



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A VISUALIDADE DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL**

ERICLER OLIVEIRA GUTIERREZ

BRASÍLIA DF

Março 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A VISUALIDADE DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL**

ERICLER OLIVEIRA GUTIERREZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Celeste Azulay Kelman.

BRASÍLIA DF

Março 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A VISUALIDADE DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL**

ERICLER OLIVEIRA GUTIERREZ

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Celeste Azulay Kelman (Titular)

FE - Universidade de Brasília

Professora Dr^a Vânia Lúcia Quintão Carneiro (Titular)

FE - Universidade de Brasília

Professora Dr^a Adriana da Silva Thoma (Titular)

F. de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Dra. Heloísa M. M. Lima Salles (Suplente)

Instituto de Letras - Universidade de Brasília

À minha família pelo cuidado e amor compartilhados durante essa formação.

... o cinema participa da sua história, não só como técnica, mas como arte e ideologia.

MILTON JOSÉ DE ALMEIDA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir que essa formação chegasse até mim.

À minha mãe Hilda e ao meu pai Ernesto (*in memoriam*), por serem autores de narrativas repletas de amor, carinho e educação. Às minhas irmãs Erilda, Neia e Nalva, educadoras de surdos, por compartilharem sonhos e esperanças na área. À Nalva, pelas leituras e releituras.

Ao Grupo de Integração de Surdos da Igreja Memorial Batista de Brasília, por aperfeiçoar minha atuação.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por viabilizar a pesquisa. Aos/às colegas do Canal E, à equipe do programa de televisão para surdos, *Notícia em mãos*, em especial, Maria do Carmo, Jacqueline e aos voluntários surdos e ouvintes, em especial, Gricélia e Neia.

Ao Centro Educacional nº 06 de Taguatinga e à Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Brasília do DF – APADA/DF.

Às professoras e cineastas Tânia Montoro, da Universidade de Brasília, Belkis Veja, da Escola Internacional de Cine e TV de Cuba e Carmen Guarine, do Observatório de Cine de Buenos Aires, responsáveis por meu encantamento pelo audiovisual.

À Adama Ouedraogo, doutorando em cinema, pela Escola Superior de Audiovisual da Universidade de Toulouse Mirail, pelos conselhos e trocas de conhecimento.

Às amigas e aos amigos do Mestrado, pelo diálogo e cumplicidade durante a caminhada.

Aos participantes da pesquisa, por acreditarem no projeto.

Ao professor Bernardo Kipnis, professor Lúcio Teles e às professoras Albetina Mitjás, e Carmen Tacca, por transformarem a sala de aula em um espaço de construção do conhecimento.

Às professoras que compõem a banca do Mestrado, pelo desejo de colaborar com meu percurso.

À minha orientadora Celeste Kelman, por sua postura interdisciplinar em aceitar o desafio de integrar à linha de pesquisa Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano os estudos referentes à linguagem audiovisual.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade investigar a elaboração de narrativas audiovisuais por jovens surdos inseridos em contexto educacional. A interface entre Educação e Comunicação para essa minoria está baseada nas produções audiovisuais que têm desconsiderado as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Parte dessa produção cultural tem sido apenas adaptada por meio de legendas ou janelas de interpretação em língua de sinais, mas pouca produção é de autoria de surdos. Assim, a pesquisa analisa as relações entre produção audiovisual de surdos e a modalidade visuoespacial da língua de sinais. São analisados também aspectos da educação, cultura e identidades surdas imbricados neste processo. Adotamos a pesquisa qualitativa e para constituir o percurso investigativo selecionamos a metodologia da pesquisa-ação, com enfoque na criação de dados visuais pelos participantes. O instrumento disparador é um curso de linguagem audiovisual, juntamente ao qual inserimos instrumentos criados no decorrer da aprendizagem dos alunos devido ao caráter heurístico da pesquisa. Os dados evidenciam a urgência em se desenvolver políticas de incentivo à realização audiovisual de alunos surdos, considerando a relevância da visualidade desses sujeitos para a criação de novas estéticas audiovisuais. Concluímos que a educação audiovisual tem papel fundamental ao proporcionar aos sujeitos surdos um espaço de criação, fruição e empoderamento. Consideramos que este trabalho poderá colaborar com o desenvolvimento do conhecimento na interface entre educação, comunicação e educação de surdos. Neste percurso, a maioria ouvinte tem muito a aprender sobre acessibilidade na perspectiva da alteridade.

Palavras-chave: Produção Audiovisual, Educação de surdos, Língua de sinais, Empoderamento.

ABSTRACT

This research paper aims to investigate the elaboration of audiovisual narratives by young deaf people set in an educational context. The interface between education and communication for this minority is based upon audiovisual productions that have disregarded the cultural and linguistic specificities of the deaf community. Part of that cultural production has been adapted only by means of subtitles or windows of interpretation in sign language, but little is produced by the deaf themselves. Thus, this research paper analyzes the relationship between audiovisual production for the deaf and the visual-space modality of the sign language. As well as the educational and cultural aspects, the identities of deaf people intertwined in this process are reviewed. We have adopted a qualitative methodology of research and, to build the selected route, the investigative methodology of action research, focusing on the creation of visual data by the participants. The research instrument to initiate the process is an audiovisual language course, which we introduced along with the tools created during the learning of students due to the heuristic nature of the research. The data emphasize that the urgent need to develop policies to encourage audiovisual achievement of deaf students, considering the importance of the visual sense of these subjects for the creation of new audio-visual aesthetics. We conclude that audiovisual education has a crucial role in providing deaf subjects with a space for creation, enjoyment and empowerment. We believe that this work could contribute to the development of the knowledge of the interface between education, communication and deaf education. In this way, the listening majority has much to learn about accessibility in the perspective of otherness.

Keywords: Audiovisual production, Deaf education, Sign Language, Empowerment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1 - Educação audiovisual.....	21
1.1 - Produção audiovisual no contexto das minorias.....	27
1.2 - Produção audiovisual no contexto da minoria surda.....	34
Capítulo 2 - Surdo Produtor: Minoria linguística, cultura e identidade surda.....	38
2.1 - Minoria linguística.....	38
2.2 - Cultura surda e identidades surdas.....	48
Capítulo 3 - Audiovisual na visualidade dos surdos.....	55
3.1 - O som na visualidade dos surdos.....	60
3.2 - A imagem na visualidade dos surdos.....	62
3.3 - Caracteres: espaço de novas significações.....	64
II – DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	66
2.1 - Questões de pesquisa.....	66
2.2 – Objetivos.....	66
2.2.1 - Objetivo Geral.....	66
2.2.2 - Objetivos Específicos.....	66

III – METODOLOGIA.....	67
3.1 - O local.....	70
3.1.1 - Atendimento ao aluno surdo.....	72
3.2 - Os participantes.....	73
3.3 - Instrumentos utilizados.....	77
3.3.1 - O Curso de Audiovisual.....	78
3.3.1.1 - A produção coletiva: o Jornal do Surdo.....	83
3.3.1.2 - O processo de montagem.....	84
3.3.2 - Roteiros e <i>storyboard</i> dos sete participantes.....	85
3.3.3 - Roteiro coletivo.....	86
3.3.4 - O telejornal O Jornal do Surdo Trânsito.....	86
3.4 - Os procedimentos da pesquisa.....	87
IV – RESULTADOS e ANÁLISE.....	92
4.1 - As categorias de análise.....	97
4.1.1 – o cinema mudo.....	97
4.1.2 – O cinema falado.....	104
4.1.3 – O cinema sinalizado.....	115
4.1.3.1 - <i>A menina louca</i>: um percurso audiovisual na visualidade surda.....	119
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
VI – REFERÊNCIAS.....	135
VII – FILMOGRAFIA E VIDEOGRAFIA.....	145
VII – ANEXOS.....	146

ANEXO A – Mapa de decupagem da matéria de telejornal <i>O povo que recicla</i> (BULCÃO, 1997).....	147
ANEXO B – Modelo do roteiro escrito do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, consultado pelos alunos do curso.....	150
ANEXO C – Modelo de transcrição para análise da narrativa audiovisual dos participantes surdos: jornal do surdo.....	151
ANEXO D – <i>storyboard</i> completo do filme <i>A menina louca</i>, de TH.....	160
ANEXO E – Roteiro escrito do filme de TH, <i>A menina louca</i>.....	162
VIII – APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A – Protocolo de pesquisa.....	164
APÊNDICE B – Consentimento livre e esclarecido.....	169
APÊNDICE C – Protocolo de pesquisa.....	170
APÊNDICE D – Formulário para caracterização dos participantes.....	174
APÊNDICE E – Comunicado aos pais e responsáveis.....	175
APÊNDICE F – Termo de autorização de uso de imagem I.....	176
APÊNDICE G – Termo de autorização de uso de imagem II.....	177
APÊNDICE H – Formulário para caracterização da escola.....	178
APÊNDICE I – Formulário de caracterização do atendimento aos alunos surdos.....	180
APÊNDICE J – Protocolo de pesquisa.....	182

