamento e preenchimento do Design Thinking para educadores - IDEO - Versão em Português: Instituto Educadigital; Gravar vídeos de até 1 min sobre as experiências/filmes.		
Recursos didáticos: Projetor, slides pré-elaborados, câmera do smartphone		
Desenvolvimento/Detailamento de aula		
Duração	Estratégia (pergunta geradora, leitura deleite)	Procedimentos

	<p>Até aqui pretendemos um entendimento global do cinema, em seus gêneros e temas, e como eles podem representar e expressar as culturas (conhecimento de mundo e inferências) e na compreensão de seus signos e da linguagem cinematográfica, apresentando diversos espécimes/representações/filmes e incitando o diálogo sobre eles visando a produção de audiovisuais. Foi possível ainda relacionar com outras linguagens artísticas, como a pintura.</p>	<p>Escrever coletivamente os campos selecionados do Caderno de Atividades <i>Design Thinking</i> para educadores - IDEO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- que materiais usamos, que materiais gostaríamos</li> <li>- quais tecnologias dominamos, quais queríamos saber se fizemos os vídeos, seria interessante usar um app pra divulgá-los? qual app?</li> <li>- o que conhecemos, o que queremos conhecer mais (leitura de imagens)</li> <li>- formato da sala de aula: o que precisa ser adaptado ou modificado poderia existir uma plataforma <i>online</i> onde pudéssemos disponibilizar atividades e materiais?</li> <li>- sobre a libras: tempo despendido com tradução poderia ser reduzido se eu falasse libras? o intérprete dominar o assunto</li> <li>- houve pesquisa em casa? assistir materiais que passei <i>online</i></li> <li>- conversas <i>online</i>/presenciais fora da aula?</li> <li>- jogos e práticas?</li> </ul>
	A depender do tempo	Fabricar vídeos curtos em adaptação, inspiração ou baseado - ou ainda sobre o processo de aprendizado

#### 4. CONTINUAÇÃO

A partir daqui, iniciamos a análise preliminar dos encontros, tomando neste capítulo a descrição das atividades realizadas nos encontros do primeiro e segundo ciclos.

#### 4.0 Calendário de acontecimentos

Quadro 10 – Calendário de acontecimentos

Data	Acontecimentos
04/ago (quinta)	aula da professora regente cancelada por motivo de doença;
11/ago (quinta)	aula cancelada para ir a FUNDAJ/Alumiar; apenas 1 (um) estudante e a professora regente compareceram;

18/ago (quinta)	primeiro dia de acompanhamento de aula (não puder interagir), estavam presentes quatro estudantes;
25/ago (quinta)	7º VerOuvindo presencial: presentes dois estudantes; na aula acréscimo de mais uma estudante;
01/set (quinta)	sem ocorrências;
08/set (quinta)	primeiro dia de Encontro/ Sequência didática – 1º Ciclo;
15/set (quinta)	segundo dia de Encontro/ Sequência didática – 1º Ciclo;
22/set (quinta)	terceiro dia de Encontro/ Sequência didática – 1º Ciclo;
29/set (quinta)	cancelada pela professora regente;
06/out (quinta)	quarto dia de Encontro/ Sequência didática – 1º Ciclo;
10/ nov (quinta)	produção de vídeos – 2º Ciclo;
17/nov (quinta)	resposta ao questionário de Perfil; despedida, exibição de vídeos e agradecimentos; presença de docente regente substituta;
24/nov (quinta)	jogo de estreia do Brasil na Copa, aula cancelada;
01/dez (quinta)	tentativa de continuação de coleta do questionário do Perfil e posterior fechamento do semestre letivo; presença de apenas um estudante; docente regente substituta; finalização do semestre.

#### 4.1 Primeiro Ciclo

A princípio, esperávamos recolher os dados durante o 7º VerOuvindo – Festival de filmes com acessibilidade comunicacional do Recife, especificamente no dia em que o evento realizou sua exibição de filmes com a tradução audiovisual assistiva dedicada ao público surdo – a Mostra Competitiva de Libras, no dia 25/08/2022, a partir das 09h. Estava agendada a presença da turma do curso “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos”, do Centro de Apoio ao Surdo – CAS/CAEER e, por acontecer numa quinta-feira, a tarde a turma estaria em sala posteriormente a exibição, quando poderíamos continuar o diálogo. Entretanto, da turma de 09 integrantes, apenas dois (02) compareceram à exibição pela manhã. Diante deste quantitativo, mudou-se a metodologia de captação de dados da interação direta com o Festival, e foi planejada uma posterior exibição, a partir da indicação dos filmes feita pelos estudantes do CAS presentes. Assim, após a exibição da Mostra, com a colaboração do intérprete, fizemos uma rápida conversa com os dois estudantes do CAS sobre a presença deles no evento, seus interesses, e a indicação dos filmes que mais atraíram sua atenção.

Figura 5 – Print do Instagram com imagem divulgação da sessão da Mostra Competitiva de Libras no 7º Festival VerOuvindo

**7º VerOuvindo**  
FESTIVAL DE FILMES COM  
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL  
DO VISUO

**AD** **LSE**

**25/08 QUI** **Entrada Gratuita**

**Cinema da Fundação/Derby**  
9h – Mostra Competitiva de Libras

**Cinema da Fundação/Museu**  
14h – Mostra Competitiva de AD

REALIZAÇÃO: **10** Acessibilidade Comunicacional

INCENTIVO: **10** Fundação de Cultura

FUNDAÇÃO de Cultura

PERNAMBUCO

SIC

SECRETARIA de Cultura

verouvindo

verouvindo Nesta quinta, 25, mostra competitiva de Libras no cinema da Fundação no Derby. Mostra de AD às 14h no Cinema do Museu.

#audiodescrição #Libras #LSE #cinemaacessível  
#audiodescrição notextoalternativo

31 sem Ver tradução

danifranca.audiodescritora Eu amo essas capivaras no cinema

31 sem 1 curtida Responder Ver tradução

Curtido por horaassurda e outras pessoas

AGOSTO 24, 2022

Adicione um comentário... **Publicar**

Fonte: Instagram @verouvindo

Foi conversado com a professora regente, no mesmo dia, a alteração da metodologia para uma sequência didática a ser aplicada durante o mês de setembro, com quatro encontros iniciais para o primeiro ciclo DBR, com possibilidade de estender para um segundo ciclo, num segundo momento a combinar.

## Encontro 1

Elaboramos uma sequência didática de forma processual, visando quatro encontros realizados em setembro de 2022, para proporcionar situações de aprendizagem que produzam experiências de transmediação, tendo como fundamento a *práxis da educação bilíngue de surdos* para a apropriação da linguagem cinematográfica e audiovisual. O perfil da turma foi considerado na elaboração desta sequência didática, composta por jovens e adultos surdos, surdas e surdes, de diversos gêneros, tendo em sua maioria pessoas pardas e pretas, de baixa renda – recebem o Benefício de Prestação Continuada BPC –, todes matriculades na escola regular, mas nem todes tiveram a oportunidade de se alfabetizar na LP escrita e, por isso, frequentam este curso “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos”, do Centro Educacional de apoio ao surdo. Justamente por considerar a

interação dos estudantes reais com a sequência, fizemo-la em partes, negociando os novos sentidos apresentados e construídos.

Os planos de aula das duas primeiras semanas foram entregues à professora regente no dia 02 de setembro/2023 para ciência e possível correção ou ajuste. A sequência se direcionava para mediar os encontros com a turma de jovens e adultos, com a unidade temática na intersecção entre a educação tecnológica/midiática e as habilidades das Unidades Temáticas Artes Visuais e Artes Integradas, dedicadas ao aprendizado do cinema e do audiovisual, referentes a Área Linguagens e suas tecnologias do Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2018), a partir do contexto de que as pessoas se educam nos processos contraditórios e micropolíticos da cultura. Esta sequência didática tem por objetivos específicos:

- Perceber as competências sociais e de aprendizado desenvolvidas sobre as tecnologias de informação e comunicação acessíveis;
- Mapear as capacidades de aprender em um tipo de mídia e aplicar em outras, transformando e adaptando as interfaces e aprendizados, construindo narrativas;
- Registrar questões de tradução e linguagem, autoria e curadoria.

A partir destas orientações, elaboramos um Plano de Aula 1 e 2. O primeiro tem por objetivo reconhecer os conhecimentos prévios da turma, seus interesses audiovisuais e dialogar sobre alguns conceitos iniciais da linguagem cinematográfica, orientando-se para o entendimento e a distinção entre os conceitos “baseado em fatos reais”, “adaptado” e “inspirado”, indicados por Germano Dutra Jr. (2017). Pretendeu-se, assim, iniciar o entendimento transmídia, em que estabelece a relação de convergência midiática (Jenkins, 2009, 2014). O segundo encontro contamos com a presença de um realizador de cinema surdo para dialogar e contextualizar sobre processos da feitura audiovisual, tecnologias de tradução audiovisual acessível – TAVa e de criação do roteiro do filme, trazendo a realidade e as experiências de um autor surdo de cinema. As propostas que aqui trouxemos foram negociadas com a professora-regente e ainda estavam abertas a negociações com a turma, seja em sua extensão, seja pelo interesse apresentado ou descartado.

Por se tratar de uma sequência didática parte de um projeto de mestrado, sentimos a necessidade de gravar parte dos encontros, em acordo com as partes, seja instituição, seja estudantes, seja intérpretes, seja professora-regente. Para isso, dispomos de uma câmera fotográfica, uma câmera filmadora e um tripé; e contamos em alguns momentos com a colaboração dos estudantes nas filmagens.

Para incitar o debate sobre os conceitos “baseado em fatos reais”, “adaptado” e “inspirado”, trouxemos a ficção paulista “Engenho de dentro” (2022), com roteiro de Luccas Araújo e direção de William Costa Lima, que foi um dos dois filmes indicados como mais apreciados pelo público do Centro Educacional quando estivemos presentes na exibição da Mostra Competitiva de Libras do 7º VerOuvindo – Festival de filmes com acessibilidade comunicacional do Recife (2022). Este filme pode ser considerado com adaptações livres de cenas de outro filme, “Nise – O coração da loucura” (2016), dirigido por Roberto Berliner, baseado nos fatos reais sucedidos com Nise da Silveira, médica psiquiátrica alagoana que atuou na defesa de tratamentos humanizados para pacientes da saúde mental, com uso de expressões artísticas. Em relação ao filme de Berliner (2016), o Engenho de Dentro apresenta cenas e personagens (encenadas, respectivamente, pelas atrizes Glória Pires e Alexya Manente) que fazem um paralelo com o filme de Berliner, como foi provocado em *slides* apresentados à turma. O filme traz uma contextualização nova, apresentando o protagonista surdo interpretado por Luccas Araújo, partindo do ambiente escolar, onde se sente oprimido pelas grades e não compreendem sua língua, até chegar no ambiente acolhedor do estúdio de pintura, onde encontra pares que constroem a comunicação consigo pela arte e pela Libras.

Elaboramos *slides* denominados Plano de aula 1. Como indica o Manual Teórico e Prático – FEPEC (2016) é preciso, antes da exibição do filme, anunciar que será empreendido um debate posteriormente, a fim de que as pessoas presentes se familiarizem com o hábito de debater, além de que se desperte a atenção para detalhes e impressões a serem compartilhadas em comentários, e reelaboradas em diálogo. “Para isso, contribui a apresentação de informações relevantes sobre o filme e como suas ideias e propostas interagem com a realidade dos frequentadores do filme” (FEPEC, 2016, p. 12). Desta feita, o *slide* inicial apresenta a ficha técnica do filme Engenho de Dentro (2022), constando informações em LP escrita, como argumento inicial e realização, roteiro e direção, direção de fotografia e edição, e elenco – já que julgamos importante divulgar que um filme é realizado por pessoas profissionais, para entendimento da força de trabalho e estudo empreendido –; formato curta-metragem, gênero drama, duração 17’46” – explicitando mais informações sobre o formato da obra, a fim de gerar conhecimento da linguagem cinematográfica empreendida –; e uma sinopse da obra, constando o argumento geral

do filme, mas também com termos que indicassem os temas a serem suscitados no debate, como “jovem surdo”, “exclusão” e “comunicação”.

Seguem *slides* com *frames* do filme, onde são observadas as questões suscitadas, bem como correlacionando com o filme de Berliner, com quatro imagens em que se pode observar o paralelo de ambientação e personagens entre os filmes, sendo as duas últimas a apresentação dos cartazes/ pôsteres dos filmes – tanto para gerar conhecimento deste tipo de obra visual, que apresenta um design específico de caráter informativo e de divulgação das obras, como também para retomar o tema dos conceitos “baseado, adaptado e inspirado”. Este tema teve ainda outro *slide*, anterior, onde dispusemos diversos pôsteres de filmes diferentes e a capa de uma história em quadrinhos [HQ], estando todos dentro do universo Batman, com a indicação de diferencial dos três conceitos – ou seja, em todas e cada uma dessas obras expostas perpassa a narrativa transmídia do protagonista “Homem-morcego” criado pela DC Comics, com enfoque no recorte feito para o personagem Coringa, que reverbera o arquétipo do louco, mas também da exclusão e invisibilidade, e que pode ser observado com obras de *spin-off*.

Indicamos, como trabalho para casa, assistir o vídeo “Surdo Cult: Adaptado, Inspirado ou Baseado?”, de Germano Dutra Jr. (2017), o “Surdo Cult”, comunicador digital, artista e cineasta surdo sinalizante que apresenta seus trabalhos de divulgação e informação sobre as linguagens cinematográfica, mas também sobre livros, televisão e quadrinhos em seu canal do *Youtube*. O *influencer*, que possui conta em outras plataformas digitais como *Instagram* e *Twitter*, sendo conhecido e referenciado pelo seu carisma, expertise e proatividade, apresenta seus vídeos em Libras com legendas em LP, permitindo a acessibilidade inclusive de pessoas ouvintes. Acreditando e agindo pela práxis inclusiva bilíngue, sob a qual a educação institucional reverbera a cultura produzida pela comunidade surda, mas também visando a mediação do aprendizado das narrativas transmídia, escolhemos este vídeo com o qual foi realizado um diálogo com os conceitos levantados por Jenkins (2007; 2009; 2014).

Como parte da avaliação inicial para perceber os conhecimentos prévios, elaboramos um questionário na plataforma *Google Forms* denominado “Atividade sobre o filme Engenho de Dentro” a ser respondido pelos estudantes, no qual, além do uso de imagens representativas como pôsteres e *frames*, utilizamos *emojis* – representações gráficas usadas costumeiramente em bate-papos *online* e redes

sociais digitais para significar emoções e/ou reações a um dado estímulo, no caso, o filme, sendo códigos de comunicação que complementam ou substituem a linguagem verbal –; na elaboração de perguntas e respostas frase-verbal, apresentamos a LP escrita acompanhado de representações gráficas dos sinais e dos verbetes correspondentes [tradução] em Libras, com recortes do Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla et al, 2015) que, além da ilustração linear de figuras humanóides realizando os sinais, traz também a representação em *Signwriting*, que é um sistema da escrita dos sinais, que possui tipografia própria. Foi usada também a datilologia em ilustração linear. Acrescenta-se que a primeira e a última pergunta foram realizadas em Libras pela pesquisadora *in loco*, exposto em vídeo na plataforma. As perguntas realizadas foram: “Você gostou quanto do filme?”; “Qual o gênero do filme?”; “Quais sentimentos o filme provoca?”; “Qual o cenário do filme?”; “Quais temas o filme aborda?”; “Você conhece o filme Nise – O coração da loucura?”; “Qual arte Ezequiel foi aprender?”; “O filme é adaptado, inspirado ou baseado?”; Para você, é importante o filme estar em libras?”.

Como avaliação processual, indicamos a feitura de uma ilustração pelos estudantes em que se “inspiraram” no filme para “adaptar” alguma cena ou personagem como referência para construir uma nova cena, articulando com suas próprias vivências. Para isto, fornecemos lápis de cor aquarelável e folhas A3. Esta atividade fazia paralelo com as práticas educativas encenadas no filme.

## Encontro 2

Este dia foi planejado para o encontro da turma com o roteirista e ator/protagonista do segundo filme mais apreciado entre os estudantes presentes na Mostra Competitiva de Libras do 7º VerOuvindo – Festival de filmes com acessibilidade comunicacional do Recife (2022), ou seja, exibição do filme “Configuração Inclusiva”, que teve estreia no mesmo Festival; e diálogo com Marcelo Pedrosa, arquiteto e urbanista, Mestre em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, consultor de legenda para surdos e ensurdecidos [LSE], ativista surdo idealizador da campanha “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” e entusiasta das tecnologias de acessibilidade comunicacional. Este encontro, a pedido da coordenação do Centro Educacional, em acordo com a professora regente, foi realizado fora da sala de aula, no pátio do Centro

Educacional, para que pudesse ser aproveitado por outros estudantes e servidores, dado o prestígio do convidado e a relevância do conhecimento compartilhado. Diante do evento, intitulado de “Encontros de cinema”, a pesquisadora *in loco* produziu com antecedência um cartaz/ *banner* e vídeo-convite explicativo em Libras, interpretado pela pesquisadora, para divulgação nas redes sociais digitais – em especial, nos grupos de *Whatsapp* da turma, compartilhado pela coordenadora do Centro Educacional, já que as pesquisadoras não faziam parte destes grupos.

A metodologia do encontro envolveu a exibição do filme “Configuração Inclusiva” (2022) seguida de debate com o roteirista. Desta vez, dispomos de uma tela branca a serem projetadas as imagens, e projetor sem a necessidade de caixa de som, sendo o filme exibido com LSE – legendas para surdos e ensurdecidos. O público, além da turma acompanhada, teve a presença de uma turma de ouvintes liderada por seu professor surdo e uma turma de crianças surdas lideradas pela docente surda, num total de 18 pessoas, sendo 15 adultos entre docentes e estudantes e 3 crianças. A mobilização neste dia envolveu outros intérpretes para garantir o entendimento de todo o público e o revezamento a cada 20min, pois Marcelo é um surdo oralizado. Tivemos apoio de dois estudantes da turma acompanhada que se voluntariaram a colaborar nas gravações do encontro. A palestra do roteirista se baseou principalmente no seu trabalho e prática com tecnologias assistivas, audiovisuais ou não, com as quais ele tem manejo pelo exercício da profissão e por consultorias realizadas. Um dos relatos que mais cativou a atenção do público foi a sua participação num evento internacional de música, ao usar um colete de estimulação sensorial consonante com as frequências da melodia tocadas nos *shows* ao vivo. Professores surdos e estudante ouvinte contribuíram para o debate com perguntas e comentário, como por exemplo o sobre marcas que tem a sinalização difícil, com a necessidade de legendas para surdos e ensurdecidos, quando Marcelo explicou que as pessoas surdas têm diferentes caminhos [para acessar o conhecimento, seja por legenda, seja por Libras, seja por aparelhos auditivos], mas que são igualmente surdos, sendo preciso considerar a diversidade surda (Pedrosa, 2022, MOV09846, 1’16”-3’10” – arquivo da autora).

O filme “Configuração Inclusiva – direção de Carolina Queiroz, que também é parte do elenco junto com Marcelo Pedrosa, Fernando Campos e Igor Rocha – é uma comédia de ficção pernambucana que retrata a vivência de pessoas com deficiência sensorial [um cego e dois surdos] e seu uso das tecnologias assistivas existentes para

acesso às plataformas de streaming audiovisual. Tanto no cartaz/poster quanto durante o próprio filme, são explicitadas as tecnologias de legenda descritiva – LSE, tradução em língua de sinais, audiodescrição e dublagem – que são acessadas diretamente pelo formato audiovisual –; como também de dispositivo vibratório, onda sonora, tecla SAP e *bluetooth* – todas utilizadas no decorrer da narrativa. O poster deste filme é bastante criativo ao fazer uma paródia aos três macacos sábios da mitologia japonesa, sendo que nesta reconfiguração os três atores-protagonistas gestualizam abrir bocas, olhos e ouvidos para o acesso ao conhecimento [audiovisual] que por muitas décadas lhes foi negado. O filme é considerado pelo site Legenda Nacional como reflexivo e educativo, possivelmente por proporcionar o conhecimento destas tecnologias a um público amplo, ao mesmo tempo que nos faz refletir para a necessidade e importância deste aprendizado e disseminação tecnológica, com a aplicação em audiovisuais permitindo o acesso irrestrito, superando as barreiras comunicacionais e atitudinais, como já prevê a legislação.