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Entrada da escola.....	70
Foto 2 - Corredor de acesso às salas de aula.....	70
Foto 3 - Sala de aula: professora e intérprete.....	73
Foto 4 - Processo de interpretação.....	73
Foto 5 - Sala de recursos.....	73
Foto 6 - Projeto <i>Janela da inclusão</i>	73
Foto 7 - Os participantes em uma aula teórica.....	76
Foto 8 - MAY explicando sua ideia.....	82
Foto 9 - Início da escrita de TH.....	82
Foto 10 - JU e GB criando.....	83
Foto 11 - Roteiro de TH.....	83
Foto 12 - Apresentação das ideias.....	83
Foto 13 - Alunos do 1º ano C iniciando o <i>storyboard</i>	83
Foto 14 - GB escrevendo o roteiro coletivo.....	84
Foto 15 - Diretora TH, encoberta pela câmera, analisa como fazer a entrevista.....	84
Foto 16 - Ilha de edição montada na sala de recursos.....	85
Foto 17 - Roteiro escrito e desenhado para gravação do telejornal.....	86
Foto 18 - 1ª atividade de reescrita de roteiro.....	93
Foto 19 - Roteiro do filme de TH.....	93
Foto 20 - Roteiro da novela de GB.....	93
Foto 21 - Roteiro do audiovisual de MA.....	93

Foto 22 - Roteiro do filme romântico de MAY.....	94
Foto 23 - Roteiro de telejornal de JU.....	94
Foto 24 - Roteiro para gravação do telejornal coletivo.....	95
Foto 25 - Imagem natural de cena do filme <i>O Garoto</i> , de Chaplin.....	99
Foto 26 - Intertítulo no filme <i>O Garoto</i> , de Chaplin.....	99
Foto 27 - Imagem natural do filme <i>O Garoto</i> , de Chaplin.....	99
Foto 28 - Apresentadora JU, sinalizando o enunciado sobre respeito no trânsito.....	99
Foto 29 – Desenho da sinalização com plano a ser gravado.....	100
Foto 30 - Desenho da imagem visual em alusão ao enunciado.....	100
Foto 31 - Imagem de dimensão verbal/Libras/Fala.....	100
Foto 32 - Imagem visual.....	100
Foto 33 - Alunos acompanham a gravação do <i>off</i>	106
Foto 34 - GB faz uma representação do som para o surdo.....	107
Foto 35 - GB faz uma representação do som para o surdo.....	107
Foto 36 - Plano do <i>storyboard</i> de TH indicando que não há necessidade de música.....	108
Foto 37 - Plano do <i>storyboard</i> de TH indicando que há necessidade de música.....	108
Foto 38 - TH explicita no roteiro que a beleza da música fica a cargo do editor.....	109
Foto 39 - Pensamento e língua de sinais representados no <i>storyboard</i> de JO.....	110
Foto 40 - Inclusão do som no programa de auditório de JO.....	110
Foto 41 - Legenda no <i>storyboard</i> de JO.....	110
Foto 42 - <i>Storyboard</i> de MAY, personagem surda conversa em Libras	110
Foto 43 - <i>Storyboard</i> de MAY, personagem surdo conversa em Libras.....	110
Foto 44 - <i>Storyboard</i> de MAY fala de pais ouvintes da personagem surda sem som.....	110

Foto 45 - Plano da crucificação no prólogo de <i>Persona</i> , de Ingmar Bergman.....	112
Foto 46 - Plano da crucificação no prólogo de <i>Persona</i> , de Ingmar Bergman.....	112
Foto 47 - Plano da crucificação no prólogo de <i>Persona</i> , de Ingmar Bergman.....	112
Foto 48 - ER direciona o olhar para a parte abaixo da câmera, onde GB está localizada dando suporte para a sinalização do texto.....	116
Foto 49 - Sinal em movimento.....	118
Foto 50 - Plano de corte.....	118
Foto 51 -: Salto para imagem.....	118
Foto 52 - Contexto multilíngue vivenciado por surdos em vários contextos sociais.....	121
Foto 53 - Mundo ouvinte no <i>storyboard</i> de TH.....	121
Foto 54 - Mundo surdo no <i>storyboard</i> de TH.....	121
Foto 55 - <i>Storyboard</i> de TH: Mãe batendo na porta.....	122
Foto 56 - <i>Storyboard</i> de TH: O diálogo entre pais ouvintes e o diálogo simultâneo entre as amigas surdas no mesmo plano.....	122
Foto 57 - <i>Close up</i> silencioso.....	123
Foto 58 - A descoberta.....	123
Foto 59 - A procura.....	123
Foto 60 - O reencontro.....	123
Foto 61 - Pano geral.....	124
Foto 62 - Plano médio.....	124
Foto 63 - <i>Close up</i>	124
Foto 64 - Plano geral do reencontro.....	124
Foto 65 - Plano médio do reencontro.....	124

Foto 66 - Na parte de baixo TH escreve o nome do movimento.	125
Foto 67 - Direção dos olhares dos personagens indica o ponto de vista da autora.....	125
Foto 68 - Empoderamento audiovisual.....	127
Foto 69 - Todos esperam a orientação de TH.....	127
Foto 70 - Editor atento à discussão.....	127
Foto 71 - TH discute o roteiro.....	127
Foto 72 - TH orienta a intérprete.....	127
Foto 73 - TH orienta o cinegrafista.....	127
Foto 74 - Intérprete no canto da tela da TV.....	131
Foto 75 - Intérprete no canto da sala de aula.....	131
Foto 76 - Espaço de empoderamento.....	131

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, o audiovisual tem um papel fundamental, ao ajudar a construção do imaginário coletivo e ampliar as formas de comunicação e informação. É inegável a mudança gerada pela presença do audiovisual na sociedade tecnológica. Compreender a produção audiovisual como um espaço de expressão comunicativa e de criação de novas estéticas faz-se necessário, pois ali estão em jogo questões como identidade, alteridade, hierarquia, inclusão e exclusão. Historicamente, algumas minorias, como as comunidades surdas, estiveram distantes da produção audiovisual, ficando restrito a elas apenas o consumo de tais produtos. A presença das classes subalternas na produção audiovisual é reivindicada como uma forma de empoderamento, que significa uma mudança de posição nas relações de poder e de tomada de decisões dos sujeitos de classes minoritárias, a partir da tomada de consciência de seus direitos, produzindo condições de ampliação de sua participação na sociedade (HALL, 2006). Além de redimensionar as relações de poder dando às minorias a possibilidade de produzir suas próprias narrativas em imagem e som. A participação ativa de grupos minoritários na produção audiovisual permite a descoberta de novas formas de criação, diferente da perspectiva hegemônica (BARBERO & REY, 1999).

A produção de narrativas audiovisuais por esse caminho possibilita que grupos alijados se apropriem da tecnologia, da forma e do conteúdo, gerando sentido a partir de suas práticas sociais construídas culturalmente (BHABHA, 1998; BARBERO, 2003). A relação entre narrativas audiovisuais e a inclusão das minorias, a nosso ver, representa um dos grandes desafios dessa sociedade. O reconhecimento da necessidade de se criar práticas de inclusão (TUNES & BARTHOLO, 2006) e a urgência em entender como as novas tecnologias redimensionam nossas relações sociais são questões que representam bem a complexidade no mundo contemporâneo (MORIN, 2009), impondo uma profunda reflexão sobre a função da escola frente a essa realidade (POSTMAN, 2002).

No âmbito da educação para surdos, o audiovisual tem se mostrado um parceiro importante. No entanto, são poucas as produções acadêmicas sobre essa temática. Examinando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPELLO, no período de 1998 a 2008, encontramos somente duas teses (CAMPELLO, 2008; THOMA, 2002) e três dissertações (LIRA, 2003; MARCATO, 2001;

SANTANA, 2003) abrangendo as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Buscamos analisar nessas produções o lugar do sujeito surdo no contexto midiático. As dissertações dedicam-se a uma análise do impacto e contribuições dos usos das Novas Tecnologias na educação de surdos. Nenhuma delas aponta para uma participação mais ativa dos surdos na criação das novas linguagens. A tese mais recente aborda a Pedagogia Visual como um caminho na educação de surdos (CAMPELLO, 2008). Campello (2008) ressalta a importância das linguagens visuais como a informática, a fotografia e a comunicação no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos. A segunda tese de doutorado (THOMA, 2002) analisa as representações surdas no cinema, fundamentada nos Estudos Culturais e na análise do discurso de Foucault. A autora, ao discutir representação e relações de poder, indica a necessidade de se criar possibilidades enunciativas por meio das narrativas surdas. Ao concluir que a alteridade surda deveria ser construída pelos próprios sujeitos surdos, Thoma contribui para ressaltar a importância da proposta desse trabalho que foi dar voz aos surdos por meio da produção audiovisual.

A pouca produção científica nessa área evidencia que as práticas de educação audiovisual ainda não alcançaram a Educação de surdos. Essa lacuna gerou o desejo de trazer para o campo teórico e acadêmico a investigação da produção audiovisual dos surdos, considerando a cultura surda e a modalidade visuoespacial da língua de sinais.