De volta a sala de aula, planejamos iniciar dialogando sobre o que podemos aprender com os filmes, acrescentando os conceitos até agora trabalhados junto aos das tecnologias digitais pertinentes à linguagem cinematográfica, como tradução acessível, plataformas e redes sociais, que perpassam por cinema, séries, vídeos, memes e games; para que possam trazer suas experiências anteriores com plataformas digitais e demais usos com audiovisuais, além de observarmos as principais dificuldades nos usos das tecnologias. Para esta finalidade, elaboramos *slides* sob os mesmos princípios do anterior [uso de imagens significativas, linguagem verbal em LP escrita, ilustração linear da sinalização e escrita *Signwriting*]. Trouxemos diversas plataformas audiovisuais que lhes poderiam ser conhecidas, apresentadas pelo seu logotipo e o nome escrito em LP, para averiguar e conversar sobre a presença massiva delas nos seus usos cotidianos. Como já apontado na “Atividade sobre o filme Engenho de Dentro”, trouxemos nos *slides* mais explicitação sobre os diferentes gêneros cinematográficos, realizados em uma tomada regressiva – imitando a contagem regressiva feita antes da exibição de filmes antigos –, a saber: 6. filmes de terror; 4. filmes de drama; 4. filmes de comédia; 3. filmes de romance; 2. filmes documentários; e 1. filmes de fantasia; para dialogar sobre as suas diferenciações e quais os maiores interesses da turma nesses tipos apresentados.

Fora planejado também a realização de vídeos amadores realizados pelos estudantes, que não foi possível concretizar neste dia, devido ao tempo. Como tarefa

de casa, estava programada a construção de personagens que se relacionassem com os aprendizados e as histórias vivenciadas nestes dois primeiros encontros, para os quais cada estudante ou grupo de estudantes deveria criar uma própria narrativa paralela – foi incitada a formação de duplas e a orientação da idealização de um personagem que tivesse uma narrativa decorrente dos filmes exibidos; tendo o primeiro filme maior adesão na problematização desta atividade, dado o maior envolvimento emocional indicado pelos estudantes. Para realizar esta atividade, ao final do encontro, foram distribuídas massinhas de modelar e conversado sobre esta produção, com dicas para a modelar e movimentar os humanóides.

### Encontro 3

Este encontro teve seu planejamento posteriormente realizado aos encontros anteriores, para que pudéssemos fazer um balanço do que foi aproveitado e do que é preciso adaptar para continuar seguindo os objetivos iniciais dessa sequência didática, que são perceber as competências sociais e de aprendizado desenvolvidas sobre as tecnologias de informação e comunicação acessíveis; mapear as capacidades de aprender em um tipo de mídia e aplicar em outras, transformando e adaptando as interfaces e aprendizados, construindo narrativas; e registrar questões de tradução e linguagem, autoria e curadoria. Nos dois primeiros encontros o enfoque maior esteve sob as questões de linguagem e tradução [audiovisual assistiva], portanto, nesses dois últimos privilegiamos dialogar sobre os aspectos da autoria e da curadoria. Os dois primeiros encontros foram densos de atividades e apreensão de conceitos; nestes dois atuais esperávamos mais *feedbacks* e produção coletiva de entendimentos comuns, com planejamentos mais enxutos e direcionados, trazendo para o escopo os interesses de aprendizagem emanados. Visa-se a consolidação do aprendizado e projeção para uma proposta metodológica que reunisse os princípios da modalidade de educação bilíngue de surdos e os estudos culturais pela perspectiva transmídia para a educação midiática, com enfoque nos audiovisuais e cinema.

Indicamos como estratégias metodológica deste terceiro plano da sequência didática, divididos em duas partes, dialogar sobre a construção do personagem e narrativa realizada, com o propósito de compreender o processo na realização/problematização de autoria; e dialogar sobre os diversos tipos de arte utilizados até agora e “se” e “como” esses usos interferem na produção da narrativa, como também

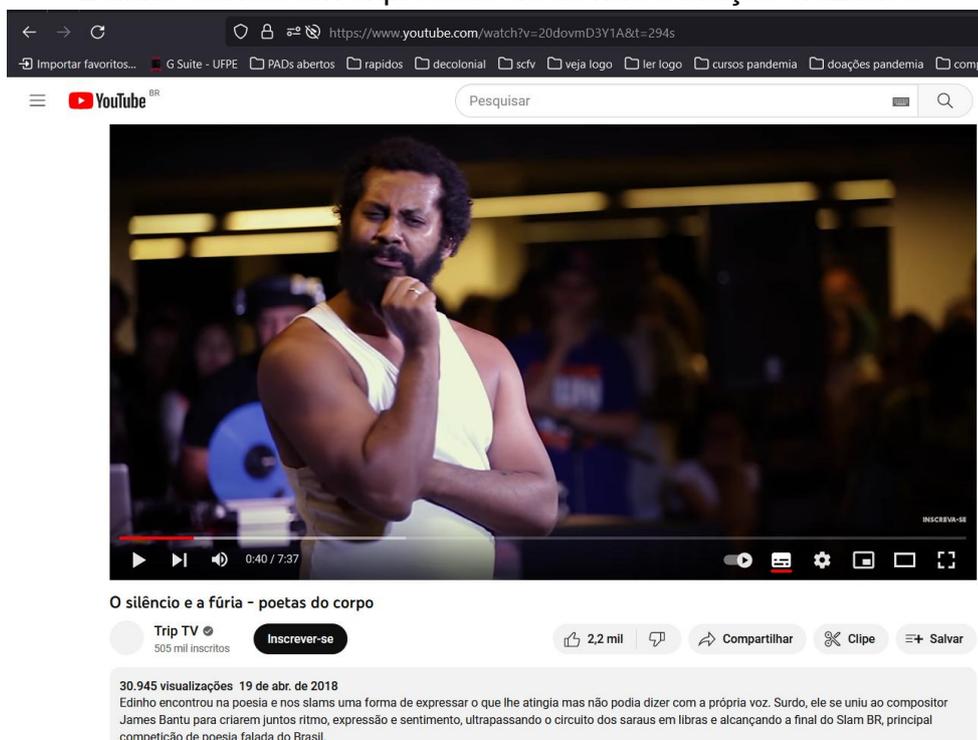
estes artesanatos se relacionam entre si e com as mídias digitais. Daí retomamos os questionários sobre o filme e sobre tecnologias digitais não respondidos das aulas anteriores. Na segunda parte deste encontro, a pedido dos estudantes, levantamos 5 (cinco) narrativas audiovisuais curtas de até oito minutos incompletos, dado a pretensão de trazer uma variedade de curtas-metragens dentro do tempo de aula. Pretendemos aprofundar o debate sobre a diversidade de formatos narrativos e suas correlações com outras obras audiovisuais, alinhando-se à concepção de que “na atividade cineclubista o público é o sujeito, e não o objeto da relação com o cinema, com o audiovisual” (FEPEC, 2016, p. 09); provocando o debate que “as pessoas em sociedade fazem diversas expressões artísticas para expressar seu cotidiano, seu modo de ser. Existiriam modos de construir narrativas surdas?”. Ressaltamos desde então que não esperamos respostas conclusas, mas tão somente se colocam estas indagações como provocações para que os estudantes pensem junto conosco a modalidade de educação inclusiva bilíngue de surdos, a partir da mediação de suas vivências e de como elas receberam e têm consciência do aprendizado até aqui.

Para este encontro, foi também elaborado um questionário sobre mídias digitais para avaliação processual e diagnóstica, quando pretendemos sondar quais os usos de aplicativos e plataformas digitais presentes na turma, diferenciando entre as categorias *softwares* de acordo com as tarefas, como o carregamento de vídeos ou imagens (opções *Instagram*, *Snapchat* e *TikTok*; troca de mensagens escritas e visuais (opções *Whatsapp* e *Telegram*); assistir audiovisuais narrativos em formato *streaming* (opções *Netflix*, *Prime Vídeo* e *Disney Plus*); edição de vídeos e imagens (opções *CapCut* e *In Shot*); carregamento de vídeos em *streaming* realizado por usuáries (opções *Youtube* e *Vimeo*); compartilhamento de textos mais longos e imagens, tipo *blog* (opções *WordPress* e *Tumblr*); acesso à tradução assistida entre LP e Libras (opções: *HandTalk* e *VLibras*). O questionário foi realizado no Formulário *Google* com os ícones das logomarcas de cada aplicação/plataforma e em caráter de caixa de seleção, quando o usuárie pode escolher por mais de uma ou nenhuma opção.

Novamente trouxemos o cineclubismo que afirma que “a pesquisa, o aprendizado, o trabalho criativo devem nortear a prática das comissões [de organização de exibição] para que surja o resultado esperado” (FEPEC, 2016, p. 9), e para tanto, pesquisamos cinco vídeos que trazem as experiências de pessoas surdas e/ou foram produzidos para a interação e o protagonismo de pessoas surdas,

seja pela disponibilização de tradução audiovisual assistiva, seja pela construção imagética que prescindia da linguagem verbal ou ainda que a Libras é a língua verbal de expressão. Esta necessidade foi observada tanto pela escolha dos filmes indicados durante o 7º Festival VerOuvindo pelos estudantes para compor os primeiros dias desta sequência, mas principalmente depois de lhes ver interagir e demonstrar interesse com os mesmos. Esta é uma demanda por representatividade que valoriza a diversidade da identidade surda – se reconhecer através da identidade partilhada, na ocupação de espaços de legitimidade e prestígio –, mas também de pertencimento e partilha do conhecimento, se compreendendo como sujeito do saber, aquele que pode ser não apenas objeto de conhecimento, mas seu artífice, o que decorre em ser sujeito de direitos e de cidadania. Por outro lado, evitou-se filmes em que a surdez fosse retratada como sinônimo de “silêncio”, com exceção do documentário que foi balanceado e rebatido pela poesia “Mudinho” que o compõe.

*Figura 6 – Print do Youtube – vídeo “O silêncio e a fúria - poetas do corpo”, com Edinho Santos em expressão de dúvida e braços cruzados*



Fonte: Arquivo da autora

“O silêncio e a fúria - poetas do corpo” (TRIP TV, 2018, 7’37”) é um minidocumentário sobre Edinho Santos, poeta *slammer*, para quem a sua negritude e sua surdez são matéria viva para elaboração de sua poética e temáticas. Esta batalha de versos tem uma relação próxima da resistência periférica atribuída à poesia

marginal da Geração Mimeógrafo que eclodiu nos anos setenta do século passado, mas aqui a poesia não é escrita e, sim, declamada em performance de seus autoras. Quando ela é declamada em Libras, costuma-se chamar *slam do corpo*, sendo Edinho um de seus poetas, de São Paulo. O videodocumentário mostra parte de seu processo artístico, e da relação de autoria dele com o intérprete e compositor ouvinte James Bantu. Aos 40” [quarenta segundos] do vídeo, assistimos à apresentação da poesia “Mudinho” de Edinho Santos, quando o autor surdo rechaça a designação estereotipada e preconceituosa.

O coletivo Mão Dupla, de São Paulo, realiza seus trabalhos de poesia visual no trânsito entre Artes Visuais e Língua de Sinais, tendo em sua composição artistas surdos e ouvintes. Seleccionamos dois de seus vídeos-arte, criados para o Festival de cultura surda (ITAÚ Cultural, 2022), sendo o primeiro “Etnias” (1’39”), onde eles articulam as técnicas de *stop motion* (quadro a quadro) e pintura com a sinalização dos nomes dos povos de diversas etnias indígenas, numa forma alternativa de animação tipográfica. Já no segundo vídeo do coletivo, o “Entre sombras” (1’41”), com a técnica de animação de silhuetas, são filmadas as sombras de mãos e corpos sinalizantes, criando ilusões de óptica da distância entre eles, dos seus encontros, espelhamentos e atravessamentos. Com estas obras temos o interesse de promover o debate dos materiais e técnicas, apresentando um amplo repertório de elementos para construção fílmica de animação.

Para apresentação de clássicos do cinema nacional, exibimos “De janela pro cinema” (7’48”), de Quiá Rodrigues (1999), o primeiro filme de animação brasileiro a ganhar premiação do Festival Anima Mundi (1999) e marca o início do cinema autoral no país. Realizado em *stop motion claymation*, o curta homenageia a história do cinema de forma metalinguística, incorporando na sua narrativa cenas e personagens ícones do cinema internacional. Inicia com uma paródia do filme “*Rear Window*” [Janela Indiscreta] (Hitchcock, 1954), fazendo uma espécie de *crossover*, encontro de diversos protagonistas de diferentes obras, modelados em bonecos de *látex*, como *the girl* – personagem sensual interpretada por Marilyn Monroe da comédia “*The Seven Year Itch*” [O pecado mora ao lado] (Wilder, 1956); o Nosferatu – [“Nosferatu: *A Symphony of Horror*”] (Murnau, 1922), pioneiro dos filmes de vampiro –; o Carlitos – “*The Tramp*” (Chaplin, 1915), ícone do cinema mudo –; e Macunaíma – interpretado por Grande Otelo (Pedro de Andrade, 1969). Em entrevista, Quiá Rodrigues comenta:

E foi um pensamento um pouco coletivo [a ideia do filme]: eu, a Paula, o Sérgio Sanz também, que é quem estava à frente do CTAv na época [...] Foi tudo em volta do Nosferatu [...] Partindo da premissa que, ali a gente já estava homenageando o Cinema Mudo, o Cinema Expressionista, avançando um pouco com o Fassbinder, mas a estética do quarto era Expressionismo Alemão [...] o James Stewart, a própria Marilyn resgata isso também [o Cinema Americano dos anos 50] – mas o apartamento dela é mais Almodóvar, é mais colorido, tem o Áta-me\* –, então fomos brincando de citar filmes [...] A ideia não partiu do filme do Hitchcock... a ideia da janela veio porque o cinema é uma “janela”. E precisava de voyers olhando uma mulher que se apronta para sair. [...] O signo do filme é o olho [...] É esse o signo do filme: o olhar (Gordeeff, 2009).

Com esta animação, poderíamos puxar o debate tanto dos materiais utilizados, semelhantes aos indicados para trabalhar em sala de aula, tanto a questão da convergência, na fabricação de uma nova obra, a partir de elementos e universos de obras anteriores, criando uma unidade própria, com um roteiro que amarra as sequências.

A ideia é que neste segundo momento pudéssemos assistir os filmes e conversar sobre eles, juntando nos comentários as perspectivas trazidas pelas narrativas apresentadas de forma não linear, mas na conexão formada entre eles nas cabeças e nos sentimentos da turma, relacionando com os conhecimentos prévios e experiências de mundo que os estudantes trouxessem como associação. A apresentação dos filmes partiria do documentário e emendaria junto aos diálogos, sem uma ordem rígida definida. Foram escolhidos em maioria os filmes de animação para estar em diálogo com as atividades anteriormente realizadas pelos estudantes, com pintura e modelagem de personagens. O quinto curta-metragem, previamente selecionado, não entrou no diálogo – o 1º episódio da série Bia Desenha, da coautoria Kalor Pacheco e Neco Tabosa, lançado originalmente em 20 de novembro de 2019, mas relançado pelo 6º VerOuvindo – Festival de Filmes com Acessibilidade Comunicacional do Recife, em novembro de 2021, acrescido de tradução audiovisual assistiva pela agência COM Acessibilidade Comunicacional.

#### Encontro 4 – avaliação final teórica

Este encontro teve como objetivo principal o preenchimento coletivo do caderno “*Design Thinking para educadores*” (IDEO, 2014), para sistematizar os conhecimentos desenvolvidos e consensuados, de forma a responder se “é possível aprender com o cinema?”, e sendo afirmativa a resposta, explicitar como e o quê é possível aprender com o cinema, na perspectiva da turma de jovens e adultos surdos.

Até aqui pretendemos um entendimento global do cinema, em seus gêneros e temas, e como eles podem representar e expressar as culturas (conhecimento de mundo e inferências) e na compreensão de seus signos e da linguagem cinematográfica, apresentando diversos espécimes/representações/filmes e incitando o diálogo sobre eles visando a produção de audiovisuais. Foi possível ainda relacionar com outras linguagens artísticas, como a pintura (Sequência Didática, 2022 – Arquivo da autora).

Para tanto, selecionamos alguns recursos didáticos para fazer uma dinâmica entre *slides* projetados, quadro branco e escrita em LP com pincel, Ao projetarmos os *slides*, haveriam alguns particularmente elaborados para serem preenchidos os campos selecionados do Caderno *Design Thinking*. Aproveitamos que a projeção, em sala de aula, era feita no quadro branco e, então, o preenchimento dos campos em aberto poderia ser feito com caneta/pincel específica, completando as linhas projetadas. A metodologia usada foi a da escrita coletiva, tendo a pesquisadora *in loco* como escriba inicial, como indicado pelo “Projeto Toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos”:

No início do processo de escrita, o professor faz o papel de escriba, registrando em Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua de Sinais. Como interlocutor e escriba, o professor contribui para a elaboração do texto. Assim, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram num novo trabalho de escrita individual (SP, 2007, p. 27-28).

Usamos esta indicação metodológica sublinhada para os anos iniciais por considerar a desigualdade de níveis de alfabetização em LP escrita da turma, cujas habilidades eram dissonantes entre si devido às diferentes oportunidades e vivências; quando algunes demonstram ser leitores assíduos de livros e gibis, e algunes sejam usuáries regulares de *streaming* de audiovisuais com legendas – indicativos de proximidade com a leitura, que é considerada a principal fonte de informação para se aprender a escrever –; outres não haviam desenvolvido a leitura ou escrita ainda, principalmente por que nas escolas regulares a alfabetização e letramento se baseiam no modelo fônico, impossibilitando o aprendizado de pessoas surdas e diminuindo-lhes as expectativas de formação crítica, profissionalização e atuação criativa autônoma.

Ademais, tomamos aqui o nivelamento da turma, quando todes poderiam contribuir em Libras, conscientes do que se tratava a participação para o preenchimento dos campos, com explicações detalhadas fornecidas e reiteradas quando necessário pela pesquisadora *in loco*, tomando nota posteriormente a finalização de cada etapa. Nos *slides*, primeiro apresentamos uma noção geral do

projeto, explicando que a sequência didática aplicada faz parte de um ciclo que estava ali se fechando, e do qual gostaríamos de realizar uma avaliação, trazendo perspectivas de análise e entender o que foi considerado como válido nesta proposta, o que poderia ser melhorado etc. Neste *slide* inserimos também imagens das produções em pintura dos estudantes. O *slide* seguinte é o mesmo da atividade anterior, onde se lê “é possível aprender com o cinema?”. O terceiro e o quarto *slides* são reproduções de parte do *Design Thinking para educadores* (IDEO, 2014, tradução Educadigital), onde se lê “0-1 Defina o Desafio” e “1-1 Entenda o Desafio”, para dialogarmos sobre as linhas gerais da proposta em realização. Intercalamos dois *slides* também já utilizados em momentos anteriores, sobre os assuntos de construção audiovisual e plataformas de mídias digitais. Posteriormente, seguimos com os *slides* adaptados do Caderno de Atividades IDEO (2014), com as seguintes provocações a serem preenchidas: *slide* 8 “Facilite o *feedback*: documentando roteiros”; *slide* 9 “Defina seu público” e “Vá mais a fundo [das pessoas em questão]”; *slide* 10 “Descreva sua ideia” e “A quais necessidades ou oportunidades essa proposta responde”; e, por fim, o *slide* 11 “Identifique as necessidades [como disponíveis na escola ou necessário providenciar, custo e tempo necessário]”. Levamos impressos os mesmos recortes do Caderno IDEO (2014) para replicarmos a produção escrita.

## 4.2 Segundo Ciclo

### Encontro 5: produção de vídeos – avaliação final prática

Planejada para quatro encontros semanais, a sequência precisou ser ajustada com um segundo ciclo, acrescentando mais dois encontros, em novembro de 2022, sendo o primeiro deles para realização de atividade criativa de fechamento com produção de vídeos e o segundo deles com o objetivo de apresentar o material audiovisual coletivamente realizado – um vídeo de making off das filmagens realizadas, bem como a mostra da edição de dois dos vídeos realizados por estudantes; mas também a realização de perfil de estudantes planejada para ser respondida em questionário *online*, cuja realização foi prejudicada pela ausência da maior parte da turma (de 09 estudantes, com a presença de 04, quando apenas 01 portava seu smartphone pessoal para acesso ao questionário e não dispunhamos de outros equipamentos auxiliares).

Este encontro foi acordado previamente com estudantes e professora regente, para acontecer um mês após os primeiros quatro encontros, ou seja, no dia 03/11/2022, remarcado para o dia 10/11/2022, devido a impossibilidades de agenda por conta dos jogos nacionais que ocorriam neste período. Este encontro serviu como avaliação final dos entendimentos transmídia apreendidos e colocados em prática. Planejamos realizar as atividades de fabricação de vídeos em tradução audiovisual acessível a partir de legendas ou texto escrito em LP; e formalizar as respostas ao Perfil da turma, em questionário elaborado pela pesquisadora na plataforma *Google Forms*. Ambas as atividades visavam finalizar este primeiro ciclo de encontros, produzindo, além da esquematização de conhecimentos, dada com o preenchimento selecionado do caderno “*Design Thinking para educadores*” (IDEO, 2014, tradução Educadigital) realizado no quarto encontro. Contamos com a elaboração pelos estudantes de produtos midiáticos os quais poderiam ou não indicar o desenvolvimento de competências transmídia, segundo os avaliadores indicativos (França e Silva, 2022) adaptados para este trabalho. São resultados da sua participação ativa, como ampliação, desdobramento ou mesmo complementação do aprendizado realizado até então, a partir de outras obras-base, coadunando numa educação transmidiática, em que “o sujeito torna-se ator, produtor, crítico e curador do conhecimento” (Santos, 2022, p. 41).

Aqui também se destaca que se considera a Libras em sua realização original, trazendo novos significados ao exposto, próprio do processo de interpretação e tradução entre línguas, quando coadunam tanto a percepção da tradução como nova obra refeita, mas também se afastando do entendimento da Libras como simples acesso à língua oficial de ouvintes e, sim, levando em conta as especificidades da Libras. Para isso, foi explicado que era preciso entender o essencial de cada fala, mas não a reproduzir palavra por palavra, e que por enquanto a simultaneidade – própria das legendas – poderia ser deixada de lado. Esta dinâmica tinha o objetivo de responder a um entendimento global do texto falado em LP escrita das legendas mediante leitura para uma interpretação possível em Libras e, por isso, estimulando a leitura e fazendo diretamente uma transdisciplinaridade.

Para apresentar a proposta de atividade que mesclou autoria e tradução, linguagem e curadoria, selecionamos dois vídeos. O primeiro, da assistente social, influenciadora digital surda sinalizante e tradutora de Libras – LPBr Mariana Hora, conhecida pelo “@horasurda” de sua conta no *Instagram*. A produtora de conteúdo

faz um *remix* (ou dueto) com outro vídeo original postado pelo Mídia Ninja, um coletivo de narrativas independentes, jornalismo e ação política. No vídeo original, um grupo de pessoas, entre celebridades e familiares, cantam uma paródia da música de Tim Maia (1971) “Não quero dinheiro” transformada em *jingle* “Vou pedir pra você votar”, da campanha de Luís Inácio Lula da Silva durante a eleição presidencial ocorrida no mês anterior. Este vídeo apresenta legendas em LP. Hora, em sua postagem do dia 29 de outubro/2022, descreve “Mariana cantora? Temos! Desculpe a desafinação, mas me animei pra pedir pra você votar! Vamos Lular!”. No seu *remix*, ela grava sua interpretação em Libras do *jingle*, enquanto dança e sorri, e na sua postagem o vídeo original e o seu vídeo aparecem lado a lado. Ela usa essa ferramenta para traduzir e tornar a música acessível ao público falante de Libras, além de demonstrar seu posicionamento político.

O segundo vídeo é um recorte de 2’50” de “*Wish Upon a Starfish*” [A Estrela do Mar dos Desejos] (Cameron; Anasti, 1993), vigésimo episódio da série de televisão A Pequena Sereia, que foi lançado pela Walt Disney *Television Animation* em 23 de outubro/1993. No recorte, a protagonista Ariel encontra Gabriella, uma sereia surda, e ambas cantam juntas a música “*Daring to Dance*” [Saber Dançar], Ariel em Língua Inglesa e Gabriella em ASL – Língua Americana de Sinais. Este trecho, retirado do *Youtube*, foi acrescido de legenda em LP para acesso dos estudantes surdos. Coletivamente, assistimos os vídeos, com atenção principal à construção da tradução/interpretação, a fim de dialogar que além de promover a acessibilidade, pode resultar em um novo trabalho autoral, principalmente quando se trata de refazer a obra, imprimindo sua criatividade e originalidade, dentro da lógica de transmidiação das redes sociais digitais, em que a autoria se desloca em função da política de participação da convergência midiática, trabalhando no campo do uso aceitável da inteligência coletiva. O que, neste caso, ocorreu menos da aplicação da legenda escrita no recorte da sereia; e bem mais da interpretação de uma música por uma assistente social, provocando-lhe o sentimento de cantora.

O primeiro vídeo servia também de formato, para que o *remix*/dueto comum das redes fosse reaprendido na lógica convergente. A questão da curadoria seria realizada quando da procura e seleção de vídeos que pudessem ser *remixados*, criando e seguindo critérios próprios. A atividade se daria, portanto, na busca e seleção de uma cena em vídeo que lhes agradasse, em dupla ou individualmente, e depois executar uma interpretação da mesma cena, ressaltando os elementos que

lhes fossem mais convenientes. A cena originária estaria falada em uma língua oral – seja portuguesa, inglesa ou outra –, preferencialmente acrescida de legenda em LP, e a interpretação seria produzida em Libras, em seus parâmetros. Es estudantes estariam livres para associação em colaborações e realização, dentro do tempo de duração da aula.

#### Encontro 6: despedida e agradecimentos

Este 6º encontro teve a duração reduzida, já que se tratava de fazer a devolutiva dos resultados dos exercícios em vídeo produzidos por elus – nos quais foi realizado um processo de edição simples, de corte apenas para justapor no formato preestabelecido de *remix*–; exibição de *Making of* produzido pela pesquisadora *in loco* e preenchimento do questionário de Perfil, que não fora realizado na aula anterior devido ao tempo. Todo questionário, segundo orientação da coordenadora do Centro Educacional, deveria ser respondido sob orientação e acompanhamento da pesquisadora *in loco*, dada a falta de retornos apresentada. O *Making of* foi elaborado a partir das gravações dos bastidores realizadas no dia 10 de novembro, enquanto es estudantes construíam seus vídeo-projetos autorais, em dupla ou individualmente, resultando em um vídeo de 1'22".

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para encontrar os resultados, avaliamos a sequência didática, 03 questionários (“Atividade sobre o filme p CAS”; “Aplicativos e plataformas”; Perfil dos estudantes CAS/CAEER”) realizados no Formulário *Google* e 05 apresentações em slides produzidos no *CANVA*, os acontecimentos registrados em vídeos traduzidos e transcritos, registros em fotografias e no diário de campo, bem como as respostas dos estudantes, registradas pelos mesmos meios e pela transcrição dos vídeos traduzida Libras/LP. Trabalharemos com as categorias de autoria, linguagem, curadoria e tradução e seus respectivos indicadores, como pontuamos ao final do terceiro capítulo desta dissertação.

Em abril de 2022 fomos até o Centro Educacional para nos apresentar e ao nosso projeto de pesquisa, e em agosto/2022 recebemos a Carta de Anuência. Em acordo com o local e a professora regente, tivemos indicada a turma para o trabalho em cooperação, quando a pesquisadora *in loco* acompanhou a turma em dois momentos: dia 11/08/2022 a uma visita guiada com educadora e intérprete à Cinemateca do Cinema do Museu – FUNDAJ, estando presente um estudante e a professora regente; e dia 18/08/2022, acompanhei uma aula da professora regente no Centro Educacional para entender a dinâmica da turma e o modo de trabalho da professora, mas não pude nesse momento me apresentar, como também não pude ter acesso ao grupo de *Whatsapp* da turma, por não falar em Libras. Estavam presentes 04 estudantes.

Este fato me retoma o texto de FREITAS, 2020, p. 08 “educadores e alfabetizadores precisam ter a clareza de que a língua portuguesa não é a língua de referência para a construção do conhecimento de mundo e de organização do pensamento do aluno surdo, mas sim a Libras” (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

No dia 25/08/2022, estivemos no 7º Festival VerOuvindo 2022 de forma presencial, quando só compareceram dois estudantes, além do intérprete. Assistimos aos filme e pudemos fazer um diálogo. Na tarde do mesmo dia, modificamos o método de abordagem ao público – de entrevistas semi-estruturadas para sequência didática a ser aplicada na próxima semana. Desenhamos os objetivos e planejamento com as primeiras duas semanas de encontro e enviamos para o Centro Educacional e a professora regente, sendo aprovado.

## Dia 08/09/2022

Participaram 05 estudantes: (JL), (GB), (WN), (LN), (WD)

A atividade realizada no primeiro encontro teve o propósito de apresentar os conceitos iniciais da linguagem cinematográfica ao mesmo tempo uma sondagem dos conhecimentos prévios sobre esta linguagem, e começar a indicar reverberações da narrativa inicial que provoquem o pensamento e a construção transmídia. Ressaltamos que neste dia tivemos problemas técnicos com a gravação e fotografia dos participantes, por isso um reduzido número de registros imagéticos foi produzido. Exibimos o curta-metragem *Engenho de Dentro* (2022), roteiro e direção de William Costa Lima (ouvinte), escolhido pelos dois estudantes que estiveram presentes no 7º Festival VerOuvindo 2022. No filme, a língua principal de diálogo é a Libras. Em cada encontro, eu planejava documentos para levar num pendrive, já que não dispunha de internet no local de encontro. Documentos no pendrive para hoje: filme completo em formato .mp4; *print* em .pdf do questionário “Atividade sobre o filme p CAS” para explicar como responder; sequência didática em formato .pdf; vídeo do canal SurdoCult “Adaptado, Inspirado ou Baseado”; Apresentação em slides “VerOuvindo 1 Dia Plano de Aula” (para mediação sobre o filme e os conceitos a serem trabalhados, construído no site CANVA); slides nominados “VerOuvindo para o CAS – Dia Zero” (com apresentação do projeto organizado em ciclos DBR). Além destes materiais, levamos papéis tamanho A4 e lápis aquarela para distribuir.

- Linguagem: criação de sentido

Iniciamos o encontro com um acolhimento, na identificação da pesquisadora *in loco*, declarando interesses e envolvimento com o cinema, seguida do intérprete, dos estudantes e da professora regente também trazendo seus interesses e frequência na assistência a filmes. Algunes já expressaram conhecimento de gêneros fílmicos, além de acrescentar outros comentários relacionados:

INT- Eu gosto de filmes dos tipos românticos, divertidos e engraçados. Apenas esses três [...]

PROF- [...] os tipos de filmes que eu gosto são os de mistérios e suspense, apenas esses dois tipos que eu me interessar (Extraído e traduzido do vídeo MOV09827 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(GB)- eu fui pro cinema... (INTÉRPRETE SINALIZA ALGO) Eu gosto de filmes divertidos... (PESQ FAZ UMA PERGUNTA) Eu acho que mais ou menos 2 filmes por semana (Extraído e traduzido do vídeo MOV09828 – Arquivo da autora, setembro/2022).



provocamos reflexões, desde o gênero do filme, perpassando por sentimentos gerados, locações do filme, até fazer correlação com outro filme, o “Nise – O coração da loucura” (2016), dirigido por Roberto Berliner, a partir do tema “baseado em fatos reais, adaptado e inspirado”, que introduzimos entendimentos sobre a narrativa transmídia. Não foi possível reproduzir em sala de aula o vídeo de Germano Dutra Jr, o @surdocult, mas foi a partir dele que realizamos os entendimentos das diferenças na expansão de universos. Afinal, o curta-metragem do diretor William Costa Lima (2022) é inspirado do longa-metragem de Berliner, pega o nome da sua locação para título, e utiliza a imagem de uma professora e da arte como transformadora e ressignificadora da vida de pessoas. Alargando e modificando o universo anterior, Costa Lima traz um sujeito surdo e sua língua para o encontro com a arte.

Recortamos o relato da pesquisadora *in loco*, registrados no diário de campo:

Não consegui passar todo o conteúdo planejado, tanto pelo atraso diante das tecnologias, tanto por que não havia planejado tanta fala e participação dos estudantes :) O que foi ÓTIMO, teve boa interação e a maioria falou espontaneamente. Consegui apresentar o projeto e dizer da colaboração. E também dizer que a atividade final será ainda decidida. Conseguimos assistir o filme e debater, e as percepções deles pontuaram pontos como as questões de exclusão, a arte e a presença da personagem incógnita, sobre a qual alguns disseram ser parte da imaginação dele, alguns disseram ser alguém atrás dele, às vezes perto, às vezes longe. Não consegui gravar todo o diálogo pois as câmeras descarregaram. Passei pra casa o questionário e o desenho, entregando as folhas, o pincel e alguns lápis a cada um. Começou por volta das 14h25 e terminamos por volta das 15h45 (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

Neste recorte observamos algumas construções de sentido trazidas no debate, como a questão da exclusão que vivenciam os jovens surdos dentro das escolas e, decorrentemente, dentro da sociedade, tematizada no curta-metragem. Os estudantes atentaram para aspectos narrativos do filme, seja na construção dos cenários, representando o isolamento do protagonista em ambientes ermos em meio à natureza; destacaram as imagens por trás das grades em contraste significativo quando depois ele encontra com a artista e a arte. Outro ponto levantado foi sobre a personagem incógnita, que poderia ser uma pessoa na cabeça dele, a consciência dele ou uma amiga, sem chegarmos a uma conclusão fechada.

*Figuras 8 e 9 – Print de parte do questionário online “Atividade sobre o filme p CAS”*

Atividade sobre o filme

Perguntas Respostas 8 Configurações

Engenho de dentro

NISE - O coração da loucura

Você conhece o filme Nise - O coração da loucura?

Nos anos 1950, uma psiquiatra contrária aos tratamentos convencionais de esquizofrenia da época é isolada pelos outros médicos. Ela então assume o setor de terapia ocupacional, onde inicia uma nova forma de lidar com os pacientes, pelo amor e a arte.

Conhece o filme?

SIM

NÃO

PINTURA

DANÇA

TEATRO

Fonte: a autora (2022).

Figura 10 – “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 7º slide

INSPIRADO

REFILMAGEM

BASEADO

FANFICTION

PARÓDIA

SPIN OFF

ADAPTADO

Fonte: a autora (2022).

Retomando o tema “baseado em fatos reais, adaptado e inspirado”, es estudantes foram instigades a criar suas versões do filme assistido em desenhos com lápis de cor aquarelável. A atividade demandava construir um sentido para o filme,

fazer o recorte pessoal do mesmo, e aplicar na criação artística, renovando e ampliando o primeiro sentido encontrado, sendo uma atividade típica de ampliação de universo transmídia. Acrescentamos um indicador não listado anteriormente, o de *criar ilustração analógica*, como pertinente na convergência de mídias. Este se assemelha, em sua funcionalidade, ao indicador de *produzir HQs e tirinhas*, já que “funciona como meio para a criação de sentidos narrativos vinculados à área de conhecimento nos quais a atividade é aplicada” (França e Silva, 2022, p. 154).

Destacamos aqui que a ilustração, e outras mídias gráficas, provocam experiências visuais que não se limitam a redobrar o já dito por outros canais e mídias, mas ela própria incorpora novas significações. Ademais, para a comunidade surda, a imagem atua muitas vezes como substituta do som no ambiente de aprendizado (Campello, 2008, p. 206; 209). Des 05 estudantes presentes, 04 devolveram a atividade realizada.

*Figura 11 – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (JL)*



Fonte: estudantes em arquivo da autora (2022).

Figura 12 – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (LN)



Fonte: estudantes em arquivo da autora (2022).

Figura 13 – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (GB)



Fonte: estudantes em arquivo da autora (2022).

Figura 14 – Imagem em aquarela ou tinta realizada por estudante (WD)



Fonte: estudantes em arquivo da autora (2022).

- Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático

Esta atividade de desenho reproduz o encontro consigo mesmo através da pintura mimetizado pelo filme, o curta-metragem *Engenho de Dentro* (2022). Nele, o protagonista encontra acolhimento e expressão pela arte. O indicador *considerar o argumento central da narrativa* aparece na atividade realizada quando da realização do recorte sobre os frames do filme ou daquilo que mais indicava seu sentido principal. Como observamos nas imagens acima, cada estudante faz um destaque diferente, mas todos mantêm cenários e personagens característicos do filme. No primeiro desenho, *Figura 11*, vemos o personagem principal rodeado de árvores e relva, característica da cena em que ele revela seus sentimentos. A relva está inclinada, dando ideia de movimento/vento, com o rapaz ocupando o centro da ilustração. No segundo desenho, *Figura 12*, apenas uma cor foi usada para compor a paisagem e a questão da natureza. Os destaques aqui são dos pássaros em voo, concentrando o movimento em si, e o caminho para o sol. Estes elementos ou cena não aparecem no filme, mas qualificam os sentimentos de esperança junto ao encontro com a natureza e com a arte.

Para a *Figura 13*, o estudante-autor utilizou outras tintas, possivelmente guache, demonstrando um maior domínio de coloração, com gradações nas cores da relva, no cabelo marrom e mesmo nas blusas brancas que as personagens vestem.

O movimento aqui foi constituído, então, pela iluminação, que não se mantém a mesma, modificando as cores. Ambas as personagens aparentam realizar movimentos e configuração de mãos, possivelmente indicando uma conversa entre elas, realizada em Libras no filme. A quarta imagem, *Figura 14*, representa o personagem principal chegando ao ateliê, onde conhece uma nova personagem, que lhe apresenta a pintura e, com ela, aprende a comunicar-se através da arte. O desenho não está completamente pintado, apresentando algumas partes de lápis grafite, talvez de forma intencional, reutilizando o fundo branco para o branco das paredes – como o anterior, parece ter buscado outros tipos de tinta.

- Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo

Percebemos a utilização das habilidades *buscar e usar informação em diferentes dispositivos* e *identificar e classificar conteúdo para reaproveitamento offline* na produção criativa realizada neste encontro, apesar de esses acessos terem sido elaborados e mediados pela pesquisadora *in loco*, funcionam como orientação de como realizar pesquisas de busca de fontes, bem como demonstram sua necessidade para formação crítica sobre os conteúdos; o que resultou em um debate profícuo e em argumentações de saber-fazer sobre as produções estéticas.

- Tradução: acessibilidade comunicacional

Quanto à tradução, cuidamos em apresentar um material realizado em Libras e/ou traduzido da LP escrita para o *Signwriting*. Na interação com os estudantes, isto não foi problematizado. Destacamos, por outro lado, um trecho do diário de campo:

Noto que o intérprete não traduz todo o conteúdo das falas que os meninos e menina dizem, mas faz como um resumo. Se isso acontece, então é possível que ele também não traduza o percurso do que eu digo, e isso vai ser mais complicado na elaboração cognitiva de conceitos, pois para eles será como se eu estivesse entregando apenas a conceituação pronta, não o entendimento processual. Então eu preciso ainda mais fazer atividades para reconhecimento do processo. (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

Essa preocupação posteriormente se dissipou por perceber que a tradução, em seu caráter de interpretação, não pode ser tratada palavra por palavra para dar conta do dito. Entretanto, para colaborar na compreensão e tradução do intérprete, como a “necessidade da interpretação e conceituação mais detalhada dos termos trabalhados – diferenciação de “baseado (em fatos reais)”, “adaptado” e “inspirado”, já que nem todos tinham sinal específico em Libras conhecido anteriormente” (Bandeira,

Carvalho, 2023, p. 253), acordamos de apresentar o material a ele antes das aulas, bem como dirimir dúvidas sobre conceitos a serem trabalhados. “Entretanto, notou-se a importância de acompanhar interpretação técnica e resposta dos estudantes, atentando para a coerência e continuidade, a fim de exercer melhor o diálogo com intérprete” (*ibidem*). Mantivemos a preocupação em fazer atividades para reconhecimento do processo, com atividades avaliativas ao longo da sequência didática.

### **Dia 15/09/2022**

Participaram 05 estudantes: (WD), (GB), (WN), (LN), (VN)

Este encontro foi planejado para dois momentos, sendo o primeiro promover uma sessão cineclubista mais completa, trazendo projeção em quadro branco e debate com o roteirista do filme “Configuração Inclusiva” (2022), direção de Carolina Queiroz (ouvinte) – o segundo filme mais indicado pelos estudantes que estiveram no 7º Festival VerOuvindo 2022 e que, sendo uma produção pernambucana, conseguimos contato e a agradável presença de Marcelo Pedrosa (surdo oralizado). Para este momento, que ocorreu fora da sala de aula, e sim no pátio do Centro Educacional, fizemos cartaz de divulgação e vídeo convite em Libras, sob orientação do intérprete, sendo aberta a participação de estudantes de outras turmas. Para o segundo momento, de volta à sala de aula, elaboramos uma apresentação em slide transformada em vídeo para conversar sobre os temas: plataformas audiovisuais, construção audiovisual (dividida em três momentos: narrativa/intencionalidade; captação de imagens; edição de vídeo) e gêneros de filmes (narrativa + edição). Desta vez, no *pendrive* constavam: o filme, em formato .mp4; o cartaz divulgação do encontro; apresentação em slide/vídeo “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”; e o vídeo convite. Levamos ainda massas de modelar para solicitar a feitura de um personagem a ser entregue no terceiro encontro.

*Figura 15 – Cartaz divulgação do Encontros de Cinema*



**ENCONTROS DE CINEMA**

com Marcelo Pedrosa  
Dia 15/09/2022  
às 14h no CAS/CAEER

Exibição do curta *Configuração Inclusiva* (2022), com mediação de Aroma Bandeira  
Esse encontro é parte do projeto *Verouvindo em Telas e Feeds* -  
Mestrado Edumatec/UFPE --- FACEPE IBPG-1948-7.08/21

Fonte: a autora (2022).

- Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático

A presença do autor surdo tinha a intenção de provocar aspectos sobre esta ocupação, sendo ele um profissional influente e catalisador, incentivando dúvidas e curiosidades. Entretanto, os estudantes da turma acompanhada pouco interagiram com o convidado.