Dialogamos com o campo da *educação para as mídias* no sentido de nos apropriarmos desse referencial teórico, a fim de dar sustentabilidade ao propósito de investigar o audiovisual como objeto de estudo, no viés da composição dos elementos som e imagem por sujeitos surdos.

Nossa experiência, na educação de surdos e na comunidade surda, esteve mediada pelo audiovisual, seja utilizando, produzindo e participando da política de acessibilidade, seja na atuação como intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras na TV. Na docência, foi possível perceber que utilizar a língua de sinais não era suficiente para que os alunos surdos aprendessem. Assim, começamos a utilizar sistematicamente vídeos educativos até tornar esta uma prática incorporada ao trabalho pedagógico. Ainda não sabíamos o que era linguagem audiovisual, ainda que se fizesse uso dela no espaço educacional e nos momentos de entretenimento, com idas ao cinema ou acompanhando novelas e telejornais. Com o início de um novo trabalho no Canal E, TV Educativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, esse universo construído por imagens e sons passou a fazer parte de nossa

vida. A ideia de associar a língua de sinais à linguagem audiovisual levou à criação do programa *Notícia em Mãos*, de inclusão inversa, ou seja, feito para surdos e adaptado para ouvintes. Os surdos participavam como atores e apresentadores do programa, contribuindo dessa forma para a inclusão da minoria no mundo midiático. Dessa forma, o programa *Notícia em Mãos* contribuiu para divulgar a cultura surda, dar acesso à informação e à educação e cumpriu com a função de representação, ao permitir que o telespectador surdo se identificasse com a imagem exibida na tela (SILVA, 2003). No entanto, a nossa análise, baseada na coordenação desse projeto, é de que as relações de poder se mantiveram hierarquicamente de ouvintes para surdos. A reflexão que trazemos para este projeto de dissertação é de avançar o debate no sentido da transformação da ordem hierárquica, para uma mudança significativa com vistas ao empoderamento para surdos. Assim, à medida que o conhecimento nessa área de atuação midiática é compartilhado com sujeitos surdos, estes assumem o saber fazer nas dimensões política e reflexiva.

Nesse viés, participamos da criação da proposta de adaptação do curso *TV na Escola e os desafios de hoje* para surdos, no ano de 2004¹. Por meio de uma tutoria especializada, quinze professores da rede pública do Distrito Federal fizeram parte de uma das turmas. O curso propôs uma apropriação dos vídeos da TV Escola², enfocando as potencialidades da educação audiovisual (FIORENTINO & CARNEIRO, 2003). Ao final, os alunos realizaram uma adaptação dos vídeos dos módulos do curso com a inserção da janela³ de interpretação em Libras. Após concluírem a adaptação, os cursistas sugeriram a produção de vídeos compostos por atores surdos. O trabalho empírico desta dissertação atende a essa sugestão e revela que a apropriação do vídeo por surdos abre caminhos para propostas midiáticas de empoderamento.

¹ O projeto-piloto de adaptação foi coordenado pela Profa. Leda Maria Rangearo Fiorentini da Universidade de Brasília.

² O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, MEC-SEED, criada no ano de 1996, implementou o programa *TV Escola*. Todas as escolas com mais de 100 alunos receberam antena parabólica, aparelho de TV, videocassete e fitas.

³ Janela de Libras - é o espaço delimitado no vídeo no qual as informações veiculadas em língua portuguesa são interpretadas para Libras. Quanto ao recorte, a Associação recomenda que seja de um quarto da tela do televisor (ABNT. NBR 15290 2005). Os profissionais de audiovisual e intérpretes incorporaram o uso do diminutivo para se referirem a esse espaço como janelinha.

Em 2006, tivemos a oportunidade de iniciar uma formação em cinema documentário, o que aprofundou sobremaneira tais reflexões e engendrou o sonho de um futuro de inclusão na área do cinema documentário, da mídia e do acesso à linguagem audiovisual, integrando essas linguagens à Educação.

Atualmente, temos vivenciado avanços na área de acessibilidade de informação e comunicação. Uma dessas maiores conquistas se refere à regulamentação da lei da acessibilidade, por meio do Decreto-lei nº 5296/2004, que obriga a inclusão de janela em Libras ou legenda em português para eliminar as barreiras de comunicação. A partir dessa decisão, as campanhas eleitorais a partir de 2006 foram veiculadas ou com a presença do intérprete de Libras no canto da tela ou com a inclusão da legenda em português.

Mesmo representando um avanço, a hegemonia ouvinte ainda é mais representativa. A subalternação dos surdos no mundo midiático pode ser percebida pela ausência desse grupo nas telas da TV, pela presença da língua de sinais em um espaço reduzido e de difícil leitura, que são as janelinhas de interpretação, e pela presença da língua portuguesa escrita nas legendas, que é a língua da maioria. Somos favoráveis a todos esses recursos de acessibilidade na medida em que, até poucos anos, nenhum deles existia. No entanto, é necessário avançar o conhecimento, a fim de se ampliar as possibilidades de produção audiovisual pelos próprios surdos.

A pesquisa adota o referencial teórico do desenvolvimento da linguagem na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na perspectiva bakhtiniana para dizer que o surdo é constituído por um complexo processo de desenvolvimento de linguagem e de comunicação (KELMAN, 2005; RODRIGUES, 2009). A comunidade surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais, é compreendida como uma minoria linguística (QUADROS, 2004) e a partir dela vivencia uma experiência visual e singular, que termina por se constituir uma cultura própria (KELMAN, 2005; PERLIN, 2004; SKLIAR, 2000). A surdez aqui é compreendida no âmbito da cultura a partir dos Estudos Culturais, entendida como um modo de vida que envolve a produção cultural de práticas sociais imbricadas em estruturas de poder (HALL, 2006; JOHNSON, 2003; THOMA, 2004). A composição de som e imagem foi analisada tendo como fundamento a concepção de audiovisual discutida por Michel Chion (1994) e Gilles Deleuze (1983; 2007).

Para atingir os objetivos propostos, adotamos a pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa-ação. O processo empírico foi desenvolvido em uma escola de

ensino médio de educação inclusiva de surdos na cidade de Taguatinga, Distrito Federal. Os participantes estiveram inseridos em um curso de audiovisual, instrumento disparador da pesquisa. Desta forma, investigamos a produção audiovisual dos sujeitos surdos, identificando as relações com educação, cultura e identidades surdas e verificando as relações estabelecidas nas escolhas de montagem dos elementos som e imagem, influenciada pela visuoespacialidade da língua de sinais.

Considerando a produção de imagens fixas realizada pela pesquisadora e a criação de imagens fixas e imagens em movimento dos participantes adotamos a análise qualitativa de dados visuais.

O corpo do trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro trata da educação audiovisual na perspectiva da educação para as mídias com enfoque nas minorias; o segundo discorre sobre o surdo, produtor de audiovisual e as relações entre língua, cultura e identidades; o terceiro apresenta o audiovisual e seus elementos constitutivos, o som e a imagem; o capítulo quatro indica o caminho metodológico do trabalho e o quinto capítulo traz a análise dos dados, dialogando com o referencial teórico e os objetivos traçados. Para isso, selecionamos as informações produzidas no processo de formação no curso de audiovisual, os roteiros desenhados pelos alunos, o processo de realização e montagem do audiovisual e o produto final, o telejornal *O Jornal do Surdo*.

A análise desses instrumentos evidencia a urgência em se desenvolver políticas de incentivo à realização audiovisual de alunos surdos, considerando a relevância de sua visualidade para a criação de novas estéticas audiovisuais. Concluimos que a educação audiovisual tem papel fundamental ao proporcionar aos sujeitos surdos um espaço de criação e fruição.

Consideramos que este trabalho poderá colaborar com o desenvolvimento do conhecimento na interface entre educação, comunicação e educação de surdos. Neste percurso, a maioria ouvinte tem muito a aprender sobre acessibilidade na perspectiva da alteridade.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Uma sociedade mediada por imagens e sons inaugura uma nova forma de expressão das mensagens e de seus significados. Somos levados a despertar para uma inteligência diferente, apta a decodificar imagem e som, diferente da inteligência verbal, acostumada a entender e ver palavras (ALMEIDA, 2001). A escola, inserida nesse contexto de sociedade do conhecimento e da informação, é desafiada a se apropriar do audiovisual cada vez mais, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Na sala de aula, maior espaço de atuação do professor, a TV, o cinema e a internet se incorporam à dinâmica das relações professor-aluno, criando novas demandas. A veiculação do audiovisual nas veias da educação não se limita unicamente ao seu uso como um recurso didático (CARNEIRO, 1999; BELLONI, 2009; GÓMEZ, 2006; GONNET, 2004; GUTIÉRREZ, 2003). Diz respeito, acima desta possibilidade, à educação audiovisual em interface com uma sociedade em constante transformação de seus modos de ver, sentir, produzir e consumir mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989; FISCHER, 2006).

Desde as décadas de 1960 e 1970, as transformações geradas pelas tecnologias de comunicação e informação propiciaram o interesse em compreender as formas de aprender e ensinar na sociedade tecnológica (BABIN, 1989; BELLONI, 2009; GONNET, 2004). A abordagem pedagógica do audiovisual inscreve-se em campos e áreas de investigação que têm se dedicado ao estudo da interface entre educação e comunicação.