Essas duas [estudantes ouvintes de outra turma] foram as únicas estudantes que interagiram no debate (talvez porque o surdo roteirista tenha falado em português). No mais, só mais o/a professora faziam perguntas. De toda forma, os/as estudantes CAS pareceram gostar e (LN) até comprou uma camisa da campanha, escrito "lute como um surdo". Mas não fizeram nenhuma pergunta ao roteirista. (WN), que sempre mais interage, estava doente por causa do dente arrancado. (VN), que também é bastante faladora, estava com o braço quebrado. (LN) e (GB) me ajudaram com as filmagens. No debate sobre o filme falou-se demais em tecnologias assistivas para o cinema (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

O debate sobre Tecnologias Assistivas cativou o público, que incluía crianças surdas. Estávamos descobrindo possibilidades de sentir os sons que não pelas vias auditivas, mas pelas vibrações alcançadas pelo tato e que não se restringe aos

ouvidos, com o fone de ouvido sensível para surdos, mas incorpora o braço com dispositivos vibratórios, equipamentos representados no filme. Marcelo Pedrosa acrescentou ainda mochilas vibratórias disponibilizadas no evento Rock in Rio (2015) que utilizam uma tecnologia de áudio tátil, emitindo frequências para o corpo.

*Figura 16* – Fotografia do Encontro no pátio, com a presença de Marcelo Pedrosa e outras turmas e docentes



Fonte: autora (2022).

Neste primeiro momento, estavam presentes 05 estudantes acompanhades e não conseguimos visualizar os indicadores pré-estabelecidos para esta categoria, mas Raphael de França e Silva avalia que os indicadores de criação de sentido em modo técnico e digital também são “responsáveis por orientar a atuação de estudante nos processos de autoria” (2022, p. 146), então compreendemos que a mobilização de estudantes para participar das filmagens durante o evento também demonstram a competência autoral.

Na volta para sala a gente conseguiu observar todos os slides planejados para hoje diferente de semana passada que não tínhamos conseguido entretanto os meninos e meninas estavam já bastante cansadas e não me deram a resposta final que é o que a gente aprende com o cinema [...] falaram apenas sobre a legenda o aprendizado de português com a legenda Mas eu penso que isso é porque a professora já tem já falou desde o primeiro dia

consequimos propor a atividade com massinha da criação de personagem e a criação de uma narrativa dentro da escola (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

Já no segundo momento, de volta à sala, e com a presença de mais uma estudante, no total de 06 presentes, observamos o desenvolvimento dos índices *considerar o público-alvo e considerar gênero midiático da produção* nas atividades realizadas junto a apresentação de *slides*.

Figura 17 – “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 11º slide



Fonte: a autora (2022).

A problematização do gênero midiático cinema foi o tema destes *slides*, aos quais obtivemos respostas satisfatórias, como por exemplo enunciação de usos possíveis pelas diferentes plataformas audiovisuais e engajamento de cada estudante, com menção a diversas redes sociais e plataformas de *streaming* que ofereciam ou não legendas e a qualidade das mesmas.

(VN)- Eu gosto de Instagram, Netflix para ver vídeos e Youtube.

(WN)- Eu gosto do Instagram, Weechat, Tiktok, Kway, Whatsapp, e Netflix.

(GB)- Eu gosto do Whatsapp, Instagram, e Youtube (Extraído e traduzido do vídeo MOV09851 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Neste momento, uma das estudantes mostrou sua rede social *Tik Tok* com suas produções em vídeo ensinando termos em Libras com a finalidade de atingir pessoas ouvintes, trazendo o índice de atenção ao público-alvo. Outro momento interessante foi quando comentamos sobre os gêneros fílmicos, e houve um debate sobre

caracterizações e o que definia um filme ser considerado fantasia ou terror, tendendo para o entendimento comum de que as significações dependia daquelas que o assistissem.

- Tradução: acessibilidade comunicacional

*Figura 18* – Fotografia do filme sendo projetado em quadro branco, com legenda e janela de Libras



Fonte: a autora (2022).

Como indicado na seção anterior, os questionamentos sobre legenda suscitaram o debate da tradução de qualidade, ou seja, aquela que garante que pessoas surdas possam acompanhar as falas dos filmes e outros sons relevantes para a trama retratada, e isto precisa estar marcado nas legendas. A alteração de turno de fala indicando o nome da personagem entre colchetes e a designação de músicas ou ruídos, murmúrios, entonações são coisas que as legendas para surdos e ensurdecidos – LSE estão trazendo, e que não prejudica a leitura por uma pessoa ouvinte, pelo contrário, explicita nuances de sentido propostas pelos filmes.

(WD)- [...] O instagram tem sempre muitas informações, eu costumo entrar sempre, e em terceiro eu gosto do Youtube, no youtube eu costumo ver os Vlogs, que são vídeos de pessoas sinalizando coisas das suas vidas, família,

coisas variadas, eu gosto muito. Eu gosto desses três. Netflix mais ou menos, não tenho muita vontade não.

(VN)- Eu gosto muito da Netflix, eu amo, I Love You Netflix.

(WN)- Eu gosto muito da Netflix pois tem muitos filmes bons, muita informação também sobre assuntos variados.

(VN)- Eu não consigo acompanhar todas as palavras das legendas não, passam muito rápido.

(WN)- É rápido sim, as vezes não entendo ai preciso pesquisar o significado da palavra na internet, uma explicação mais detalhada para poder entender melhor (Extraído e traduzido do vídeo MOV09852 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(WD)- Eu quero falar, certo, sim as pessoas podem aprender com o cinema sim, por exemplo com as legendas, por exemplo, os filmes na Netflix, você pode ler as legendas e aprender mas as legendas passam muito rápido e atrapalha. E o surdo não consegue entender e pode ser confuso, as legendas precisam ser mais lentas, e não rápidas se não a gente não entende (Extraído e traduzido do vídeo MOV09860 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Neste recorte de diálogos, es estudantes apontam suas preferências nos usos de aplicativos e plataformas onde podem lidar imagens em movimento, assistindo séries, filmes ou *clips*, ou produzindo conteúdos. As falas evidenciam a tendência das legendas. As falas des estudantes demonstram que, à época, a maioria dos *streamings* não adotava características da LSE, e isso inviabiliza ou mesmo faz perder o interesse des estudantes surdos. Reservados seus interesses financeiros, a *Netflix* é uma plataforma que tem recentemente adotado legendas mais inclusivas, com marcador de turno de fala e designação de sons relevantes. Por outro lado, entendemos que estes comentários podem promover entendimentos de autoria, já que a partir da própria experiência elus adquirem a habilidade de *considerar o público alvo*, através da observação de que público não está sendo alvo das legendas até então.

- Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo

Se percebemos a legenda como parte constituinte do conteúdo midiático que engloba o filme, assim como o fazem as falas orais ou em libras roteirizadas, afinal fazem parte da significação visual, es estudantes surdos, em debate, anunciaram *buscar e usar informação em diferentes dispositivos*, pesquisando termos enunciados no filme em outras plataformas digitais e, inclusive, em materiais *off-line* para compreender a significação proposta, ampliando seu repertório da LP e conhecimento de mundo.

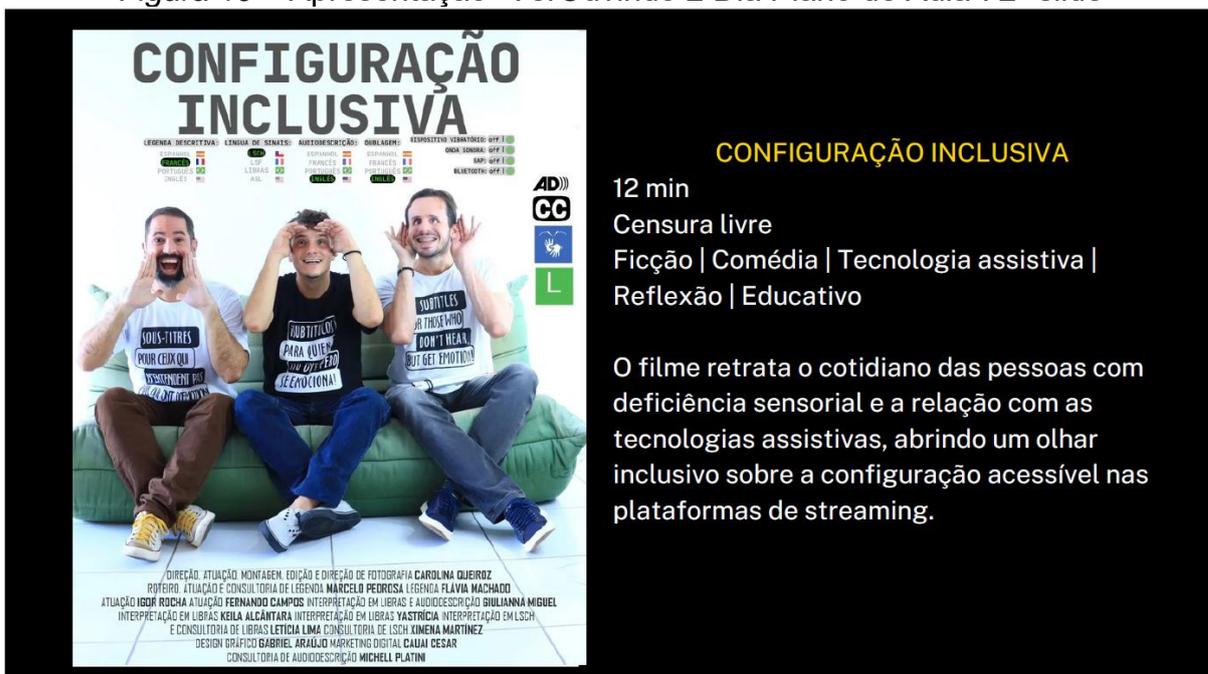
- Linguagem: criação de sentido

Identificamos o *apropriar-se de linguagem da cultura digital* quando dois estudantes, tendo visto por duas vezes as sinopses disponibilizadas nos *slides* apresentados, também testam fazer as suas, voluntariamente, num diálogo iniciado sobre os gêneros de filmes e seus cartazes, mas que permitiu a memória juntar-se à imaginação para descrever seu interesse por dois filmes em particular:

(VN)- Eu gosto desse sim, muito bom, gostei muito, eu ja vi esse, conta a história de uma cantora, a vida dela na escola onde eles se conheceram e conversaram, depois ele namora outra mulher que tem ciúmes dela, aí eles se afastam, ele então se separa da namorada dele, volta pra ela, ficam noivos mas a ai ela morre, aí ele fica sozinho. É muito bom, ótimo filme. Emocionante.

(WD)- Eu vejo sempre esse tipo de romance, com esses temas eu tenho interesse porque é baseado em histórias reais, fala sobre as relações, carinho, afeto, eu tenho muito interesse, teve um que vi no cinema, o título acho que era “Em busca da Vida”, era sobre um casal que a mulher fica muito doente e ele não percebe, mas depois ela começa a ficar muito mal, sem enxergar bem e ele se desespera para cuidar dela até o fim. O filme fala sobre ser leal. Muito bom (Extraído e traduzido do vídeo MOV09856 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Figura 19 – Apresentação “VerOuvindo 2 Dia Plano de Aula”: 2º slide



**CONFIGURAÇÃO INCLUSIVA**

LEGENDA DESCRITIVA:	LEGENDA DE SINAIS:	AUDIODESCRICÃO:	LEGENDA:	LEGENDA DE SINAIS OFF:
BRASILEIRO	BRASILEIRO	BRASILEIRO	BRASILEIRO	BRASILEIRO
PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
ESPAANHOL	ESPAANHOL	ESPAANHOL	ESPAANHOL	ESPAANHOL
FRANÇÊS	FRANÇÊS	FRANÇÊS	FRANÇÊS	FRANÇÊS
INGLÊS	INGLÊS	INGLÊS	INGLÊS	INGLÊS
ITALIANO	ITALIANO	ITALIANO	ITALIANO	ITALIANO
JAPONÊS	JAPONÊS	JAPONÊS	JAPONÊS	JAPONÊS
ARABÊ	ARABÊ	ARABÊ	ARABÊ	ARABÊ
INDO-NESES	INDO-NESES	INDO-NESES	INDO-NESES	INDO-NESES
INDO-NESES OFF:	INDO-NESES OFF:	INDO-NESES OFF:	INDO-NESES OFF:	INDO-NESES OFF:

**CONFIGURAÇÃO INCLUSIVA**

12 min  
Censura livre  
Ficção | Comédia | Tecnologia assistiva | Reflexão | Educativo

O filme retrata o cotidiano das pessoas com deficiência sensorial e a relação com as tecnologias assistivas, abrindo um olhar inclusivo sobre a configuração acessível nas plataformas de streaming.

DIREÇÃO, ATUAÇÃO, MONTAGEM, EDIÇÃO E DIREÇÃO DE FOTOGRAFIA CAROLINA QUEIROZ  
RÓTIFRO. ATUAÇÃO E CONSULTORIA DE LEGENDA: MARCELO PEDRISA LEGENDA: FLÁVIA MACHADO  
ATUAÇÃO: IGOR ROCHA ATUAÇÃO: FERNANDO CAMPOS INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS E AUDIODESCRICÃO: SIBILLIANNIA MIGUEL  
INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS: KEILA ALCANTARA INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS: YASTRICKA INTERPRETAÇÃO EM LSCB:  
E CONSULTORIA DE LIBRAS: LETICIA LIMA CONSULTORIA DE LSCB: KIMERA MARTINEZ  
DESIGN GRÁFICO: GABRIEL ARVALDO MARKETING DIGITAL: CAJAJ DESAR  
CONSULTORIA DE AUDIODESCRICÃO: MICHELLI PLATINI

Fonte: a autora (2022).

Esta competência de linguagem, na sistematização de indicadores avaliativos de França e Silva (2022) está ligada à competência de autoria e aqui neste exemplo também notamos essa relação, já que o processo de produção de um texto que poderia ser midiaticado é realizado por sujeitos que respondem a autoria. Por outro lado, *buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da*

*rede* é um indicador da competência da curadoria e também corresponde à elaboração de sinopses. Se tentamos distinguir em sessões diferentes, é por uma questão de método.

## Dia 22/09/2022

Participaram 04 estudantes: (GB), (WN), (DN), (LN)

Para este encontro, desenhamos um percurso com menos conteúdos e mais diálogos, com espaço para retornos dos estudantes, tanto da atividade passada ao final do segundo dia – entregamos massas de modelar, com o objetivo de estruturarem um personagem e imaginassem uma história com o personagem, que tivesse ambientação escolar, a fim de montarmos narrativas em vídeo; tanto em questionários que foram passados para casa em aulas anteriores e não respondidos, sendo agora respondidos coletivamente em sala, com a palavra aberta para trocas.

- Linguagem: criação de sentido

Voltamos ao assunto da questão dos gêneros do cinema, em diálogos a partir da análise de pôsteres de filmes e de perguntas provocadoras no questionário *online* “Atividade sobre o filme p CAS”, recortado na figura abaixo, para o qual tivemos 06 respostas totais, sendo 03 respondidas no dia 15/09 e mais 03 no dia atual.

**Figura 20 – Respostas do questionário “Atividade sobre o filme p CAS”**

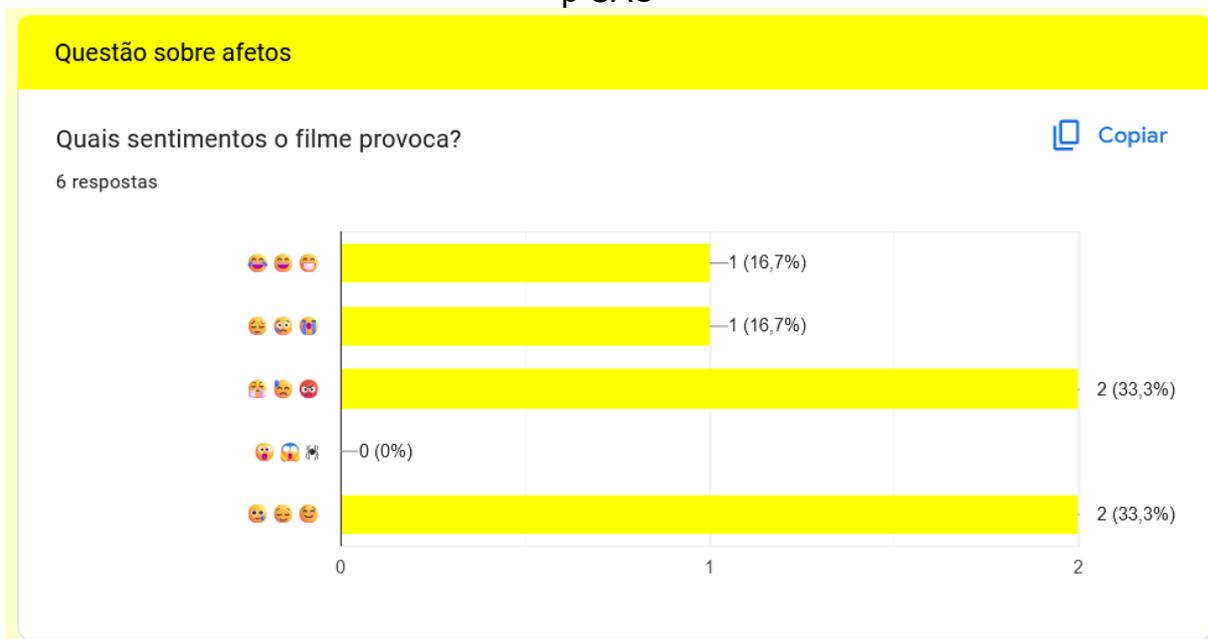
Carimbo de data/hora	Quanto gostou do filme?	Qual o gênero do filme?	Quais sentimentos o filme?	Qual o cenário do filme?	Quais temas o filme aborda?	Você conhece o filme?	Nis Qual arte Ezequiel foi apr?	O filme é:	Para você, é import?
15/09/2022 09:47:16	5	DRAMA	😊😊😊	NA ESCOLA	DISCRIMINAÇÃO	NÃO	PINTURA	Baseado em fatos reais	SIM
15/09/2022 10:36:23	5	DRAMA	😊😊😊	NA ESCOLA	TODAS ACIMA	NÃO	PINTURA	Inspiro em fatos reais	SIM
15/09/2022 12:22:53	4	ROMANCE	😊😊😊	NA ESCOLA	DISCRIMINAÇÃO	NÃO	PINTURA	Adaptado de fatos reais	SIM
16/09/2022 08:06:39									
16/09/2022 08:24:24									
22/09/2022 14:58:05	5	DRAMA	😊😊😊	NA ESCOLA	DISCRIMINAÇÃO	NÃO	PINTURA	Baseado em fatos reais	SIM
22/09/2022 15:00:00	5	DRAMA	😊😊😊	NA ESCOLA	DISCRIMINAÇÃO	NÃO	PINTURA	Baseado em fatos reais	SIM
22/09/2022 15:10:23	4	DRAMA	😊😊😊	NA ESCOLA	DISCRIMINAÇÃO	NÃO	PINTURA	Baseado em fatos reais	SIM

Fonte: a autora (2022).

Ressaltamos que quem já havia respondido no encontro anterior, não deveria responder novamente, bem como não haver resposta certa para esta ou outra pergunta deste mesmo questionário, já que a sondagem e diálogo sobre as respostas é o que nos interessava, o que foi verbalizado aos estudantes. Entre as perguntas, entendemos que esta foi a de maior capacidade de abstração para compreensão sobre os gêneros para esta turma pela forma que a resposta à pergunta foi estruturada, usando *emojis* ao invés de frases conceituais ou mesmo o nome, que

surgiu depois, como veremos no diálogo abaixo. Analisamos que essa preponderância se deva ao uso corrente nas redes sociais digitais desses símbolos pictogramas que transmitem a emoção e/ou sentimentos de quem os usa.

Figura 21 – Print de resposta retirada do questionário online “Atividade sobre o filme p CAS”



Fonte: a autora (2022).

(GB)- Eu tenho uma pergunta, qual o nome do gênero, o outro diferente de terror, que é triste,

que é sobre ajuda, apoio. Simples.

(WN)- É sobre gênero de filmes.

(GB)- Isso, eu não gosto de terror, eu gosto desse outro que tem tristeza, ajuda, cuidar.

(WN)- O nome é drama.

(GB)- Sim, que tem por exemplo ajuda com comida, água, vários tipos.

(WN)- Eu gosto também (Extraído e traduzido do vídeo MOV09884 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Percebemos que, mais uma vez, a busca por fazer sentido e dar conhecimento sobre o gênero pesa mais aqui. Na linguagem cinematográfica, o gênero com a função de expressar e provocar certas emoções, a depender da interação do público, se vai ou não reconhecer aqueles signos intencionalmente colocados para surtir certos efeitos, mas que, a depender do tempo histórico/social estas relações com a obra não pertencem apenas a autoria das inúmeras pessoas que compõem grupo de produção cinematográfica, mas pertence também à audiência, que imprime seus processos de sentido. É também um momento de *apropriar-se da linguagem da cultura digital*, da competência de linguagem atravessada pela competência de autoria, revelando a

coerência significativa da prática para o termo – e não o inverso – fazendo o termo ter a necessidade de existir para nominar aquele tipo de filme.

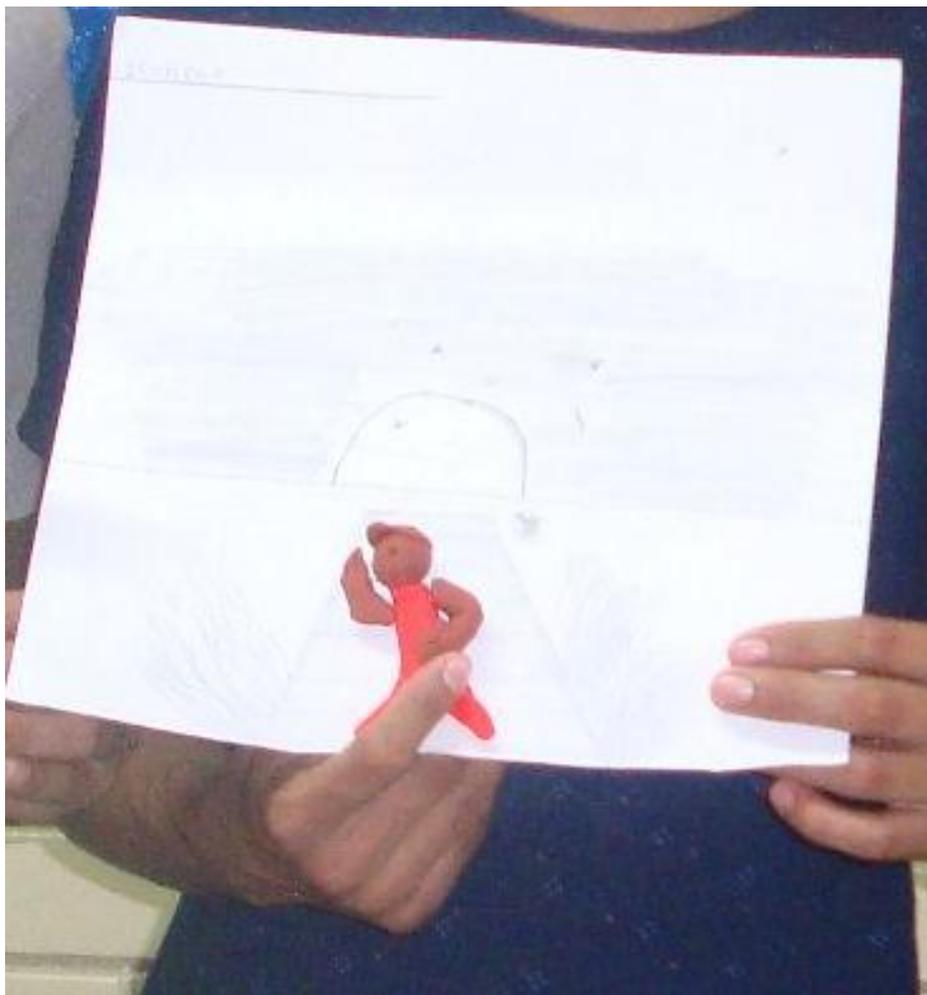
(LN)- Romance, tem comunicação, relacionamentos, viagens a outros lugares distantes, eles se encontram, conversam, conversam sobre seus comportamentos, é muito bom romance, tem união.

(GB)- É bom pois mostra a busca pelo amor, fala sobre os interesses, mas é bom também quando fala sobre outras pessoas além de relações entre homens e mulheres (Extraído e traduzido do vídeo MOV09887 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Neste outro recorte, além de problematizar sobre o gênero do filme, percebendo a classificação ao colocar suas experiências, e estudante também sente a necessidade de encontrar narrativas que expressam emoções semelhantes a que ele sente – somando-se à identidade e a visibilidade, a validade da alteridade no campo da orientação sexual. Os encontros com o outro na arte cinematográfica, defendidos por Bergala (2008) e demais cineclubistas, incidindo aqui na interseccionalidade de sujeito jovem surdo pardo e LGBTQIAPN+ e reforçando as falas de Perlin e Miranda (2003) da multiplicidade de ser surdo, bem como as conclusões trazidas por Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) de que a cultura tem papel decisivo na formação de sujeitos surdos na escola, a fim de reforçar a segurança de uma territorialidade comunitária e nas lutas políticas pelo direito à diferença.

Quanto a da atividade de criação com massa de modelar, apenas o estudante (LN) fez a devolutiva, mas não conseguimos engajamento suficiente para desenvolvermos coletivamente a partir desse produto, pois o estudante chegou atrasado – e já havíamos decidido fazer outra atividade, que foi responder os questionários que haviam sido passados como tarefa de casa, mas não cumpridas. Além disso, o combinado foi neste encontro assistirmos a mais filmes, então foi feita uma seleção para aumentar seus repertórios sobre técnicas de construção imagética de filmes, como já foi explicitado no capítulo anterior. Estas técnicas privilegiam a imagem sem diálogos orais, construindo narrativas visuais experimentais, tendo a maioria participação de pessoas surdas na autoria. Existiriam modos de construir narrativas surdas?

*Figura 22 – Fotografia do bonequinho de massa de modelar feito por estudante*



Fonte: a autora

De toda forma, é interessante tomar nota desta produção de personagem trazida pelo estudante. As características do bonequinho de massa de modelar criado são parecidas com a do rapaz em questão, com a cor negra/marrom da pele/do material modelar, o figurino se assemelha ao que ele usa, de calça e boné, talvez uma autorrepresentação. A montagem e ordem de elementos da foto ainda sugere que o personagem criado teria relação com a pintura feita pelo mesmo estudante (LN), que retratava o caminho em direção ao sol com pássaros. Temos uma criação de sentido analógica, com potencial para tornar-se digital e de narrativa transmídia, se usasse um argumento paralelo ou expensor do universo fílmico que originou a pintura. Tomamos um tempo deste encontro para conversar sobre as pinturas realizadas:

(LN)- Eu desenhei árvores, natureza, pássaros, uma pessoa andando e observando tudo, os barcos, os peixes, subindo as escadas, observando, admirando os pássaros voando, simples (Extraído e traduzido do vídeo MOV09889 – Arquivo da autora, setembro/2022).

A pintura é estática, mas a descrição sobre ela nos passa a ideia de movimento e simultaneidade de acontecimentos. Pela descrição do enredo, percebemos que o

estudante-autor juntou suas duas produções de linguagens diferentes usando uma a Libras para reuni-las, criando uma história da relação de admiração de um sujeito num mundo onde a natureza se expressa, vívida. Temos um cenário, um personagem e eventos, criando um roteiro mínimo com argumento central baseado em uma cena do curta-metragem assistido. Para o indicador *elaborar narrativas digitais* tinha bastante potencial, por exemplo, fazer gravações de contações de histórias em Libras ou utilizar o boneco de massinha para fazer um curta-metragem. Creio que es estudantes, com suas narrativas sobre as pinturas, adentram no campo da autoria.

- Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático

Outro estudante apresenta sua pintura e sinaliza sobre ela:

(GB)- EU? Tá bom, posso começar? Boa tarde, Meu nome é [(GB)], fiz esse desenho como um teatro, um homem, o nome dele é Luccas, que encontrou uma mulher, que ele gostou muito, seguiram conversando, se conhecendo, foram juntos pra casa, pintaram juntos, fizeram coisas com argila, barro, juntos, ele tinha dúvidas, perguntou se ela era ouvinte, e ela disse que era surda, e foi isso. Ele e ela lembrando disso. Ela pensava também que ele era ouvinte, ele disse que não, que era surdo. Começaram a conversar com um simples oi, oi. Simples (Extraído e traduzido do vídeo MOV09889 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Observamos que o modo de apresentação utilizado pelo estudante considera o registro videográfico que estava sendo realizado e reconhecendo o momento de avaliação do processo pedagógico, adotando protocolos como se nomear antes da apresentação. Ele inicia sua narrativa classificando os gêneros gráficos e textuais adotados em seu trabalho (“desenho como um teatro”), segue nomeando o personagem e a elaboração de enredo, como mote principal o encontro afetuosos com uma mulher, sendo duas pessoas falantes de Libras e surdas. A satisfação de ser uma pessoa surda e encontrar outra semelhante e diferente de si. Recordamos que a pintura deste estudante-autor é aquela de duas personagens deidades na grama e sinalizando com as mãos.

E próximo estudante também fala da motivação de sua pintura, desta vez mais como uma nova versão do filme assistido há dois dias atrás:

(WN)- Eu desenhei uma mulher comendo então chega outra pessoa, que entra na casa e fica olhando perto da casa, depois entra, a dona é uma mulher, psicóloga, sei lá, e o homem é surdo mas ela não sabe e fica falando com ele, ele apenas desenha, ai ela chama ele, e ele vai com ela em silêncio, a mulher continua falando com ele, e ele em silêncio, senta em silêncio, outro o homem ouvinte percebe que ele fica em silêncio, e depois ele mesmo fala que é surdo, a mulher se espanta e diz que não sabia, ela fica muito espantada pois não sabia, o homem ouvinte também entende que ele é surdo, e pergunta se pode ajudar, pois ele sabe um pouco de Libras, e isso deixa o

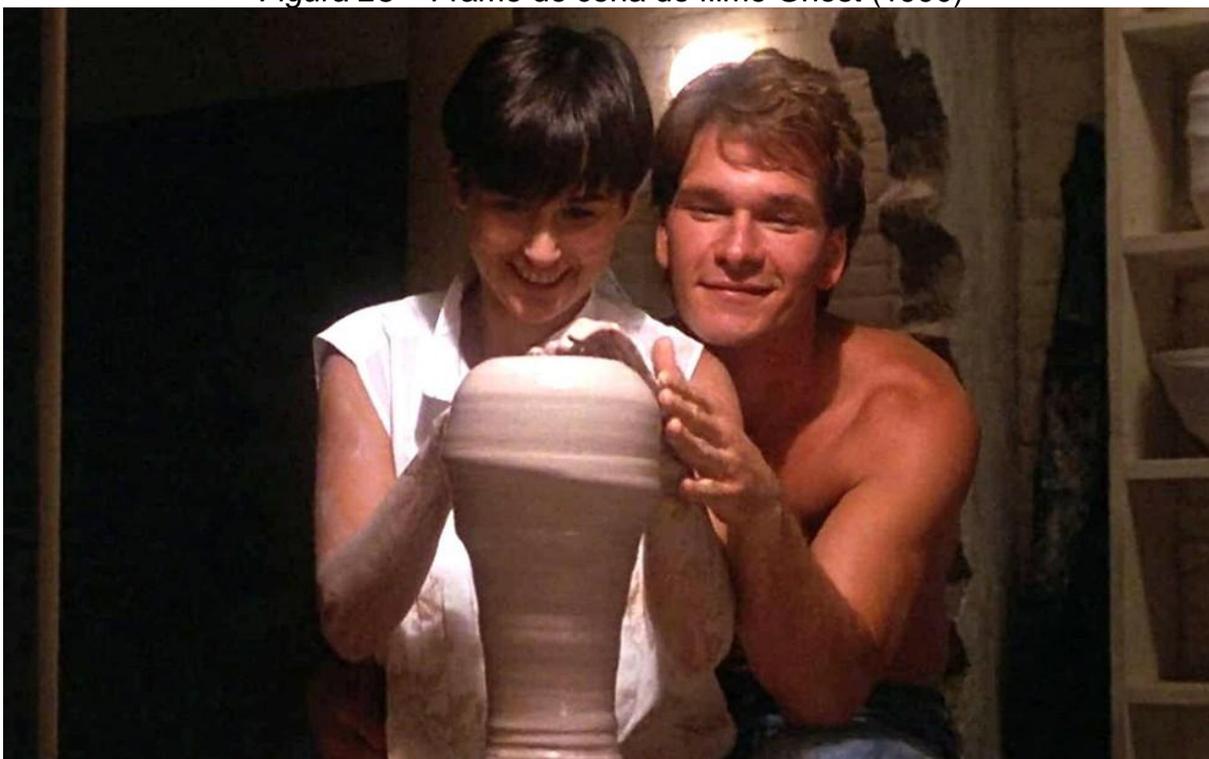
surdo muito feliz, e animado no artesanato, e a mulher vem e chama ele, o ouvinte que sabe libras diz ao surdo que agora eles vão pintar, e pergunta se ele quer, o surdo responde que sim, e vão os dois juntos pintar, o surdo pinta em círculos, e o ouvinte fica admirado com a forma como ele pinta, e fim (Extraído e traduzido do vídeo MOV09889 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Percebemos a imaginação e a memória florescerem a cada estudante que acrescenta sua história, como também vai ficando explícita a questão da cultura surda. Identificamos o trabalho dos quatro índices de habilidade *roteirizar e planejar produção; considerar argumento central da narrativa; considerar gênero midiático da produção; e considerar o público-alvo*; para este último indicador, ressaltamos a questão da representatividade, demanda de diversos grupos não hegemônicos e fora do padrão, inclusive da comunidade surda que só recentemente vem podendo imprimir sua cultura nas telas, pelas mãos de artistas-autorus e provocando “uma ruptura com a modernidade/colonialidade, favorecendo a emergência da interculturalidade e reconhecendo novas formas simultâneas de ser, pensar, existir, saber e viver” (França e Silva, 2022, p. 69-70).

- Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo

Selecionamos para este encontro uma curadoria de curtas-metragens para dar possibilidade da criação um repertório de referências pelos estudantes e incitar sua criatividade, pois compreendemos que produzir para transmidiaticamente faz-se necessário um conhecimento enciclopédico e que, às vezes, a gente precisa de um pontapé para saber por onde começar os estudos. Desde a respostas obtidas nas sinopses voluntárias dos estudantes, mas também dos enredos sobre as pinturas criadas sobre o curta-metragem assistido (como uma boneca russa), atentamos para que algunes já demonstraram possuir arcabouço cultural vasto no cinema, construindo suas narrativas com elementos ficcionais que podem ser encontrados em outros filmes, para além do curta-metragem referente principal, o “Engenho de Dentro” (2022). É o caso de citarmos *Ghost* (1990) [*Ghost Do outro lado da vida*], dirigido por Jerry Zucker, com a sua icônica cena em que os protagonistas aparecem lado a lado manipulando uma cerâmica de barro juntas, que é considerada um clássico do cinema romântico estadunidense e largamente conhecida, seja pelo próprio filme disponível *online* nas plataformas de *streaming* e *torrent*, seja por *memes*, e está presente no enredo construído por S2 (GB): “fizeram coisas com argila, barro, juntos” – o mesmo estudante que afirmou assistir dois filmes por semana.

Figura 23 – Frame de cena do filme Ghost (1990)



Fonte: extraído da internet

- Tradução: acessibilidade comunicacional

Exibimos os resultados obtidos no questionário “Aplicativos e plataformas”, respondido por 04 estudantes presentes neste 3º dia de encontro:

Figura 24 – Print das respostas do questionário “Aplicativos e plataformas”

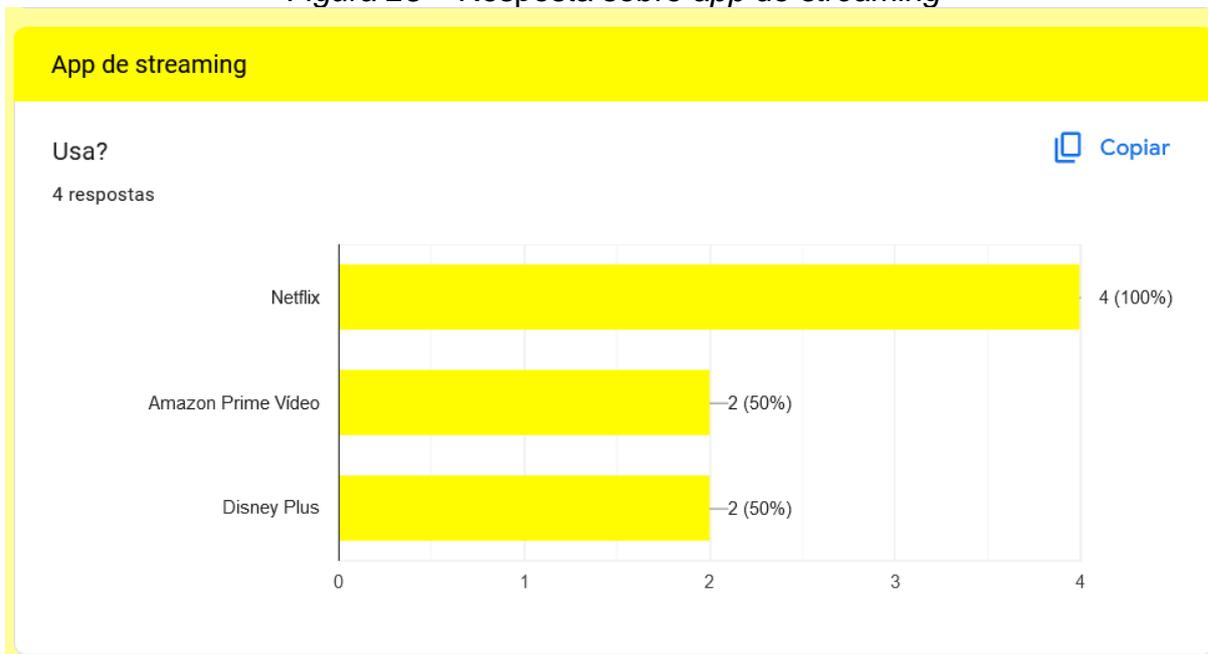
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Carimbo de data/hora	Marque os aplicativos e p	Usa?	Usa?	Usa?	Usa?	Usa?		
2	22/09/2022 15:06:57	Instagram	Whatsapp	Netflix	CapCut	Youtube	WordPress	HandTalk	
3	22/09/2022 15:08:02	Instagram	Whatsapp	Netflix		Youtube		HandTalk	
4	22/09/2022 15:12:52	Instagram	Whatsapp	Netflix, Amazon Prime Video, Disney Plus		Youtube		HandTalk, VLibras	
5	22/09/2022 22:07:48	Instagram	Whatsapp	Netflix, Amazon Prime Video, Disney Plus		Youtube		HandTalk, VLibras	
6									

Fonte: a autora (2022).

Destacamos algumas respostas mais pertinentes sobre a questão de tradução, para entender os usos e as interações informadas pelos estudantes. O primeiro trata dos aplicativos de *streaming* para assistir filmes e séries. Todos os citados nas respostas são pagos por não sabermos da existência neste formato que sejam gratuitos e que possuam legendas em LP ou janela de Libras. Em sala de aula, citamos a existência do aplicativo TV Brasil Play, mas os filmes brasileiros transmitidos não dispõem de tradução audiovisual acessível; o que, aliás, até recentemente ocorria igualmente em *streaming* pagos, desconsiderando a condição surda (entre outras

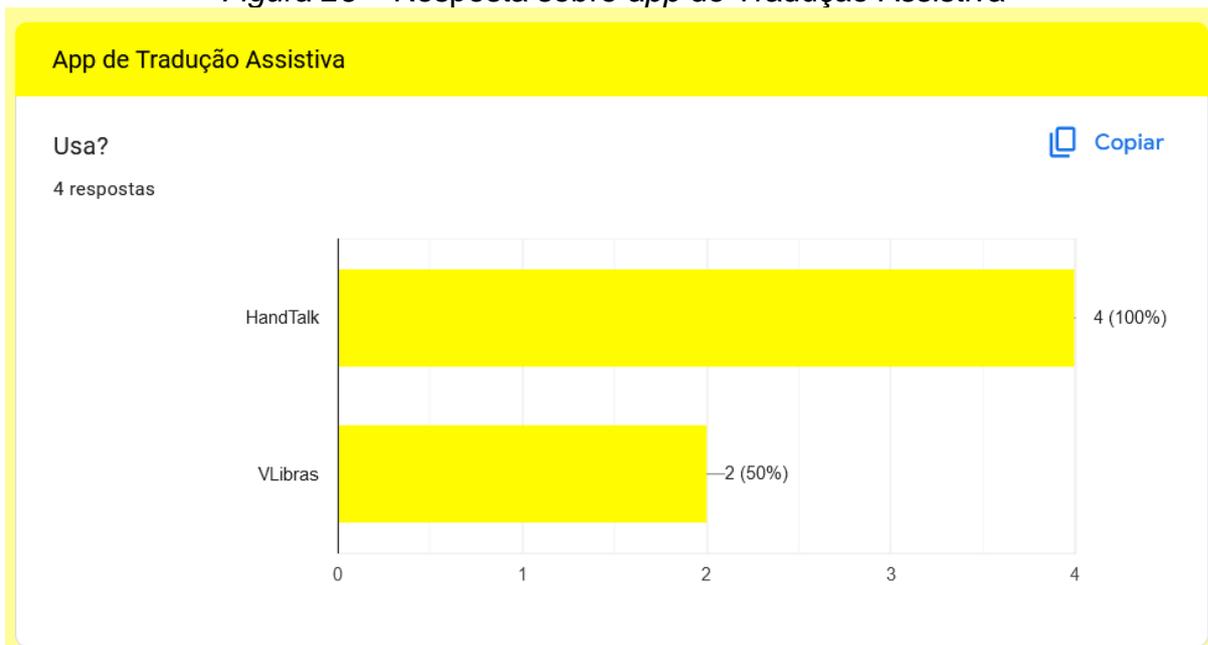
peças que tem a mesma necessidade) e a campanha de Legenda Nacional, já comentada nesta dissertação.