Tratando de perceber como se dá esta interface pelo viés político e cultural, a educomunicação discute o acesso de grupos minoritários nesse contexto midiático (SOARES, 2002). Na América Latina, a mobilização de grupos não governamentais contribuiu com propostas de transformar a sociedade por meio de uma educação pela comunicação. Grupos comprometidos com a emancipação, o empoderamento das minorias, a participação e a alteridade (significando um reconhecimento do outro e seu valor e posição como sujeito histórico e cultural), desenvolveram propostas de vinculação entre a educação e a comunicação (KAPLÚN, 1984; SOARES, 2002: 2009). O precursor da

Educomunicação, o argentino Mario Kaplún (1984), propôs uma comunicação baseada no diálogo e mobilização dos grupos sociais aliados do poder decisório.

Outra interface entre comunicação e educação, a Pedagogia da Comunicação está mais direcionada ao uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica. Gutiérrez (2003), um dos teóricos que fundamenta essa proposta, discute a dimensão pedagógica das novas tecnologias resgatando os princípios de participação e interlocução postulados por Kaplún. O caráter dialógico é apropriado no sentido de transformar a mediação tecnológica nos espaços educacionais em um processo pedagógico ativo. Reforçando o valor dos novos meios e suas possibilidades de mediação, o autor opõe-se à concepção de uso das tecnologias midiáticas apenas como suporte didático no processo de aprendizagem (PORTO, 2003; GUTIÉRREZ, 2003). Os sujeitos são instados a “dialogar com os meios, ao invés de falar sobre os meios.” (PORTO 2000, p. 35). Significa dizer que o aluno possui capacidade de se posicionar e de se comprometer diante dos meios de comunicação nas dimensões de sentido, de afetividade e de cognição.

A Pedagogia da Comunicação enfatiza as possibilidades do audiovisual em impulsionar no sujeito que aprende a criatividade, a partilha, as emoções, a cognição. Destacamos que há uma abordagem diferente, que enfatiza os sentidos mais que o enfoque ideológico do audiovisual na educomunicação. A aprendizagem na Pedagogia da Comunicação percorre o caminho dos sentidos produzidos na recepção das mensagens em imagem e som. É importante atentar para os aspectos emocionais e afetivos provocados pelas novas linguagens tecnológicas e em como estas dimensões podem ser associadas ao processo de aprendizagem. A esse respeito, Babin (1989) afirma que o audiovisual desperta nossos sentidos, aflora a sensibilidade, aguça a intuição e abre as janelas do imaginário.

De acordo com Belloni (2009), atualmente a Pedagogia da Comunicação, juntamente com outra área de estudo, a mídia-educação ou *educação para as mídias*, vêm se delineando em âmbito universitário como propostas disciplinares para discutir a interface entre educação e comunicação. Enquanto a Pedagogia da comunicação aborda o uso da mídia como ferramenta pedagógica, a mídia-educação trata da dimensão *objeto de estudo*. Os esforços dos diversos campos em interpretar as relações entre comunicação e educação são válidos e contribuem para nossa pesquisa, nos aspectos considerados mais relevantes. Entretanto, direcionamos a fundamentação teórica neste trabalho para o campo

da *educação para as mídias*, por sua proposta de intervenção mais crítica em relação à interface entre educação e comunicação e por compreender a mídia como objeto de estudo. Esse campo reforça a defesa de que as novas tecnologias da informação e comunicação, desde o cinema mudo às redes telemáticas, não são meros recursos tecnológicos de uso ou desuso a serviço do professor em sala de aula. Além disso, reivindica a transformação da mídia em ferramenta pedagógica no sentido técnico, mas ético também, e como objeto de estudo conceitual e estético (BELLONI, 2009).

Segundo Belloni (2009, p.12) os objetivos da *educação para as mídias* “dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo em todas as tecnologias de informação e comunicação.” Transformar o aluno, durante seu processo de formação, em um usuário crítico e criador, das mais diferentes formas de TICs, dependerá de quais destas tecnologias são disponibilizadas a ele e de como seu uso acontece no espaço escolar. A esse respeito, a pesquisa *Entre educação infantil e ensino fundamental: a escolarização das crianças com transtornos de comunicação*⁴ (KELMAN; MARTÍNEZ; MADEIRA-COELHO, 2009) identificou que os alunos surdos pesquisados desenvolveram uma rejeição ao uso excessivo do vídeo em sala de aula. A pesquisa não investiga todos os fatores que levaram a essa rejeição, mas indica uma abordagem metodológica distante do que tem sido proposto pela educação para as mídias e as demais propostas de interface entre educação e comunicação. As capacidades dos alunos ficaram limitadas ao tipo de trabalho proposto em sala de aula que, além de não ter aproveitado as possibilidades mediadoras do audiovisual, não incorporou ações que propiciassem aos alunos a descoberta de novas formas de escritura.

O tratamento da mídia e educação no sentido da ação crítica, reflexiva e criadora vem ao encontro da intervenção que realizamos neste trabalho, trazendo os sujeitos surdos para a produção audiovisual analisada pelo aspecto estético da linguagem audiovisual e da comunicação em sua dimensão expressiva.

⁴ Relatório final da pesquisa *Entre educação infantil e ensino fundamental: a escolarização das crianças com transtornos de comunicação*. (Projeto 021/2007 processo FAP 193 000 223/2007). Pesquisadoras: Profa. Celete Azulay Kelman, Profa.(coordenadora) Albertina Mitjans Martinez, Profa. Cristina M. Madeira Coelho, pertencentes ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade de Brasília, no ano de realização da pesquisa.

Nessa direção afirmamos que, na área *educação para as mídias* ou *mídia-educação*, há um aprofundamento que vai além da ordem ideológica e da linguagem afetiva e simbólica. Existe um pressuposto interventivo de apropriação das tecnologias pelo professor e pelo aluno no sentido da recepção ativa, da produção criativa e da transformação no campo pela formação dos sujeitos (BELLONI, 2009; GONNET, 2004; JACQUINOT, 1977). Há um enfoque na formação do professor para atuar no processo ensino-aprendizagem, mas essa ação não dissocia trabalho pedagógico de aprendizagem. O aluno e o professor participam e intervêm, seja pela recepção ou pela produção, ou seja, “estudante e educador enquanto ‘usuários’ e criadores das TICs e não como meros receptores”. (BELLONI, 2009, p. 9). A escola é desafiada a ensinar a leitura crítica de toda mensagem midiática que circula nas salas de aula e em todos os ambientes de ensino por onde passam os alunos. Os professores, ao mesmo tempo em que aprendem, podem ensinar a dinâmica interna das novas linguagens. A *educação para as mídias* refere-se à integração entre as novas tecnologias e a educação no âmbito da apropriação crítica das tecnologias como ferramentas pedagógicas e à integração das TICs ao papel da mídia na educação (BELLONI, 2009; GONNET, 2004).

A *educação para as mídias* preocupa-se com as demandas do século XXI, que impõem aos educadores a compreensão dos novos contextos sociais que trazem para a sala de aula outras possibilidades de leitura e escrita. Tanto o surgimento de novas tecnologias na sociedade moderna como o processo de globalização fizeram emergir textos diferentes dos considerados clássicos e únicos representantes do conhecimento historicamente acumulado. No entanto, ainda existe a tendência de reduzir todas estas potencialidades da mídia na educação a um caráter mais utilitário, que também foi discutida nas outras áreas apresentadas. Seja por descrédito ou por falta de preparo, os professores continuam dando exclusividade ao texto escrito em detrimento dos textos audiovisuais. Além disso, a mídia não tem sido contemplada no currículo da educação como mais uma área do conhecimento.

A esse respeito, Carneiro (2005) propõe que a escola inclua no currículo a escrita das novas linguagens, baseada na argumentação de que a mídia exerce a função de informar, nos diferentes espaços de veiculação. Segundo a autora, a aproximação entre televisão e educação pode proporcionar um contexto de leitura por meio da recepção de mensagens audiovisuais. Por exemplo, uma novela é lida assim como a obra de Machado de Assis. A autora aprofunda essa questão em um trabalho anterior, no qual discute a educação pela televisão analisando o programa de tevê infantil *Castelo Ra-Tim-Bum*, com

enfoque em sua recepção pelas crianças. A pesquisa da autora contribui para desconstruir o pedagogismo dos programas educativos distanciados das possibilidades estéticas presentes na linguagem audiovisual (CARNEIRO, 1999). A estética na linguagem audiovisual é compreendida como a forma que o realizador encontra para comunicar pensamentos, expor ideias e exprimir sentimentos por meio dos elementos que dão a esta linguagem sua especificidade (BETTON, 1987.). Não descartamos a concepção de belo consubstanciada na obra de arte. A estética audiovisual lida em todo o processo com escolhas da beleza, entretanto nosso objetivo centrou-se na análise da forma como os sujeitos elaboraram os produtos audiovisuais.

Carneiro enfatiza que mensagens audiovisuais de gêneros e linguagens sedutoras e criativas envolvem a criança em uma recepção ativa, tecida por sentido, criatividade e imaginário. A construção de sentido para o processo de aprendizagem deve integrar a transmissão de informação às dimensões afetivas e emocionais. Segundo Carneiro, os resultados de sua pesquisa evidenciaram que “fantasia, diversão e aprendizagem constituíram os três aspectos de uso mais comum da televisão pela criança” (1999, p. 52). A autora conclui que todo programa pode ser caracterizado educativo, se mediado pelo professor, mesmo que não tenha sido intencionalmente criado para esse fim. Dessa forma, a partir da análise de recepção das crianças, desconstrói o conceito de que aulas e palestras devem ser repetidas em formato de audiovisual para serem consideradas educativas.

Refletindo essa realidade, Gonnet (2004, p. 53), pensador francês, afirma que “(...) a linguagem audiovisual, muito presente no universo das crianças, não suscita a atenção dos educadores comparativamente ao escrito e à comunicação verbal (...)” e tal escolha está relacionada às concepções de aprendizagem e trabalho pedagógico, nas quais a imagem e o som têm menor valor. Em uma crítica mais enfática sobre o privilégio do texto escrito, Tardy (1976, p. 17), em sua obra *O professor e as imagens*, afirma que os professores “não se recusam a serem destruidores de imagens”. Segundo o pensador, na área pedagógica a imagem é relegada ao mais elementar mecanismo da espécie humana, a um estágio rudimentar da filogenética. Por esse motivo, a linguagem audiovisual, em algumas práticas pedagógicas, não passa de um meio para exemplificar aulas, sendo apenas um apoio ao livro didático. Tardy narra o desconforto vivido por professores que precisam lidar com uma geração que nasceu no universo da imagem. Profetizando uma revolução metodológica no ensino, o autor sugere que os professores, ao invés de menosprezarem as imagens, buscassem inspiração metodológica para a preparação de suas aulas nas imagens

veiculadas pelo cinema e a televisão. Nessa perspectiva, Carneiro (1999) defende que a escola opte pelo fascínio e a sedução da narrativa audiovisual, que tocam a sensibilidade e proporcionam mais recursos para a imaginação das crianças.

O cinema, a televisão ou o vídeo digital são artefatos culturais considerados textuais, constituídos por elementos contemporâneos que não podem ser deixados de lado pela escola (BELLONI, 2009, CARNEIRO, 2005; GONNET, 2004; JACQUINOT, 1977). Tais linguagens são capazes de representar o mundo, narrar histórias e construir modos de vida no imaginário coletivo (ALMEIDA, 1999). Assim, a recepção e a produção da mensagem audiovisual são elementos que se constituem recursivamente. Essas temáticas são tratadas na *educação para as mídias* nas dimensões de representações e da tecnologia. Gonnet (2004, p.55) afirma que as representações são um “(...) dos eixos fundadores do trabalho sobre educação para as mídias”, pois a leitura crítica refere-se à interpretação e compreensão de como as mensagens audiovisuais representam os diferentes grupos sociais. A temática das tecnologias tem grande relevância por envolver o aprendizado e o ensino das tecnologias correntes nas práticas sociais contemporâneas, ampliando o conhecimento da técnica que produz as mensagens com suas propostas de representações (GONNET, 2004). Diante desses enfoques, o autor adverte sobre a necessidade de aprender as mídias e seu funcionamento interno como condição para uma vida autônoma, similarmente ao aprendizado da leitura e da escrita, pois as mensagens midiáticas podem servir de fonte de saber ou de manipulação e fazem parte da vivência e prática social dos jovens inseridos na educação.

Carneiro colabora com este enfoque aliando aos seus estudos sobre recepção o enfoque na produção audiovisual. A autora reforça que os alunos devem experimentar processos de produção das mensagens audiovisuais como mais uma forma de expressão comunicativa (CARNEIRO, 2003; QUINTÃO, 2005). Nas experiências relatadas e discutidas, a autora, no material impresso do curso *TV na escola e os desafios de hoje* apresenta reais possibilidades de transformação do espaço escolar em um *locus de educação para as mídias* por meio do acesso à estética do cinema e da televisão. Além disso, tal produção se interliga a processos de aprendizagem envolvendo escrita, autoria e participação ativa em sua própria aprendizagem e conhecimento da tecnologia audiovisual (GONNET, 2004; MORAN, 2000).

A nossa perspectiva se alia aos pressupostos de que a integração entre escola e linguagem audiovisual por meio da educação audiovisual deve superar o reducionismo do uso mecânico das mensagens audiovisuais. A escola deve opor-se aos discursos negativos e apropriar-se de forma crítica dos gêneros e linguagens contemporâneas que circulam na televisão, no cinema e em outros meios de comunicação que veiculam imagem e som. Defendemos o estudo das mídias, em nosso caso, do audiovisual, como um conhecimento necessário aos processos de ensino e aprendizagem, pois as narrativas em linguagem audiovisual não necessitam ser, exclusivamente, didáticas para possuírem uma função pedagógica. Tais narrativas são capazes de criar histórias, produzir memória e educar politicamente por meio de uma estética visual (ALMEIDA, 1999). Em nossa pesquisa, a produção audiovisual foi constituída como a principal abordagem por estar implicada em questões de representação, produção de sentido e novas relações de poder no contexto educacional, permitindo aos realizadores surdos o acesso às formas de criação estética e a apropriação de um meio de expressão comunicativa.

1.1 - Produção audiovisual no contexto das minorias

A iniciação de alunos e professores na prática da linguagem audiovisual configura-se em direito a compreender as regras das linguagens contemporâneas, mesmo que em cada um desses sujeitos suas formas de constituição se apresentem de maneiras diferentes (GONNET, 2004; TARDY, 1976). Os alunos que nasceram em um universo tomado pela imagem têm muito a ensinar aos professores, que com as demandas da sociedade tecnológica foram forçados a compreender a linguagem dos sentidos (MORAN, 2003; TARDY, 1976). Ações que introduzem alunos no universo da realização audiovisual possibilitam a expressão e a criação próprias. Significa que, nesse processo, o aluno produz sentido a partir de sua realização (COUTINHO, 2005).

Buckingham (1999), analisando a produção audiovisual de jovens no Reino Unido, informa que na década de 1970 a produção local não ocupava um lugar central nas propostas de educação para as mídias. Para os críticos da época, a produção era sentenciada como um componente de menor valor, sem o *status* acadêmico. Em decorrência desse julgamento, os processos de produção, quando eram realizados, se mantinham à margem, destinados aos jovens considerados menos capazes. O desprezo pela

produção tem suas raízes na dicotomia entre teoria e prática e não se restringe ao desenvolvimento histórico no Reino Unido. Na realidade da América Latina, especificamente no Brasil, a participação de alunos na criação ocupou a periferia.

Outra questão limitadora de tais possibilidades diz respeito aos recursos tecnológicos, pois uma produção audiovisual depende de aparatos mais sofisticados para sua realização (BUCKINGHAM, 1999; CARNEIRO, 2003). No entanto, o advento das novas tecnologias tem permitido uma maior participação na produção audiovisual por meio das câmeras de vídeo, das câmeras digitais e dos aparelhos portáteis de telecomunicação (BUCKINGHAM, 1999; MACHADO, 1988). A ampliação do acesso aos meios tecnológicos de produção audiovisual, para Machado, permite a criação como um caminho de participação e igualdade.

A questão fundamental para o vídeo não é apenas fornecer um novo conteúdo às ideias de educação ou de democratização, mas “também colocar em prática a criatividade através da qual a cultura deixa de ser algo que se recebe, para se tornar uma atividade da qual todos participam e na qual todos criam (Berger, 1977, p. 207-210, apud MACHADO, 1988, p. 39).

O acesso pode contribuir significativamente para a qualidade das mensagens exibidas nos meios de comunicação de massa, desde uma leitura crítica à proposição de novas alternativas estéticas e modos de representação mais autênticos (BARBERO E REY, 1999; BUCKINGHAM, 1999). Ao estudar a recepção na América latina, Barbero e Rey enfatizam o poder da televisão no cotidiano popular:

(...) el más sofisticado dispositivo de modelamiento y deformación de la cotidianidad y los gustos de los setores populares, y una de las mediaciones historicas más expresivas de matrices narrativas, gestuales y escenográficas del mundo cultural popular(...) (BARBERO & REY, 1999, p. 18)

Os autores reivindicam uma apropriação dos meios de comunicação de massa como um instrumento cultural que possa servir para representar os modos de vida popular. Contrários aos discursos pessimistas e elitistas a respeito dos novos meios, defendem uma apropriação ativa desses meios.

A escola incentiva a melhoria da qualidade da programação direcionada às crianças e jovens quando proporciona uma educação audiovisual por meio de projetos que visem à realização criativa dos alunos. Foi com esse intuito que Carneiro investigou a percepção que os alunos tinham sobre a programação da TV e quis saber o que eles produziram se tivessem uma câmera na mão (QUINTÃO, 2005). A autora enfatiza a importância de considerar as propostas das crianças para a produção de programas. A participação torna-se condição *sine qua non* na relação entre mídia e educação, o que nos leva a refletir sobre a inclusão e a exclusão nessa interface.