*Figura 25 – Resposta sobre app de streaming*



Fonte: a autora (2022).

*Figura 26 – Resposta sobre app de Tradução Assistiva*



Fonte: a autora (2022).

Quanto a aplicativos específicos de Tradução Assistiva, os estudantes surdos alegaram usar dois: o *HandTalk* e *VLibras*, com a finalidade de aprender palavras em LP e sua correlação com termos em Libras. Não conhecemos dicionários em Libras-Libras brasileiros disponíveis *online*, nem mesmo impressos, mas já existem algumas

pesquisas acadêmicas voltadas para o registro lexicográfico de palavras em Libras, embora ainda com pouco acesso do grande público.

Trazemos, por fim desta seção, a última questão disposta no questionário “Atividade sobre o filme p CAS”, que pergunta sobre a importância do filme exibido na sessão cineclubista proposta por esta sequência didática estar em Libras, tendo apenas as respostas afirmativa ou negativa.

*Figura 27* – Questão sobre a pertinência da Libras nos filmes presente no questionário “Atividade sobre o filme p CAS”



Fonte: a autora (2022).

Todes es 06 estudantes que responderam afirmaram que é importante o filme estar em Libras. Lembramos que aqui perguntamos sobre o filme “Engenho de Dentro” (2022), no qual a maioria dos diálogos e monólogos são falados em Libras. Para estus estudantes surdos, não temos aqui o caráter de tradução em si, já que a Libras é também a primeira língua delus, mas problematizamos a necessidade de tradução com legenda para pessoas ouvintes (ainda) não falantes de Libras. Recordamos que o resultado das análises sobre as produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue de surdos, as pesquisadoras apontam:

- A língua de sinais é a primeira língua do surdo e deve contemplar o ensino escolar em todas as esferas, enquanto que a Língua Portuguesa (LP) escrita opera como segunda língua;
- A LP é assumida como língua adicional, útil e necessária na sociedade, e não como uma língua estrangeira (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2021, p. 74).

Estudos sobre a acessibilidade pretendem contemplar todas as pessoas em suas condições e necessidades. Este diálogo provocou a ideia da atividade que desenhamos para o próximo ciclo, combinado com retorno para novembro.

### **Dia 06/10/2022 – Avaliação final teórica**

Participaram 06 estudantes: (WD), (WN), (VN), (GB), (LN), (GP)

Na semana anterior, dia 29/09/2022, para qual estava agendada as atividades deste dia, a aula foi desmarcada por problemas médicos da professora regente. Então remarcamos para esta data, 06/10, junto à Coordenação Pedagógica do CAS.

Iniciamos o diálogo do dia alterando um pouco o cronograma diante dos novos estudantes, mostrando o vídeo Mudinho, solicitado anteriormente para assistir em casa (es que receberam anteriormente alegaram assistir com muito interesse) e parte do filme (não legendado) de Ariel e a sereia muda. Conversamos sobre a necessidade do intérprete no vídeo com Edinho, e que ele era para o entendimento das pessoas ouvintes (fazendo o movimento contrário do que se espera, acessibilidade para ouvintes) e esse entendimento demorou mais veio - comentado pelo adulto novato [...] Outro modo de incluir/trazer a participação ativa de um novato foi entregando a ele a câmera filmadora, para que ele registrasse aquilo que estava acontecendo e prestasse atenção nos diálogos em sala (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

O planejamento dava conta de retomar as atividades realizadas para fechamento e preenchimento do *Design Thinking* para educadores – IDEO (2014) em colaboração com os estudantes.

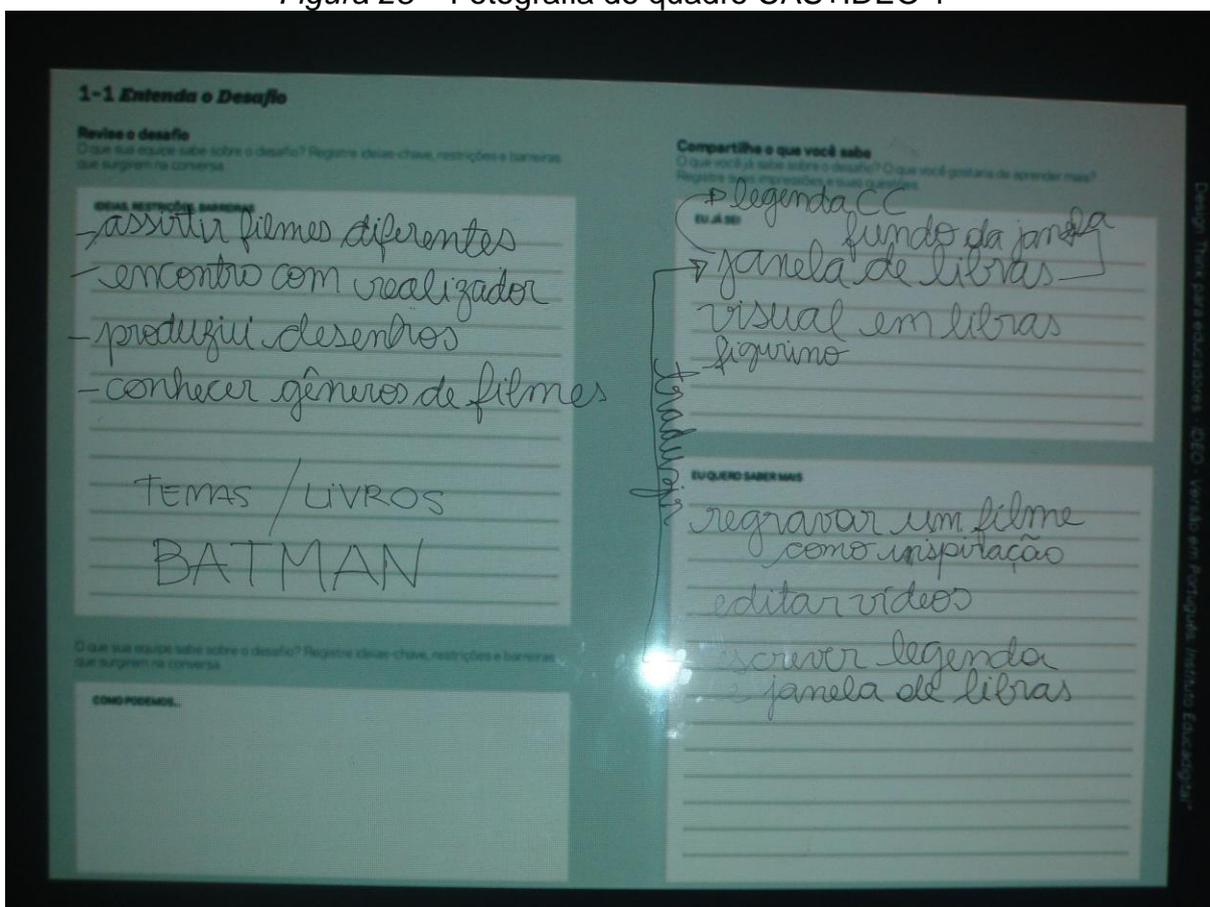
Revisei mais uma vez os objetivos e perguntas provocadoras, para ficar mais evidente o que se procura na pesquisa, visando processos de aprendizagem cultural e mediada por tecnologias digitais, bem como transmediação (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

Os cadernos são preenchidos de forma escrita para registro. Como ainda ninguém de nós estava apto para trabalhar em *Signwriting* e como estamos numa turma “Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos”, ou seja, os estudantes estão no processo de aprendizado da LP e nem todos sentem-se seguros de desenvolver textos sozinhos, precisamos viabilizar formas de escrita para os estudantes de forma coletiva. Empenhamo-nos em adaptar uma técnica de texto colaborativo apreendida do Projeto Toda Força ao primeiro ano.

No início do processo de escrita, o professor faz o papel de escriba, registrando em Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua de Sinais. Como interlocutor e escriba, o professor contribui para a elaboração do texto. Assim, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram num novo trabalho de escrita individual. Como destaca Smolka (1993), trata-se de um movimento interdiscursivo, intertextual (SP, 2007).

A adesão da turma aconteceu de forma satisfatória, com bastante participação, inclusive de dois estudantes que não costumavam comparecer às aulas. Um deles era a primeira vez que estava presente e o outro, adulto, tinha resistência com filmes, “repetia que não conhecia de filmes, que nunca assistia, nem mesmo conhecia Batman. Mas consegui interagir algumas vezes” (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022). Os slides com as páginas do caderno IDEO (2014) funcionam de forma imersiva para que cada pessoa possa contribuir a partir da sua própria experiência, para colher da turma informações por *brainstorming* [tempestade de ideias] a fim de solucionar a questão: é possível aprender com o cinema? Considerando o público e as abordagens metodológicas que adotamos, nosso objetivo engloba: quais as possibilidades da educação tecnológica transmídia em uma sequência didática para jovens e adultos surdos com o uso de imagens, movimentos e narrativas do cinema na perspectiva da modalidade bilíngue de surdos com tradução audiovisual assistiva?

Figura 28 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 1



Fonte: a autora (2022).

Mesclando técnicas digitais e analógicas, adaptamos os cadernos IDEO (2014), projetamos no quadro branco e fomos respondendo de pincel por cima, fotografando as respostas ao final de cada preenchimento. Temos a primeira fotografia acima.

Do lado esquerdo, “Defina o desafio” em sonhos e pesadelos: indicamos o que elus gostariam que continuasse (em comparação com o que foi realizado durante os encontros anteriores) e o que poderia ser melhor (ou o que não se repetisse). Foi pontuado: assistir filmes diferentes; encontros com realizador; produzir desenhos; conhecer gêneros de filmes. Não quiseram indicar o que não gostaram, ficando em branco.

Do lado direito acima, temos “Compartilhe o que você sabe”, que escreveram: janela de Libras; [poesia] visual em Libras; figurino [aprenderam o termo]; legenda CC. Destaque para o debate sobre cenário e figurino, quando pausamos os *slides* CAS+IDEO para procurar no *youtube* um vídeo sobre trabalho que nos orientasse sobre o uso de figurino na criação de sentido dos filmes.

Do lado direito abaixo, “O que quero saber mais”, que explicitaram: regravar um filme como inspiração; editar vídeos; escrever legendas e traduzir da janela de Libras criando legendas.

Entre o anterior e o próximo *slide*, retomamos *slides* já trabalhados em encontros anteriores para lembrar alguns diálogos e considerações.

Outro destaque para início de debate sobre vinculação da narrativa de livros e de filmes, dizendo que os livros trazem mais detalhes da história, ampliação. O filme abordado foi *Heartstopper* mas também trouxe o exemplo de *Batman* (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

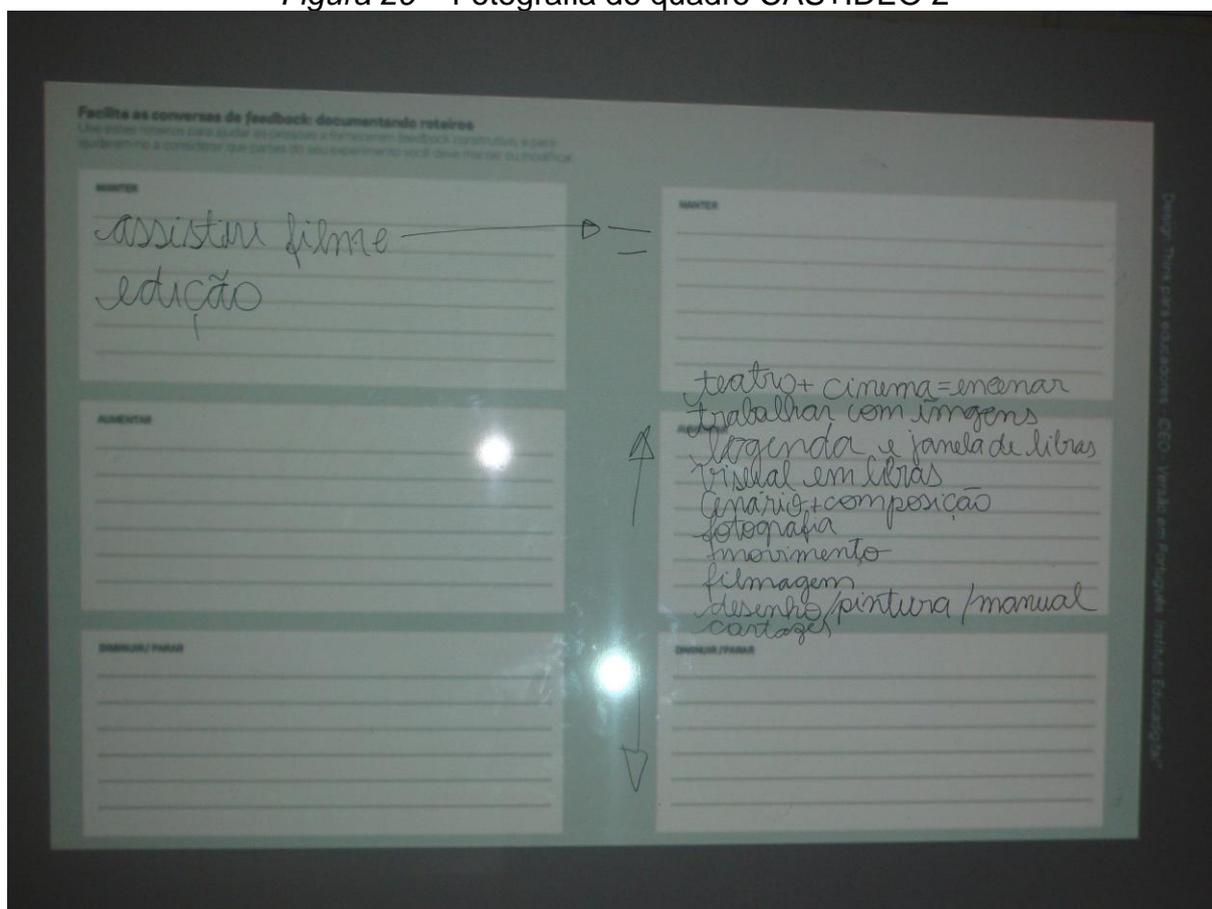
O recorte acima indica que estes debates para definir o desafio impulsionaram outro debate para recordar do conceito de transmídia e ampliação do universo. O estudante (WN) trouxe o livro “*Heartstopper 2*” [Minha pessoa favorita 2] (2021) para exemplificar e fez um resumo da história. Por vezes, outros assuntos de conversas paralelas relacionadas tomam a sala. É o caso do questionamento do que é possível aprender do cinema para as disciplinas do currículo comum, elus respondem:

(WD)- Ajuda a aprender português, fica mais claro, e mais fácil, por que se você não sabe como escrever algo, e encontra essa palavra vai e pesquisa na internet o significado e vai aprendendo. Ajuda na comunicação em Inglês, ajuda com História.

(WD)- Ajuda a entender a história da evolução, por exemplo, antigamente éramos macacos, e fomos nos adaptando e evoluindo, até hoje, importante saber essa história. Eu gosto muito (Extraído e traduzido do vídeo M2U00054 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Na próxima fotografia abaixo, evidenciamos o *slide* que trata de “Facilitar as conversas de *feedbacks*” para considerarmos o que devemos manter ou modificar. Assistir filmes e edição foram colocadas como manter. Já a lista de aumentar é mais extensa: teatro+cinema= encenar; trabalhar com imagens; legenda e janela de libras; [poesia] visual em libras; [aprender] cenário+composição; fotografia; movimento; filmagem; desenho/pintura/[trabalho] manual; cartazes [poster].

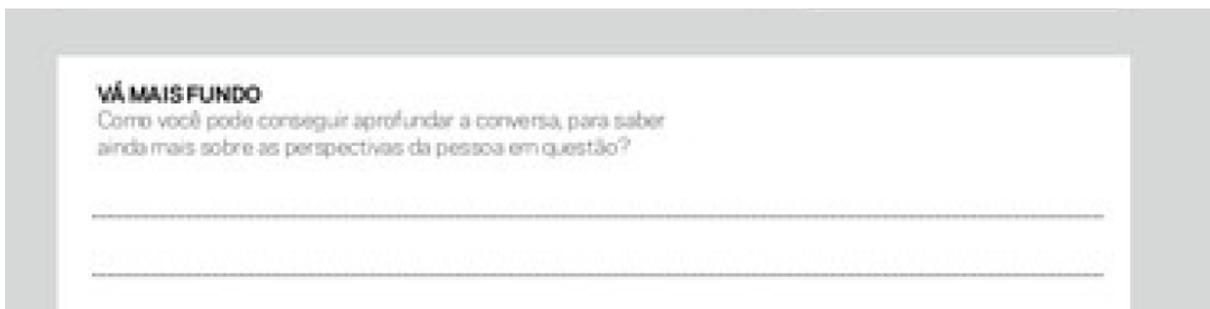
Figura 29 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 2



Fonte: a autora (2022).

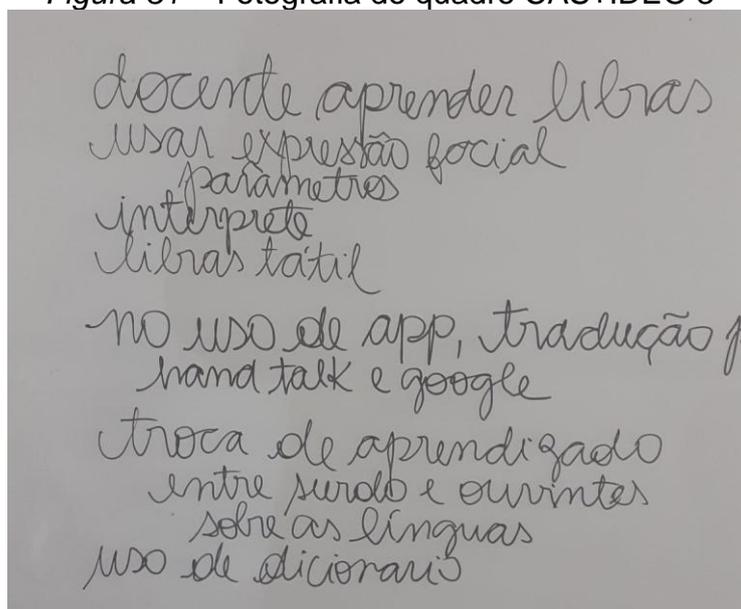
Mais uma vez, não indicaram o que diminuir ou abandonar, em comparação às práticas realizadas até aqui. Entretanto, como veremos, em coisas realmente importantes não poupam os dedos para se expressar. A *Figura 31* – Fotografia do quadro CAS+IDEO 3 ficou incompleta porque retiramos o *slide* antes de retratar o quadro. O mote gerador foi “Vá mais fundo: como você pode conseguir aprofundar a conversa para saber ainda mais sobre as perspectivas da pessoa em questão?”, que apresentamos uma cópia abaixo (*Figura 30*). As respostas estão na *Figura 31*.

Figura 30 – CAS+IDEO



Fonte: Caderno IDEO

Figura 31 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 3



Fonte: a autora (2022).

Então, ao refletir sobre o público pretendido desta proposta educativa, es estudantes surdos responderam que, para ir mais fundo nos aprendizados, é preciso: docente aprender Libras; usar expressão facial; e parâmetros; [adoção de profissional] intérprete; e de Libras tátil [no caso de pessoas surdo-cegas]; no uso de app, tradução por *Hand Talk* e *Google*; troca de aprendizado entre surdos e ouvintes sobre as línguas; uso de dicionário.

Apesar da evidente interação ocorrendo em todos os encontros, com participação ativa e atenção entre pesquisadora *in loco* e estudantes, elus fizeram questão de reforçar que para ter uma compreensão mais dedicada e promover a investigação, é preciso que a pessoa que esteja em posição de mediadora dos conhecimentos fale fluentemente a língua daqueles que pretende engajar. Além desse, outro debate relevante levantado foi sobre aplicativos de tradução e profissionais intérpretes de Libras. Ume delus comenta:

(GP)- Antes era só ouvintes, agora tem legenda, com novas tecnologias, que pode ter intérprete de Libras, é a nossa luta, cobrar do governo, dia 26 fazer

passateas, protestos lutando pelos direitos de ter o intérprete de Libras no cinema (Extraído e traduzido do vídeo M2U00054 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Quanto elus diz “antes era só ouvintes” é sobre profissionalização de pessoas surdas intérpretes, que agora está se expandindo e tendo valorização profissional a partir do engajamento social e político que o estudante comenta conhecer e pertencer. Neste momento, muitos falam ao mesmo tempo. No mesmo vídeo, o adulto, que está aprendendo Libras e LP escrita, comenta e outro acrescenta:

(GP)- Eu faço um curso em Paulista, de computação, informática. Eu já trabalhei de carteira assinada, mas saí de lá, agora estou procurando um novo emprego. Estou estudando, fazendo curso para trabalhar, mas por exemplo, não tem intérprete, aí só os ouvintes aprendem na aula, eu tenho que ter paciência, só quero passar e acabar logo o curso e ter meu certificado. Mas é muito difícil sem intérprete.