O debate em torno da inclusão e da exclusão tem estado presente nos campos de estudo da mídia e da educação, entretanto não com a intensidade que gostaríamos de encontrar. Para Belloni, a integração das mídias como instrumento de inclusão é uma das funções da escola. A autora aborda o assunto no sentido de dar aos sujeitos imersos em “desigualdades sociais e regionais” a oportunidade de experimentar as novas tecnologias no contexto escolar como uma forma compensatória de sua situação excludente (BELLONI, 2009, p. 10). Concordamos com a autora, mas consideramos que as desigualdades de acesso ao meio tecnológico têm atingido, de maneira mais perversa, outros grupos que não são desiguais apenas nas questões sociais e regionais.

A temática inclusiva nos processos de produção também permeia a reflexão de Gonnet (2004), que analisa o advento da mídia no contexto educacional. O autor lança um questionamento relevante a respeito dos valores que a sociedade pretende promover frente a questões que emergem com as novas tecnologias. Nessa linha de reflexão, apresenta-nos a produção audiovisual pela diferença. Na afirmação de que “a escola tem pouca habilidade para tratar seus excluídos”, Gonnet (p.87) revela sua preocupação com a desigualdade. Encontramos tal realidade em nossa pesquisa e inferimos que no processo de criação de novas linguagens os alunos com deficiência se encontram em grande desvantagem quanto ao acesso (GONNET, 2004, p. 87). Esses alunos não dependem apenas da estrutura tecnológica para produzir, mas também de que os professores acreditem em sua capacidade para criar e imaginar, para serem sujeitos de sua

aprendizagem com todos os seus sentidos. É o caso do esloveno Evgen Bavcar, fotógrafo, cineasta, doutor em filosofia. Cego desde os 11 anos de idade, Bavcar traduz em suas fotos que os caminhos da visão percorrem todos os sentidos. Por todos os sentidos entende-se também a visão, pois a sua arte reivindica o direito que o cego tem de dizer “eu me imagino”. A imagem produzida por Evgen reforça a resistência em ser representado por um mundo oculocêntrico (BAVCAR, 2003). O termo designa um mundo que desconsidera a cegueira como possibilidade visual.

Com Bavcar aprendemos mais sobre a necessidade de considerar a diferença. Gonnet avança nessa direção ao afirmar que o trabalho pedagógico a partir das mídias é favorecedor ao desenvolvimento das crianças com necessidades especiais em sistemas de integração escolar. Para Gonnet (2004, p. 91), “o jovem especial encontra, então, naturalmente, seu lugar; melhor ainda, às vezes, só ele é capaz de esclarecer, graças à sua sensibilidade, certos problemas, e os outros alunos sentem isso.” A história de Hellen Keller, surda e cega desde os 18 meses de idade, nos ajuda a compreender a reflexão de Gonnet. Segundo Haguiara-Cervellini (2003), Hellen Keller rompeu as limitações impostas em seu tempo, conseguindo cursar faculdade, fazer teatro e cinema, enfim, perceber as diversas formas de arte. Haguiara-Cervellini, em sua pesquisa sobre a relação dos surdos com a música relata que Hellen Keller experimentou a possibilidade de ver e ouvir por todos os sentidos.

Enfatizamos o caráter progressista e avante de seu tempo no discurso de Gonnet, quando propõe a inclusão com a efetiva participação das crianças com necessidades especiais nas discussões de temas oriundos da apropriação da mídia pela escola. Ressaltamos o enfoque na relação entre mídia e inclusão, no sentido de propiciar práticas de ensino que contemplem a troca, a solidariedade e a integração.

Convergimos com as proposições de participação no contexto educacional e midiático. No entanto, não associaremos a ideia de “jovens especiais” aos pesquisados surdos de nosso trabalho. Optamos por abordar os sujeitos surdos por sua diferença linguística e cultural e não como sujeitos deficientes ou especiais, características recorrentes nos discursos sobre a surdez. No capítulo dois situamos o sujeito surdo, produtor audiovisual, tecido em redes de cultura, língua e identidade.

A respeito da sensibilidade a que se refere Gonnet, acreditamos que, na diferença, novas formas de sensibilidade surgem, não pela deficiência, mas por uma maneira

diferente de ser e estar no mundo (PERLIN, 2004). Soma-se à sensibilidade, a realização sofisticada de tecnologias midiáticas que podem alavancar processos mais elaborados do desenvolvimento humano. Então, tomamos o cuidado de não caracterizar o surdo como uma pessoa com deficiência com sensibilidade mais aguçada que a das pessoas consideradas normais. No caso dos alunos surdos, discutimos sua participação na produção audiovisual como uma minoria linguística e cultural.

No discurso de Fischer (2006), há uma aproximação com esse viés. Ao questionar como os produtos audiovisuais, e especificamente a televisão, representam os sujeitos e grupos sociais, Fischer (2006) penetra nos poros da cultura para interpretar os modos de produção de sentido em uma sociedade mediada pela mídia. A autora propõe “desmanchar” os materiais televisivos por meio de um trabalho pedagógico consciente e sugere o deslocamento de uma ação passiva a uma intervenção ativa, questão já abordada neste trabalho. O que nos faz retomar a recepção, diz respeito ao seu caráter recursivo quanto à produção. A aplicação que Fischer faz da recepção ativa em relação à esfera cultural posiciona professores e alunos no debate sobre o controle do que é produzido e veiculado pela televisão. Cabe esclarecer que os conceitos de cultura e de representação estão fundamentados na Teoria dos Estudos Culturais e são eles que sustentam a nossa argumentação sobre a cultura e a representação dos sujeitos surdos.

Esse campo tem como característica a interdisciplinaridade no que se refere ao foco principal de seus estudos, que é a cultura. Os estudos culturais desconstruíram as fronteiras entre as disciplinas que tradicionalmente se interessam pelo tema, quais sejam: história, sociologia, antropologia, literatura e comunicação social. Os estudos culturais propõem um realinhamento dessas fronteiras instituindo um estudo interdisciplinar para compreender a cultura como um processo das relações sociais. Um mundo mais conectado, tecnologias de comunicação e informação constituindo os sujeitos e a descontinuidade no tempo e no espaço, são algumas das demandas que exigiram um modo de conceber como as comunidades do mundo se conectam e se integram sem levar em conta as fronteiras nacionais, delimitadas geograficamente (HALL, 2006).

A partir desses estudos, um poderoso enunciado e agente pedagógico da narrativa hegemônica é desconstruído: o de que o modelo de cultura é uniforme, formado assim por indivíduos de uma identidade única e pertencentes a uma nação de Cultura Nacional unificada. Segundo Hall (2006, p. 50), “a Cultura Nacional é um discurso, um modo de

construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” Nessa direção, o discurso da Cultura Nacional foi de desconsiderar as práticas vividas pelos grupos subalternos e sua produção cultural. Também ao se privilegiar uma cultura hegemônica cria-se uma cisão entre baixa e alta cultura. A Cultura, nessa perspectiva, define a representação dos membros da sociedade, independente das diferenças de classe, gênero, etnia e raça, incluindo todos em um mesmo sistema simbólico de representação e fazendo parte de uma única cultura. Sendo assim, a tentativa de caracterizar as diferentes identidades culturais de forma unificadora, anulando as diferenças culturais, serve para manter esses grupos silenciados. A esse respeito Bhabha interpreta “a cultura como lugar enunciativo (...) um processo pelo qual, outros objetivados possam ser transformados em sujeitos de sua própria história e de sua experiência” (1998, p. 248).

Os estudos culturais estão interessados em como os sujeitos, com suas identidades culturais, são constituídos nas relações sociais e em como são representados no circuito de produção cultural. Quem escreve o discurso que caracteriza/estigmatiza o negro, a mulher, o operário, o diferente? A reivindicação por um espaço de representação está relacionada ao anseio de que as produções sejam originárias de diferentes culturas e possibilitem diferentes formas de construir sua identidade, sua cultura e seus modos de ser no mundo.

A representação das minorias nas narrativas cinematográficas é um dos focos de análise de Giroux (1994). O autor fundamenta-se nos estudos culturais para afirmar que a escola precisa compreender que as novas linguagens produzidas na contemporaneidade representam os grupos minoritários. Buckingham e Sefton-Green (2004) partem da mesma influência para enfatizar que novas formas de escritura textual podem garantir a representação dos grupos marginalizados e argumentam que a mídia na escola deveria ser incorporada dentro de um projeto que envolva o processo de recepção das mensagens em um plano político. Os autores chamam atenção para o fato de que decodificar as mensagens transmitidas pela mídia ou pelas diversas tecnologias não significa a finalidade única dos estudos culturais em relação à educação. O processo não termina quando o professor e o aluno se dão conta do que as mensagens transmitem, mas é nesse ponto onde tudo começa. A proposta é de entender que a complexidade das representações não se percebe em uma análise simplista das mensagens da publicidade. Na medida em que as relações de poder entre as agências pedagógicas – educação e comunicação – são

compreendidas, novas demandas surgem propiciando a formação de projetos contra narrativos e de mudança nos sistemas e estruturas historicamente hegemônicas.

Apoiados nos estudos culturais, os autores Buckingham & Sefton-Green (2004) e Giroux (1994) argumentam que a educação é uma forma de produção cultural. Dessa maneira, os estudos culturais apresentam uma contraposta ao modelo despolitizado, propondo um discurso comprometido com a desconstrução de narrativas enviesadas às práticas de dominação, com a democracia, com o diálogo crítico e com um projeto de educação que inclui a diferença (SILVA, 2008).

Nessa diretriz, Giroux (2005) propõe uma intervenção da educação sugerindo a inclusão de alunos e professores na construção dos projetos de transformação social, por meio do uso político dos meios de comunicação, considerando esse canal potencialmente útil para ampliar a participação democrática de tais agentes. Em seu artigo *Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy* (1994), o autor apresenta uma radiografia da representação do jovem negro no cinema, ao analisar quatro filmes de Hollywood. O autor denuncia que, em sua maioria, as mensagens veiculadas associam as pessoas negras à violência e ao consumo de drogas, sem considerar as questões históricas que explicam as diferenças raciais na sociedade norte-americana. Para os teóricos dos estudos culturais, a leitura crítica de um texto audiovisual pode proporcionar aos jovens a compreensão da complexidade que envolve as questões de diferenças e representação (BUCKINGHAM, 2003; GIROUX, 1994). Ao significar as mensagens, alunos e professores podem inverter tais narrativas e apontar caminhos de esperança para o cenário pós-moderno (GIROUX, 1994).

Alinhada a esses postulados, Fischer (2006) reivindica formas diferenciadas de representação e relações de poder incluindo as minorias no contexto audiovisual como produção cultural. A crítica feita é que as diversidades e as diferenças sociais e culturais são, em muitos casos, tratadas e compreendidas “como um ‘outro’ a ser normalizado” (p.33). Mais adiante, a autora (p.40) afirma que a temática da diferença é potencialmente rica e cita alguns movimentos sociais, que em diferentes espaços, buscam imagens de tradução de sua diferença nos meios de comunicação: “(gays, negros, mulheres, crianças marginalizadas, grupos musicais como os *rappers*, pessoas gordas, idosas, e assim por diante)”. Consideramos que os surdos fazem parte dos grupos excluídos, que a nosso ver, estão contemplados na expressão *assim por diante*.

A autora dialoga com Carlos Skliar e nele fundamenta as ideias sobre diferença, realçando a urgência em se pensar no conceito de diferença do ponto de vista político e cultural. Skliar colabora, ainda, ao refletir sobre o perigo de entendermos a diferença como uma tolerância à diversidade ou como um objeto a ser normalizado, na tentativa de tornar o diferente “aceitável ou normal” (SKLIAR, 1999, p. 22-23 apud FISCHER, 2006, P. 41). É nessa linha que discutimos a diferença no grupo pesquisado. Os sujeitos surdos estão posicionados pela diferença cultural e “necessariamente e profundamente implicados em relações de poder” (JOHNSON, 2004, p. 51). Esse termo – diferença cultural – é aqui utilizado em concordância com Bhabha (1998, p. 97), que propõe uma distinção entre diferença cultural e pluralidade cultural. A primeira está mais relacionada à cultura como campo de luta e resistência e de posicionamento dos diferentes enunciados. Já a segunda, imbrica-se mais com “(...) uma noção relativista de diversidade cultural ou ao exotismo da diversidade das culturas (...)”, onde se busca uma unidade cultural, paz entre grupos, um consenso multicultural sem levar em conta as diferenças existentes e as relações de poder.

Ressaltamos que o diálogo entre Fischer e Skliar tem significativa ressonância com nosso projeto, pois temos abordado uma expressão comunicativa audiovisual que respeita as diferenças dos sujeitos surdos. Apenas consideramos que a autora poderia ter aproveitado mais as reflexões de Skliar ao abordar a exclusão nos modos de representar as minorias em artefatos culturais, pois o teórico tem dedicado muitos esforços à temática da surdez, ajudando a compreendê-la como experiência visual singular. (SKLIAR, 1999:2000).

1.2 - Produção audiovisual no contexto da minoria surda

A produção audiovisual dos “assim por diante”, incluindo a comunidade surda no termo utilizado por Fischer, pode ser compreendida como uma expressão estética de fruição pela diferença linguística e cultural, consubstanciais à visualidade surda. Nessa direção, situamos o grupo em uma dinâmica de realização que é pensada pelo viés cultural, linguístico e da experiência visual (SKLIAR, 1999; THOMA, 2004).

Reforçando a questão da surdez, Thoma (2002), em sua tese de doutorado, analisa as representações surdas no cinema e revela que na maior parte dos filmes os surdos são

representados pela deficiência. O enfoque dos enunciados construídos pela família e pela escola corresponde ao desejo de reabilitar a surdez, partindo da premissa de que a humanização do surdo está na fala, na oralização. No entanto, a autora também identificou que as representações dos surdos aparecem em uma narrativa de resistência ao poder, no sentido foucaultiano, e de uma política de representação contrária à hegemônica, como proposta nos estudos culturais. Alguns personagens, como os do documentário *Som e Fúria*, lutam pela perpetuação da cultura surda. Seus enunciados são marcados pela significação de ser surdo e compartilhar crenças e valores da comunidade surda.

A incursão da autora na análise das representações surdas no cinema a faz retomar posteriormente essas questões, quando Thoma (2004, p. 66) reafirma a necessidade de reescrever os enunciados sobre a surdez e enfatiza “(...) a urgência de uma política cultural que considere as narrativas dos próprios surdos, tradicionalmente descritos a partir de olhares ouvintes.” Ao concluir que a alteridade surda deveria ser construída pelos próprios sujeitos surdos, Thoma contribui para ressaltar a importância da proposta desse trabalho que foi a de dar voz aos surdos por meio da produção audiovisual. A nossa proposição correspondeu ao significado de fazer da realização uma prática consubstanciada nas temáticas de poder e de emancipação pela estética audiovisual. Desse modo, a produção audiovisual de sujeitos surdos em nossa pesquisa não está relacionada à formação de cineastas, mesmo que esse desdobramento possa se concretizar na vida dos participantes. O domínio dos modos de produção da linguagem audiovisual é uma forma de empoderamento, pois se revela em projetos de emancipação, proporcionando o desenvolvimento de grupos minoritários, ampliando seus espaços de atuação, permitindo o diálogo e redimensionando as relações de poder (BUCKINGHAM & SEFTON-GREEN, 2004; FISCHER, 2006; GIROUX, 1994; THOMA, 2006).

Corroborando com esta proposição o que Nichols (2005, p. 103) chamou de “Nós falamos de nós para eles”. O autor destaca que os movimentos culturais marginalizados têm se apropriado do cinema documentário como uma voz para discutir problemáticas resultantes de processos de exclusão. Por exemplo, os índios Caiapós na bacia do Alto São Francisco têm utilizado essa voz para denunciar e negociar melhores condições com o poder público, mostrando sua realidade, ou melhor, representando o seu mundo a partir de seu ponto de vista (NICHOLS, 2005). Levando em conta que as possibilidades de representação não se restringem ao cinema documentário, Stam (2005, p. 304), em uma crítica ao cinema eurocêntrico, enfatiza o poder discursivo das categorias imagem e texto,

pois “o cinema traduz as correlações do poder social em registros de primeiro plano e fundo, de espaço *on-screen* e *off-screen*, de fala e silêncio.” Então, a captura da imagem e sua posterior montagem representam grupos, desejos, ideologias. A linguagem audiovisual, como processo discursivo, está diretamente implicada nas formas de representação de minorias (MONTORO, 2006). Ao investigar como a questão de gênero é representada no cinema, Montoro explica que a linguagem audiovisual se constitui de níveis de representação. Dos três níveis discutidos, ressaltamos o trabalho de montagem que estabelece a escritura por meio das conexões entre as imagens. Dessa forma, a representação da mulher no cinema espanhol contemporâneo, como é analisada por Montoro, se materializou no trabalho de um montador ou compositor no processo de imagem e texto, texto e imagem se transformando em uma obra completa.

Em consonância com esse debate, o movimento *Cinema surdo* vem surgindo com força ao redor do mundo. Christie, Durr e Wilkins (2006) fazem uma análise de aspectos discursivos de filmes feitos por surdos. Uma característica central é a identificação de uma Cultura Surda, que expressa uma experiência visual, envolvendo surdos de vários países. Os autores também investigaram elementos de uma estética surda que se materializa na montagem ligada tanto à Cultura Surda como à língua espaço-visual nos filmes analisados. É dado o direito à palavra audiovisual, indicando possibilidades de alteridade e de representação surda. Como Silva afirma, “não há identidade nem alteridade fora da representação” (SILVA, *apud* THOMA, 2002, p. 68).