(GP)- Foi no jovem aprendiz, mas lá também não tinha intérprete, eu fui atrás, mas não tinha como o intérprete ficar comigo (Extraído e traduzido do vídeo M2U00054 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Este assunto da interpretação em Libras para se fazer entender numa conversa é um tema muito pertinente e, por isso, elus retomam em vários momentos:

(VN)- Calma, calma vou falar, essa história tem um surdo que usa Libras e um ouvinte intérprete, então chega outro ouvinte e entende que ele é surdo, entende claro. Só. Intérprete é muito importante (Extraído e traduzido do vídeo MOV09897 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(GP)- Sem intérprete o surdo não entende nada, ouvinte ajuda ouvinte, mas o surdo como vai entender? (Extraído e traduzido do vídeo MOV09898 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(GB)- Quando dois ouvintes ficam conversando, falando, o surdo fica sempre em silêncio... (Extraído e traduzido do vídeo MOV09901 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Por isso ressaltamos a necessidade da apropriação da modalidade bilíngue de surdos por docentes, como designada pela legislação 14.191/2021 que altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases – LDB, com reforço para a questão da valorização da cultura surda na curadoria dos materiais e audiovisuais trabalhados, provocando o reconhecimento e o pertencimento, bem como a o reconhecimento do que é retratado em tela faça sentido para os estudantes.

Por último, observamos junto a turma quais os materiais disponíveis na escola para as práticas pedagógicas em questão, e quais seriam necessários providenciar, fazendo uma lista de recursos imprescindíveis para construção de forma avançada dos conteúdos apontados. A lista fotografada colamos abaixo:

*Figura 32 – Fotografia do quadro CAS+IDEO 4*

**Identifique as necessidades**  
 Liste os recursos que você precisa para construir o seu conceito de forma mais avançada. Os recursos estão disponíveis na sua escola? O que você precisa para comprar novos materiais?

DISPONÍVEIS NA ESCOLA	É NECESSÁRIO PROVIDENCIAR
projeta	smartphone ✓
peloto	notebook
quadro	iluminação
pagador	internet
pel	computador
	filmadora
	fotografia

Quanto tempo será necessário para construir esse conceito de maneira mais refinada?  
 Você precisa de tempo para se preparar? Alguém precisa de treinamento?  
 Você gostaria de usar algum horário de reunião que já esteja marcado de outra maneira?

Fonte: fotografia editada pela autora (2022).

Tomamos como prioridade, na construção da nossa sequência didática, explorar o campo visual dos filmes, com diferentes gêneros e modos de realização, com argumentos articulam as técnicas de animação *stop motion* e pintura, animação de silhuetas, sombras, ilusão de ótica, tipografia, *claymation*, entre outras. A questão da tradução se mostrou um componente de extrema importância, que entendemos decorrer da educação bilíngue de surdos e, em especial, da condição de fronteira a que as pessoas surdas estão situadas. A acessibilidade para a linguagem/língua e as adaptações de curadoria interferem na categoria autoria, possibilitando seu desenvolvimento. Com acréscimo e interação do repertório cognitivo-cultural dos estudantes, é possível pensar no entendimento transmídia. Com esta avaliação final teórica, fechamos este ciclo e partimos para o segundo ciclo com a avaliação final prática.

#### **Dia 10/11/2022 – Avaliação final prática**

Participaram 06 estudantes: (WD), (WN), (GB), (JL)

Este encontro também foi adiado, do dia 03/11 para o dia 10/11, devido a jogos nacionais que estavam acontecendo no período. Além disso, ao iniciarmos, soubemos que o intérprete precisaria sair mais cedo. O planejamento focava na produção de vídeos de um minuto com interpretação em Libras a partir da tradução das legendas de algum filme que elus escolhessem - estava a seu critério. O desenho partiu de indicações das falas dos estudantes, sobre seu interesse em trabalhar mais com legendas e tradução associada à produção de vídeos, elaborando autoria e linguagem. Juntamos também a questão de curadoria e transmídia, pensando na extrapolação interventiva dos filmes por meio da interpretação de Libras em seus diálogos. Conseguimos muito mais pela imaginação delus. Segue parte do debate inicial:

(WD)- Eu tava aqui pensando sobre esse tema, em como copiar para outras músicas de temas variados.

(WD)- Eu tenho uma pergunta, eu vi no Kway que tem um surdo que faz adaptação dessas legendas para o teatro, com edição de vídeo, eu quero isso, fazer essas edições e adaptações sobre teatro, poesias, músicas, vários temas, piadas. Esse surdo é de São Paulo, ele é gay.

(JL)- É muito importante a legenda, mas também Libras, porque os surdos têm muita dificuldade de entender a língua portuguesa, e por isso não entendem bem as legendas, com a Libras conseguem entender, e se torna inclusivo, pois atende a surdos que tem a identidade surda que usa a Libras, e aos surdos que não usam Libras e preferem a legenda. já tem muitas separações entre esses dois grupos de surdos, os que usam a Libras e não conhecem bem o português e os surdos que não usam Libras e conseguem entender bem o português. e dessa forma fica claro, tanto para os que usam a legenda quanto para os que usam a Libras, pois sem isso as vezes não dá pra entender. Por isso é importante os dois.

(WD)- Eu concordo com o que ela falou, precisa ter acessibilidade, por exemplo, o ouvinte falando e aparece a legenda em português e o surdo não entende, precisa adaptar a legenda para Libras mas a legenda também é importante para o surdo se desenvolver no português, precisa ter os dois, se não os surdos não conseguem se desenvolver no português, fica faltando conhecer mais palavras, sem legenda os surdos ficam tristes, não ficamos felizes não, a legenda ajuda a aprender e quando junta com a Libras, tudo fica mais claro de entender, ouvinte escuta e entende mas surdo é diferente, surdo é visual, precisa da legenda para poder entender também, tem que ter estratégias de adaptação, ideias, e isso é muito importante para os surdos terem o mesmo acesso que os ouvintes tem, precisa-se ter essa cooperação entre as pessoas, pois isso falta muito pra nós.

(WD)- Sim, pessoas cegas também, cadeirantes e outras deficiências, precisa ser acessível para todos desse grupo.

(WD)- Eu gosto de edições com animais (Extraído e traduzido do vídeo MOV09919 – Arquivo da autora, setembro/2022).

No diálogo acima, elus expõem seus interesses de ação e prática, observando as diferentes linguagens e traduções, por exemplo, nas músicas em língua na modalidade oral traduzidas em Libras [espaço-visual]; nas legendas em Libras para o

teatro; e na edição [pós-produção] de vídeos legendados. As legendas entram como acessibilidade de espaços e produções culturais.

- Tradução: acessibilidade comunicacional

Tratamos sobre tradução a partir de dois vídeos: o de Mariana Hora [<https://www.instagram.com/p/CkUPy1sJl1x/>], em que ela faz tradução de uma música sobre o voto. Dialogamos sobre o formato do vídeo e de outras formatações para a janela de Libras, para além de uma pequena caixinha no canto inferior do vídeo e tomando todo um lado do vídeo. Conversamos também sobre as legendas para pessoas ouvintes quando os diálogos são em Libras. (WN) afirmou que a tradução era um tipo de adaptação e reverberamos essa conceituação na prática.

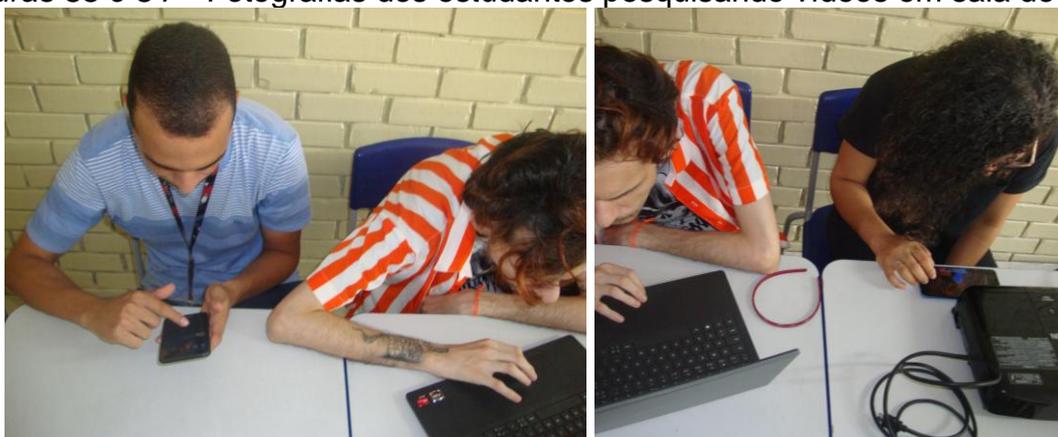
Depois assistimos a um recorte de 2'50" de "*Wish Upon a Starfish*" [A Estrela do Mar dos Desejos] (Cameron; Anasti, 1993) acrescido de legendas em LP. Trazemos este por conter um diálogo entre a sereia surda e sereia ouvinte. Na maior parte do vídeo Ariel canta em sua língua oral, mas também Gabriela sinaliza seu canto. É uma narrativa clássica da "magia do cinema" que incorpora a presença de personagem surda. Sobre as adaptações, elus comentam:

(WD)- [...] a música com as legendas desperta as emoções, você não viu? Uma reportagem, tinha música com legenda, eu vi, fiquei admirado.

(WD)- Adaptou para os surdos, em Libras, para os surdos poderem ver (Extraído e traduzido do vídeo MOV09918 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(JL)- Sentimento, poesias, sentimento, poesia, dança, eu vou conseguir, eu vou mudar de verdade, sentimento de verdade, dançar, feliz, sentimentos (Extraído e traduzido do vídeo MOV09925 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Figuras 33 e 34 – Fotografias dos estudantes pesquisando vídeos em sala de aula



Fonte: a autora (2022).

Neste último recorte de fala, uma estudante, tendo assistido o recorte da personagem Gabriela falando em Língua Americana de Sinais – ASL, faz sua adaptação para Libras, de forma improvisada. Neste momento, propomos aos estudantes que escolham trechos de filmes ou séries disponíveis *online* para adaptarem suas versões na sua língua nativa e imprimindo os sentimentos que lhe provocam. Algumas já comentam suas habilidades prévias, e fazem comparações entre as performances apropriadas para cada plataforma, demonstrando a competência de linguagem e criação de sentido, pelo indicador *apropriar-se de linguagem da cultura digital*:

(JL)- Encenar para o Kaway é mais fácil, tipo aquela menina que faz uma encenação com um porquinho, você conhece?

(WN)- Sim sim, conheço essa história dos 3 porquinhos. Já vi sim no app.

(GB)- Eles ficam com medo e fogem, já vi sim também (Extraído e traduzido do vídeo MOV09945 – Arquivo da autora, setembro/2022).

- Curadoria: seleção e qualificação de conteúdo

Os vídeos preparatórios nos deram margem para falarmos da competência de curadoria no indicador *buscar e aprender com tutoriais do Youtube*, já que o vídeo de Mariana Hora funcionava como um tutorial técnico de como realizar as traduções acessíveis e diferente proposta para a janela de Libras. O indicador *buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações originadas da rede*, junto com o *usar palavras-chave e hashtags para buscar e avaliar conteúdo digital* podem ser considerados na pré-produção dos vídeos, quando tiveram que selecionar seus interesses:

(JL) fez interpretação do filme que apresentei, um corte da Pequena Sereia, que indiquei para ela pois percebi que ela estava procurando por animação.

(WN) pesquisou um pouco, mas acabou com a indicação que eu dei. Escolheu uma música. Estava inseguro. (GB) começou pesquisando homem aranha, mas quando (WD) chegou mudaram para Big Bang Theory. E ainda (GB) fez junto com (JL) a interpretação de um anime da netflix (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

O excerto de A Pequena Sereia (1993) foi bastante cativante, sendo adotado para tradução por uma estudante, que se dedicou principalmente à tradução da música cantada por Gabriela em ASL, cantando ela sua adaptação em Libras. O estudante que anteriormente já havia indicado questões transmídia nos livros e séries Heartstopper (2021; 2022) que ele acompanha, acabou pegando a sugestão de seguir outro produto do mesmo universo, e escolheu um clipe musical encenado por um dos

personagens principais. Recortamos aqui a motivação para engajamento com este universo pelo estudante, onde menciona mais um produto transmidiático:

o contexto não ficou muito claro, mas via-se que as pessoas precisam ter mais empatia, eu por exemplo, na minha opinião, tenho muita empatia por eles, e concordo que é muito importante a gente olhar o próximo, e não fazer o que o machuca, o que o faz sentir-se triste, esse filme fala disso, de empatia com o outro, tem uma adaptação para teatro também, com roteiro que também fala sobre empatia, não fazer bullying, não traumatizar as pessoas, ajudar a sentirem-se bem, acolhidos, com uma boa auto estima, e isso é também uma história real (Extraído e traduzido do vídeo MOV09902 – Arquivo da autora, setembro/2022)

(GB) e (WD) trabalharam juntos e testaram várias cenas do seriado *The Big Bang Theory* (2007-2019), dos criadores Chuck Lorre e Bill Prady, e retrata as aventuras entre amigos *nerds* de hábitos *geeks* de forma cômica. Já mais perto do final do horário, (JL) e (GB) se juntam para encenar adaptações da animação tridimensional *Canvas* (2020), com direção de Frank E. Abney III e distribuída pela *Netflix*. Trata da história de um idoso que reencontra as esperanças voltando a pintar. Observamos que o tema “pintura” volta às escolhas narrativas feitas pelos estudantes, mas também outras linguagens artísticas dialogam no universo que eles vão criando/se apropriando. As questões levantadas também têm grande apelo social e político, que se imbricam nas criações artísticas.

Notamos o engajamento dos estudantes e também as formações de grupos de trabalho para execução da atividade proposta, desde a pesquisa até a sinalização tradutória e gravações, interagindo por afinidades e provocando a inteligência coletiva. E eles já procuraram, selecionam e testam traduções de vídeos que lhes interessa:

(WD)- Uso este sinal? Sim fica bom este sinal?

PROF- Sim, fica claro de entender, use assim.

(WD)- E o sinal de C-O-M-O? Depende do contexto?

(JL)- Não precisa ser igual ao português não (Extraído e traduzido do vídeo MOV09926 – Arquivo da autora, setembro/2022).

(GB)- Oi tudo bem? Posso fotografar os alunos?

(WN)- Calma, vamos fazer de novo, você precisa perguntar se pode usar a imagem dos alunos. Vai, de novo.

(GB)- Ahh entendi.

(GB)- Oi, tudo bem? Posso filmar...

(WN)- Filmar não, fotografar.. (risos) é por isso que tem que ensaiar antes.

(GB)- (risos) Vamos lá, posso fotografar e usar a imagem dos alunos? Posso fotografar e usar a imagem dos alunos? (repete várias vezes a oração, ensaiando)

(WN)- O sinal certo é esse.

(GB)- Qualquer um, qualquer um.

(WN)- Eu estou mostrando em Libras, você está fazendo classificador. Vamos organizar essa ordem.. (contando ordenando as falas)

(GB)- Ótimo, vamos fazer assim mesmo (Extraído e traduzido do vídeo MOV09932 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Na prática desenvolvida, elus provocam conceituações sobre a tradução e a interpretação, refinando seu repertório cognitivo, ao mesmo tempo que buscam validação por pares.

- Autoria: planejamento e gerenciamento transmidiático

O trabalho é realizado de forma colaborativa em sua maior parte, seja trocando ideias e referências, seja problematizando os termos das traduções e interpretações, seja ensaiando juntas as falas roteirizadas, seja escrevendo no quadro o texto da música a ser traduzida – e todas essas ações evidenciam o indicador *roteirizar e planejar produção*. Ao fazer o excerto de uma cena do filme ou série, mas com o cuidado de transmitir o contexto, foi necessário também *considerar o argumento central da narrativa*, ainda que seja apenas um recorte, mas que mantenha a significação na gravação feita.

(WD)- Eu acho que está falando da história desse homem, B-E-N, eu acho que a história é sobre ele.

(JL)- Sobre a história não, sobre o acompanhamento, e está em português, tem poesias, mas quem é esse homem? Como tem a ver a história dele? (Extraído e traduzido do vídeo MOV09928 – Arquivo da autora, setembro/2022).

Es estudantes tematizam a própria feitura criativa e técnico-digital nos recortes de cena selecionados, provocando metanarrativas que fazem refletir sobre os modos de agir, pensar e ser; através das interpretações assumindo os papéis de protagonismo, direção e fotografia:

(GB)- Oi tudo bem, posso fotografar? Vamos lá, fique de pé, sorria, pode se ajeitar, arrumar o cabelo.

(GB)- E aí, gostou da foto? Quer outra? Isso, sorrindo. Aí a pessoa tá parada rindo pra foto e um inseto vem e pica, ficou o caroço, a marca da picada (Extraído e traduzido do vídeo MOV09927 – Arquivo da autora, setembro/2022).

- Linguagem: criação de sentido

Quanto aos materiais utilizados, por sorte, neste dia, a maioria delus tinha levados seus *smartphones*, que foram usados desde a pesquisa de cenas, a revisão e ensaios, até as gravações cinematográficas. Formaram-se três núcleos distintos, que elaboraram e executaram seus projetos, cada um com uma organização própria. Percebemos que todes gravaram *vídeos usando a linguagem cinematográfica* específica, dependendo do que pedia seus enredos, se era uma música ou uma comédia; todes com expressões faciais marcantes, como é característico da Libras, o que ajudava na interpretação des personagens adotades.

Nem todos entregaram seus trabalhos realizados; os exercícios entregues foram editados pela pesquisadora *in loco* no formato pré-combinado com os autores, sendo apresentado no encontro posterior, dia 17/11/2022. Ao mesmo tempo em que faziam as atividades, gravamos algumas partes, produzindo um *making of* divertido, como registro.

Este acabou sendo o último encontro de atividades com a turma, já que os jogos que estavam ocorrendo impediam a participação de muitos, precisando ser cancelada a análise do questionário de Perfil de estudantes CAS/CAEER, devido a baixa de estudantes que conseguiram responder (03 estudantes de 09 da turma).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos debruçamos na defesa de uma política linguística como fator de inclusão escolar de surdos (Fernandes; Moreira, 2014), ou seja, ao trabalharmos com o público jovem surdo, entendemos a necessidade de considerar sua diferença linguística e conseqüentemente a adoção da modalidade de educação bilíngue de surdos, bem como a percepção do letramento. A perspectiva do letramento traz o aprendizado dentro dos contextos e práticas sociais (Souza, 2014) por “processos visuais de significação que tem a língua de sinais seu elemento fundador” (Fernandes, 2006, p. 06), trazendo a concepção da língua como interação em seus significados culturais (São Paulo, 2007), colabora para o processo de alfabetização de surdos, acrescentadas das noções de apreensão de mundo e transformação da realidade. Estes entendimentos são compatíveis com as práticas cineclubistas, principalmente quando objetivamos considerar na curadoria cinematográfica para surdos a diferença linguística e Libras, a TAVa, valorização da identidade, história e cultura surdas, multiplicidade do ser surdo, currículo antirracista (Lei nº 11.645/2008) e antissexista.

No mundo contemporâneo, as mídias convergem nos meios digitais e a interação têm relevância; na educação de surdos, a leitura de imagens tem preponderância. A comunidade surda, no documento intitulado “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) reivindicam, entre outras coisas, o uso das tecnologias de comunicação nas escolas, incluindo as legendas descritivas nos meios de comunicação, assegurando que as crianças surdas tenham direito de aprender Libras e LP, a fim de “94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma” (*ibidem*) e “106. Promover a/s cultura/s surda/s através da história, arte, direitos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso” (*ibidem*). Não diretamente relacionado ao cinema, esse documento sobre educação manifesta o interesse da comunidade surda organizada por tecnologias que facilitem o acesso à cultura, mas também à produção e expressão cultural.

Para compreender as possibilidades da mediação do aprendizado de jovens surdos pelo cinema, consideramos a princípio a pesquisa-ação (Thiollent, 1985), mas diante o uso de mídias digitais no contexto da convergência, escolhemos trabalhar sob a metodologia participativa de caráter cineclubista associada às narrativas

transmídias. A mediação por imagens em movimento procurou uma contextualização histórica, estética, narrativa e de autorias plurais e convergentes, provocando uma apreciação enciclopédica ou de um público autodidata, em que os sentidos são negociados com a assistência, dentro de uma lógica de *prosumidor*, quando consumo e produção borram suas margens divisórias. A partir da sua linguagem visual podemos acessar conteúdos pertinentes, criando uma “ligação visceral entre a obra, a equipe cineclubista e o público” (FEPEC, 2016, p. 12). O letramento visual pode ajudar a desenvolver habilidades de observação, interpretação e análise, promover a memória visual, despertar o interesse e engajamento dos alunos, facilitar a compreensão de narrativas e histórias, estimular a expressão artística e criativa. As imagens são parte da necessidade linguística e de acessibilidade de estudantes surdos, sendo parte inicial da estratégia de compreensão de conteúdos, provocando os primeiros sentidos sobre o conteúdo/tema a ser trabalhado. Isto ainda propicia o letramento visual des estudantes, que desenvolvem a criticidade e criatividade interpretativa, ampliando seu repertório visual e cultural.

Percebo que eles falam comigo com a confiança de alguém que está escutando. Que pode não entender tudo - e elus tem paciência para comigo que sou ouvinte - repetem as falas, [sinalizam] devagar e confiam que eu quero saber o que elus estão dividindo comigo - é uma troca. [...] eu não consegui registrar tudo, não consegui tirar as fotos de todas as planilhas que preenchemos com o fundo como fizemos a interação tecnologia projetor/quadro-branco, pq elus mudavam, mexiam no notebook para baixar para mim o pdf do livro que estavam me indicando, falavam ao mesmo tempo, conversavam entre si e me referenciavam na conversa - intenso e gratificante. Algum delus colocou no quadro: docentes e estudantes aprendem aqui. E é bem real (Observações sobre as aulas CAS PE – Arquivo da autora, setembro/2022).

Como resultados, percebemos a dificuldade de tempo para realização da sequência didática, tendo a necessidade de acrescentar um ciclo para alcançar um produto midiático observável, aliás três vídeos completos, sendo dois produzidos pelos estudantes e um *making of* da atividade avaliativa realizada. O tempo também foi uma dificuldade para a pesquisadora *in loco*, já que a metodologia de coleta DBR nos exigia considerar as respostas processuais como *brainstorming* a cada semana, ou seja, exceptuando as duas primeiras semanas, das quais apresentamos a sequência razoavelmente pronta como pontapé das atividades, as demais atividades foram desenhadas paulatinamente, entre uma semana e outra de encontro, considerando os interesses des estudantes.

Isto demandou também re-estudo e novas buscas teóricas para dar conta da leitura dos acontecimentos e demandas produzidas durante a sequência didática

pelos estudantes à cooperação, além de iniciar aulas de Libras na mesma instituição, a fim de diminuir o vácuo de compreensão em Libras e melhorar os diálogos, que seguiram com acompanhamento do intérprete, porém com o interesse da pesquisadora em aprender a língua. Esta foi uma exigência explicitada pelos estudantes na avaliação teórica. Vale ressaltar ainda os diálogos extraclasse com o intérprete, para afinar as compreensões sobre os conceitos a serem trabalhados e a disposição de materiais, como *slides*, vídeo convite, filmes, questionários, etc.

Conseguimos perceber a tomada de consciência de uma apropriação às narrativas transmídias a partir da linguagem visual digital do cinema, apuradas pelos indicadores de autoria, linguagem, curadoria e tradução; com produção de conhecimento apresentada processualmente, em especial nas avaliações teórica e prática dos encontros 4 e 5; e a resolução do problema com a identificação dos elementos que materializam a educação digital transmídia com colaboração de estudantes surdos, elementos estes analisados no 5º capítulo, portanto, garantindo nossos objetivos específicos. Encontramos todos os indicadores pré-estabelecidos em diálogo com os avaliadores transmídia sistematizados por França e Silva (2022), mas principalmente na competência de tradução como acessibilidade comunicacional que consideramos como uma categoria distinta de linguagem, tendo respostas de confirmação, como também destaque no trabalho com legendas, seja por indicação da pesquisa, seja por disposição e interesse própria dos estudantes, que traziam novos pontos para o diálogo entre elus.

Não foi possível realizar o perfil pois a frequência de estudantes acabou não permitindo um momento com todos; apesar de tentarmos fazer com a maioria e depois com os outros também não funcionou. Prevaleceu, então, a perspectiva do trabalho com a turma e não de estudantes individualizadas; trazendo as demandas pessoais para toda a turma, foi possível achar soluções coletivas e atenção aos problemas de cada um por todos.

Acrescentamos, por fim, que a associação entre as metodologias participativas aliadas à educação bilíngue de surdos atende aos propósitos pretendidos que foram testar a sequência didática e perceber processos de transmidiação junto à linguagem do cinema. Pretendemos re-testar com outras turmas de estudantes surdos e fazer comparações, a fim de criar parâmetros pedagógicos para construção de uma cartilha para o aprendizado de surdos com o cinema.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FERREIRA, Rodrigo. O Consumo Cinéfilo e o Prazer da Raridade. 2010. p. 142. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2871/1/arquivo101\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2871/1/arquivo101_1.pdf)
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES; Soraya Ferreira. Tradução Audiovisual Acessível (TAVa): Audiodescrição, Janela de Libras e Legendagem para Surdos e Ensurdecidos. Revista Scielo – Trab. Linguística Aplicada. v. 02, mai-ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138650164304021>
- BANDEIRA, Aroma. Disputas de sentido na BNCC e os efeitos no aprendizado de pessoas surdas na Área Linguagens e suas Tecnologias. 2023. 25 p. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2023.
- BANDEIRA, Aroma; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Pipoca acessibilidade em telas e feeds: mais tecnologias para o cinema. IV Jornada Internacional GEMInIS (Anais), set, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/jiq2021>
- BANDEIRA, Aroma; CARVALHO; Ana Beatriz Gomes. Verouvindo como projeto para educação bilíngue de surdos: primeiros percursos e resultados. Revista Em Teia, v. 14, n. 02, p. 235-256, 2023a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/257150/pdf>
- BERGALA, Alain. A hipótese do cinema.: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. p. 210.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3º ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987. p. 253.
- BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)
- BEZERRA, Giovane Ferreira. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan/dez, p. 01-26, Ed. UNOESC, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>
- BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Resolução MEC/CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília, DF: CORDE, 2009. p. 138. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva – Brasília: CORDE, 2009. p. 138. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>

BRASIL. Nota técnica MEC/SEESP/GAB nº 9 de 9 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192)

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008. p. 245. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem. In: FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida; HOLLOSI, Marcio. (Orgs.). Educação de surdos, linguagens e experiências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. 237-300. DOI: 10.29388/978-65-86678-60-4-0.

CAST. Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>

CASTRO, Darlene Teixeira; PÔRTO JR., Francisco; NUNES, Gleydsson. Uma invenção e três revoluções: uma breve história do audiovisual. Revista Humanidades e Inovação, v. 05, n. 07, p. 212-222. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/811>

COSTA, Otávio Santos. Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas. 2020. p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13024/Texto%20tese%20Otavio.pdf>

FAVORETO DA SILVA. Rosane Aparecida. As crianças surdas e a palavra escrita. in: FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida; HOLLOSI, Marcio. (Orgs.). Educação de surdos, linguagens e experiências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 301-328. DOI: 10.29388/978-65-86678-60-4-0.

FANDON. Wish Upon a Starfish [A Estrela do Mar dos Desejos]. Disney Wiki. (s/d). Disponível em: [https://disney.fandom.com/wiki/Wish\\_Upon\\_a\\_Starfish](https://disney.fandom.com/wiki/Wish_Upon_a_Starfish)

FARACHE, Ana. Alumiar: uma experiência de cinema acessível. Recife: Cinema da Fundação Joaquim Nabuco/ TV Escola, 2018. ISBN: 978-85-60323-60-9. Disponível em: [https://cinemadafundacao.com.br/wp-content/uploads/2019/04/LIVRO\\_Alumiar-uma-experiencia-acessivel.pdf](https://cinemadafundacao.com.br/wp-content/uploads/2019/04/LIVRO_Alumiar-uma-experiencia-acessivel.pdf)

FELINTO, Erick. Os Computadores também Sonham? Para Uma Teoria Da Cibercultura Como imaginário. Revista Intexto, n. 15, dez, p. 1-15, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4257>

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. “Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial”. Belo Horizonte, 2020. Disponível na internet: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf>

FERNANDES, Sueli F.. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. p. 16.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, n. 2, p. 51-69, Editora UFPR, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FEPEC – Federação Pernambucana de Cineclubes. Oficina Criação e Manutenção de Cineclubes: manual teórico e prático. Pernambuco: FEPEC, 2016.

FRANÇA E SILVA, Raphael de. A transmídia na sala de aula: uma sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas. 2022. p. 201. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido [recurso eletrônico]. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

G1 – PE. Surdos fazem protesto em cinema para exigir filmes com legendas. 20 de setembro/2016. Globo Nordeste – Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/09/surdos-fazem-protesto-em-cinema-para-exigir-filmes-com-legendas.html>

GUIA PARA PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ACESSÍVEIS. Ministério da Cultura. Secretaria do Audiovisual. Organização: Sylvia Bahiense Naves Carla Mauch Soraya Ferreira Alves Vera Lúcia Santiago Araújo. 2016. ISBN: 978-85-62128-14-1

GORDEEFF, Eliane M. Entrevista: Quiá Rodrigues II – De Janela pro De Janela. Orson - Revista do CAU – Cursos de Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação da UFPEL, ed. 4, p. 222-230. 2013. Disponível em: <https://orson.ufpel.edu.br/content/04/anterior04.html>

HOLLOSI, Marcio. Professores surdos diante das práticas pedagógicas bilíngues. In: FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida; HOLLOSI, Marcio. (Orgs.). Educação de surdos, linguagens e experiências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 246-272. DOI: 10.29388/978-65-86678-60-4-0.

HORA, Mariana Marques da; NEVES, Caio Mattos Baeta. “LSE e Libras em tela de smartphone: uma crítica à individualização da experiência do cinema acessível”. Jornada VerOuvindo, 2023. Disponível em: <https://www.verouvindo.com.br/jornada/seminarios-presenciais/mariana-marques-e-caio-mattos>

IDEO. Kit Design thinking para educadores. Tradução em português pela Educadigital. 2014. Disponível em: <https://educadigital.org.br/deducadores/>

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça. reVISTA multimídia bilíngue Libras/Português – Crisálida. 4ª edição. 2019. Disponível em: <https://revista.palhoca.ifsc.edu.br/edicao4/crisalida-um-filme-bilingue/>

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. Transmedia 202: Reflexiones adicionales. 2014. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2014/09/transmedia-202-reflexiones-adicionales.html>

JENKINS, Henry. Transmídia Storytelling 101. 2007. Disponível em: [http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena.; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue”. Revista Espaço Científico, Rio de Janeiro, n. 56, jul-dez, 2021. ISSN: 0103-766. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1660>

Legenda Nacional. <https://www.legendanacional.com.br/>

LEMO, Ronaldo; SOUZA, Carlos Affonso. “O conceito de *streaming* interativo”. In: Estudo legal sobre o *streaming* interativo. 2019. <https://pro-musicabr.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Estudo-Streaming-Julho-2019.pdf>

LÉVY, Pierre. O que é a inteligência coletiva?. A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 28-34. ISBN: 978-85-15-01613-6

LOPES TERCEIRO, Francisco Martins. Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos. 2018. 125 f.. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, out-dec, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Felipe. Hegemonia e cineclube. Cineclube: Apontamentos, 2 de maio de 2009. Disponível em: <https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2009/05/hegemonia-e-cineclube-revisao-de-um.html>

MACEDO, Felipe. “Cem anos de cineclubismo ou a presença do público no cinema”. *Revista América Hoy – Memorial da América Latina*, n. 2, julho, 2013. Disponível em: <https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2013/07/cem-anosde-cineclubismo-ou-apresenca-do.html>

MACEDO, Felipe. “O conceito de cineclube”. Cineclube: Apontamentos, 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2021/10/oconceito-de-cineclube-este-artigo-foi.html>

MATIAS, Luan. “Cultura e Educação através do audiovisual”. *Revista Nordeste*, nov, 2015. Disponível em: [https://www.facebook.com/cineCabeca/photos/a.272356256177088/939971452748895/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/cineCabeca/photos/a.272356256177088/939971452748895/?locale=pt_BR)

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: Metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 3, n. 42, p. 23-36, jul/dez, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 208.

MEC. “MEC estabelece parceria que viabiliza primeiro cinema para deficientes sensoriais no país”. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=54161>

MENCATO, Rosângela de Souza. *A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC*. 2021. 35 f.. TCC (Especialização em Libras – EAD) – Instituto Federal da Paraíba – IFPE, Patos, 2021.

MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. *Literatura Surda: um currículo em fabricação*. 2019. 240 f.. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2019.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinicius. A internet já é acessível em 90% dos domicílios do país em 2021. Agência IBGE; IBGE, 16 de set/2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise da influência de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). Interações, n. 49, p. 153-172, 2018.

PNS/IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde – Ciclos de Vida – IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 139. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>

PEREIRA, Maria Leopoldina. O cinema como possibilidade de lingua outra na educação de surdos. 2016. p. 190. Tese (Doutorado em Educação, Currículo e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/04/tMariaLeopoldina.pdf>

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

RECIFE. Escolinha de Arte do Recife homenageia Noemia Varela. Recife, PE: Boletim Diário/ Prefeitura do Recife, 2023. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/pr/secfinancas/emprel/publica/index.php?GrupoCodigo=15&UltAnt=26769&DatAnt=16/03/2007&GrupoCodigoMateria=15>

RECIFE. Projeto Hora do Cinema. 2017a. <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/projeto-hora-do-cinema>

RECIFE. Projeto Hora do Cinema. 2017b. [http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos\\_informativos\\_home/projetohoradocinema.pdf](http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/projetohoradocinema.pdf)

RIBEIRO, Ernani Nunes; SILVA, Edson. Reflexões bourdieianas sobre a escola e a experiência educacional vivenciada por pessoas surdas. In: SUFICIER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina (Org.). Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação. Araraquara: Letraria, 2020. p. 101-129. ISBN: 978-65-86562-26-2.

RODRIGUES, Laércio Ricardo de Aquino. “Considerações sobre autoria e criação no cinema”. Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação – UFC, Ceará, v. 02, p. 1-15, fev, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/passagens/article/view/1139>

SACKS, Oliver. Prefácio. In: Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 09-13.

SALDANHA, Gabriela Lopes. Geração Árido Movie: o cinema cosmopolita dos anos noventa em Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade de Campinas, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista Famecos, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTOS, Kleber Emmanuel Oliveira. As narrativas transmídia no processo de ensino: estruturação e definição de saberes docentes no contexto da transmídia e da cultura da convergência. 2022. p. 261. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Matemática e Tecnologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2022.

SÃO PAULO (SP). Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação – SME / Diretoria de Orientação Técnica – DOT, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Mídia e deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em:  
[http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia\\_e\\_deficiencia.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiencia.pdf)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico (livro eletrônico). 1ª ed.. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIQUEIRA, Jonara Medeiros; SALCEDO; Diego Andres. In: SALCEDO, D. A. (Org.). Meios Sentidos: mediação, midiaticização e acessibilidade digital. Mediação cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. ISBN 978-85-7993-313-4. p. 108-128. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Diego-Salcedo-4/publication/359827883\\_Mediacao\\_Cultural/links/6250674ab0cee02d695b93d2/Mediacao-Cultural.pdf#page=92](https://www.researchgate.net/profile/Diego-Salcedo-4/publication/359827883_Mediacao_Cultural/links/6250674ab0cee02d695b93d2/Mediacao-Cultural.pdf#page=92)

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, E. M. B. de; MELO, L. G. D. de.; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (org.). *Letramento e inclusão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 49-61.

SOUZA, Tatiane Nunes de. O ofício de cinemar: cinema feito por surdos, para todos. 2015. p. 75. Monografia (Especialização em Cinema) – Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/56219>

STUMPF, Marianne Rossi. Educação de surdos e novas tecnologias. Florianópolis: UFSC, 2009. (Material Didático). Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1\\_Texto base Atualizado\\_1\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf)

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

TUXI, Patrícia. Ciberlibras: o uso da tecnologia assistiva como ferramenta de acessibilidade para surdos no meio acadêmico. In: VIGATA, Helena Santiago; Soraya Ferreira, ALVES (Orgs.). Tradução e Acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações. Brasília: UNB, 2021. p. 282-304.

VEROUVINDO, 7º Festival de Filmes com Acessibilidade Comunicacional do Recife (*online* e presencial). 21 a 28 de agosto/2022. Recife: Com Acessibilidades, 2022. Disponível em: <http://https://verouvindo.com.br/>

VERONEZ, Felipe Chiaretti. Descentralização de políticas públicas para o audiovisual: análise e avaliação da estrutura de fomento de Pernambuco e Belo Horizonte. 2021. f. 73. TCC (Bacharel em Cinema e Audiovisual) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2022.

VIANA, Hugo. Cineclubes guardam a tradição de influenciar na formação de cineastas. 02 de abril/2017. Folha PE, 2017. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/cultura/cineclubes-guardam-a-tradicao-de-influenciar-na-formacao-de-cineastas/23090/>

Vida Mais Livre. “Festival VerOuvindo traz filmes com acessibilidade ao Recife (PE)”. 2014. Disponível em: <https://www.vidamaislivre.com.br/2014/04/04/festival-verouvindo-traz-filmes-com-acessibilidade-ao-recife-pe/>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Princípios da educação social das crianças surdas. In: Obras Completas – Tomo Cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. p. 161-178. Disponível na internet: [https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski\\_obras\\_completas.pdf](https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf) Acesso: 7 de janeiro/2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito. In: Obras Completas – Tomo Cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. p. 208-312. Disponível na internet: [https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski\\_obras\\_completas.pdf](https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf) Acesso: 7 de janeiro/2023.

## Vídeos

BOU GRASSO, S.. “El empleo”. Realização Opus Bou, Argentina. Canal ALguns minutos e curta. 2008. <https://www.youtube.com/watch?v=CmOkJuhA678>

DUTRA JR., G. Surdo Cult: Adaptado, Inspirado ou Baseado?. 15 de out/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t-c0n9Kb7GE>

HORA, Mariana Marques da. Vídeo no Canal horasurda. 29/out/2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CkUPy1sJI1x/>

LIMA, William Costa. Engenho de Dentro. Ribeirão Pires/SP: VAI – Valorização de Iniciativas Culturais, São Paulo Capital Cultural, Cidade de São Paulo Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wNMZQBz1Txg>

PÔRTO JR, Gilson *et al.*. Documentário “Geração Audiovisual”. Canal Rádio e TV Justiça. 19 de jun/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DI-rj91f0-q>

SANTAELLA, Lúcia. Linguagem, Pensamento, Mídias, Hibridismo e Educação por Lucia Santaella. 08 de nov/2011. Canal Fundación Telefonica. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=laNh7Kf1Ac>

SANTAELLA, Lúcia. Aula Lúcia Santaella. Canal Natália Aly. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8\\_laAMh74IY&t=399s](https://www.youtube.com/watch?v=8_laAMh74IY&t=399s)

VEROUVINDO. Canal @verouvindo. Disponível em: <https://www.instagram.com/verouvindo/>

## ANEXOS



Ao CAS/CAEER  
 Gerência de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH)  
 Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte  
 Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE

Recife, 12 de janeiro de 2021.

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezados,

Recebam os nossos cumprimentos e esperamos encontrá-los bem. A mestranda Aroma Bandeira, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, está desenvolvendo a pesquisa **VEROUVINDO EM TELAS E FEEDS: POSSIBILIDADES TRANSMÍDIAS NA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL**. O objetivo da pesquisa é analisar a rede de cultura midiática sobre as tecnologias assistivas acompanhando o encontro entre o Festival Ver Ouvindo e as habilidades das pessoas que o seguem, a fim de perceber se é possível considerar estes percursos como alfabetização transmídia. Para dar continuidade ao projeto de pesquisa, precisamos ter acesso setor para realizar coletas de dados e entrevistas. Informamos que a pesquisa segue todos os princípios indicados pelo comitê de ética da UFPE.

Cordialmente,

Ana Beatriz Gomes Carvalho  
 Professora Permanente do PPGEdumatec



UNIVERSIDADE  
 FEDERAL  
 DE PERNAMBUCO

a



Secretaria de  
Educação  
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO  
**PERNAMBUCO**  
A RETOMADA NÃO PARA

Rua Coelho Leite,  
80 – Santo Amaro  
– Recife – PE –  
CEP 50100-140.

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Aroma Bandeira, mestranda no programa EDUMATEC - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica - da Universidade Federal de Pernambuco, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“VEROUVINDO EM TELAS E FEEDS: POSSIBILIDADES TRANSMÍDIAS NA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL”**, que está sob a coordenação/orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Beatriz Gomes Carvalho, cujo objetivo é analisar a rede de cultura midiática sobre as tecnologias assistivas acompanhando o encontro entre o Festival Ver Ouvindo e as habilidades das pessoas que o seguem, a fim de perceber se é possível considerar estes percursos como alfabetização transmídia, no CAS/CAEER - Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - ligado à GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO RECIFE NORTE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 26 de agosto de 2022.

Elyne Paiva de Moraes Rodrigues

**Coord. Geral de Desenvolvimento da Educação CGDE**  
GRE Recife Norte