Um exemplo que abrange a representação de gênero e da diferença linguística é apresentado por Nichols (2005) ao citar o exemplo de Marilu Mallet, a cineasta de *Diário inconcluso* (1983). Mallet foi obrigada a viver a diáspora por contingência do golpe militar no Chile. Em Quebec teve de aprender francês e, por causa do marido, aprendeu inglês também. Estavam presentes em seu cotidiano as questões de gênero, de fronteira, de exílio, o hibridismo (HALL, 2006) que é negociado (BHABHA, 1998) entre categorias de gênero, de língua ou categorias que surgem na produção de sentido da cineasta inserida em outras práticas sociais (NICHOLS, 2005, p. 204). Os surdos também negociam na fronteira entre a língua de sinais e a língua oral falada pela maioria em seus países. Essa negociação se faz presente em sua produção audiovisual.

A indicação dessa negociação foi constatada por Christie, Durr e Wilkins (2006) ao analisarem o 2005 *Deaf Rochester Film Festival* (DRFF’ 5), um festival de cinema surdo,

com sede nos Estados Unidos, no qual foram exibidos 45 filmes de vários países. Os autores identificaram a utilização do cinema como possibilidade de representação da cultura surda, identidade surda e perpetuação de sua língua. Filmes em diferentes gêneros como documentário, infanto-juvenil, narrativo, animação e mudo sinalizaram um movimento de resistência às narrativas ouvintes. A pesquisa aponta relações estéticas nos formatos, baseadas na gramática da língua e que essa estética começa com “*person of the eye*” (p. 93), que reflete a experiência visual da comunidade surda. A pesquisadora surda Karnopp (2010) reafirma a importância da experiência visual para as produções audiovisuais dos surdos. Ao tratar de seu objeto de pesquisa, a literatura surda, Karnopp traz à tona a importância da tecnologia para que esse artefato cultural seja registrado e circule. Como tecnologia, a autora cita “filmagem de história através de fitas VHS, CD, DVD”, aparatos que revolucionaram a sociedade pela evolução da imagem e do som (p. 294). Cabe ressaltar que a autora em nenhum momento faz referência ao som. O tratamento destinado à filmagem é descrito em termos de visualidade. Em nosso caso, temos utilizado, até o momento, audiovisual e não apenas visual para discorrer sobre a produção dos surdos. Tal escolha será aprofundada mais adiante e, principalmente, nas análises das criações dos sujeitos da pesquisa em torno dos elementos imagem e som.

CAPÍTULO 2 – SURDO PRODUTOR: MINORIA LINGUÍSTICA, CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Aquellos a quienes se filma son en principio tomados según sus palabras y es con esas palabras, con su lengua y su palabra, que se saben captados por la cámara. Toma de imágenes, sí, que es vivida como una toma de lenguaje. (Jean-Louis Comolli. 2007, p. 107)

No sentido de situar o surdo como produtor audiovisual, propomos discutir neste capítulo o contexto educacional e suas relações com a minoria linguística, a cultura e a identidade surda. A inclusão de surdos em um processo de realização audiovisual cria a necessidade de se pensar este sujeito, pertencente a uma cultura constituída pela experiência singular e visual, falante de uma língua espaço-visual e integrante de uma minoria linguística, temáticas tecidas na educação.

2.1 - Minoria linguística

A privação do canal auditivo resulta na impossibilidade de aquisição da fala oral de forma natural. Essa condição é o principal pólo de interesse das correntes educacionais para surdos. A história da educação de surdos é marcada pela oposição entre a abordagem oralista e a proposta bilíngue. Na primeira, o ensino da fala é o caminho para a integração do surdo na sociedade. Profissionais como fonoaudiólogos ou professores dessa abordagem propiciam a aquisição da modalidade oral, ensinando os surdos a falar. Na história da comunicação e do desenvolvimento da linguagem dos surdos, o modelo oralista imperou por mais de um século, principalmente no âmbito educacional, pois em 1880, no Congresso de Milão, educadores do mundo decidiram que o oralismo deveria ser a linha de ação educativa para os surdos. De acordo com essa abordagem, a língua de sinais era um elemento limitador, sendo considerada uma comunicação rudimentar. Seu uso foi proibido no ambiente escolar, mas, apesar da proibição, a língua de sinais resistiu a todas as

oposições e como resultado de tal resistência, se tornou reconhecida oficialmente em vários países, entre eles o Brasil.

As línguas de sinais são línguas naturais e enquanto houver surdos no mundo serão criadas naturalmente por seus falantes nativos. Um exemplo disso aconteceu na Nicarágua, onde a língua de sinais foi criada por crianças em um processo de interação natural (WADE, 2006, p.41). No momento em que a criação de uma escola para surdos possibilitou o encontro das crianças surdas nicaraguenses, surgiu um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da língua de sinais daquele país.

Segundo Skliar (1999), a abordagem oralista vê o surdo a partir de uma deficiência a ser reabilitada, em um enfoque clínico-terapêutico. Essa proposta desconsidera a experiência visual do sujeito e embasa o trabalho pedagógico na proibição do uso da língua de sinais. Apesar de o paradigma oralista continuar se perpetuando em algumas práticas pedagógicas e, principalmente, no imaginário coletivo da sociedade, um movimento contrário deu ao sujeito surdo a condição de ser visto e reconhecido a partir das suas potencialidades. Em oposição ao oralismo e sua ideologia patologizante, surgiu a proposta de educação bilíngue que reconhece a língua de sinais como língua natural do surdo. A língua de sinais, antes proibida, passou a ser reconhecida oficialmente como meio de comunicação dos surdos, pela Lei Federal nº 10.436/2002, como primeira língua dos surdos, dando a eles o direito de receber informação e conteúdos acadêmicos em sua língua natural. Na ordem hierárquica dessa política linguística, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, com ênfase no português escrito. A abordagem bilíngue, do ponto de vista socioantropológico (SKLIAR, 2000), reconhece o sujeito surdo como pertencente a um grupo que é reconhecido como uma minoria linguística.

As pesquisas na área da Linguística permitiram às línguas de sinais serem consideradas línguas constituídas por um sistema linguístico complexo. A esse respeito, Quadros (2003, p 30) afirma que “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Trata-se de uma língua de modalidade espaço-visual, articulada no espaço e percebida pela visão (FAULSTICH, 2007; QUADROS & KARNOPP, 2004; WILCOX & WILCOX, 2005).

Muitas pesquisas na área da educação de surdos foram impulsionadas por essas descobertas linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento de propostas educacionais

que respeitam a singularidade visuoespacial dos surdos e, assim, colaborando para consolidar a educação bilíngue para surdos no Brasil (KELMAN, 2005a; 2005b; RODRIGUES, 2009; SALES, 2003; SKLIAR, 1999; THOMA, 2002). A fundamentação teórico-epistemológica de parte das pesquisas linguísticas tem sua base no gerativismo (QUADROS; KARNOPP, 2004). Apesar de considerarmos que a língua é resultado de uma prática social, dialógica e histórico-cultural, a utilização desse aspecto linguístico em nosso trabalho ocorre por considerarmos relevantes seus resultados para a análise gramatical da língua de sinais. Segundo Brait (2006, p. 11) a proposição bakhtiniana “(...) não exclui a Linguística. Ao contrário: recomenda aplicar seus resultados.”

Por este caminho, compreendemos a minoria linguística surda tramada na perspectiva histórico-cultural e dialógica (KELMAN, 2005; RODRIGUES, 2009). Tais fundamentos contribuíram para analisar a produção audiovisual dos sujeitos surdos como um processo de representação do mundo que subjaz ao desenvolvimento da linguagem, no qual a língua é constituída.

Os seres humanos recorrem a processos complexos quando contam suas histórias, com o uso das palavras, que combinadas produzem um conjunto ilimitado de frases. As sentenças, criadas no ato de interação entre os seres humanos, possuem regras sintáticas que são estabelecidas em cada comunidade linguística. Tal processo é ancorado em funções mentais mais elaboradas, como a memória e o desenvolvimento da linguagem. Essa complexidade diferencia os seres humanos das outras espécies.

A comunicação é elementar nos animais, associada à expressividade, aos estados emocionais e à necessidade de sobrevivência, mas esse processo pode adquirir valor culturalmente comunicativo no desenrolar da filogênese e ontogênese das espécies (CARVALHO & PEDROSA, 2004). Significa que a comunicação com o objetivo de estabelecer relações sociais não é exclusiva dos seres humanos. Além de ser motivada pelos instintos biológicos das espécies, a comunicação pode também se desenvolver em graus mais elevados, como resultado da interação social. Por exemplo, as cegonhas gritam para avisar ao bando a chegada do perigo (LURIA, 1991). Já os chimpanzés desenvolveram uma comunicação que abrange mais elementos como as expressões faciais, os gestos e a vocalização (VYGOTSKY, 2000). Apesar de utilizarem um nível um pouco mais avançado e mesmo tendo valor socialmente comunicativo, a espécie dos chimpanzés não atinge a complexidade da linguagem humana. A diferença que marca o salto

qualitativo da linguagem humana é que além de envolver aspectos emocionais e sensoriais, ela é um processo psíquico superior capaz de designar coisas, nomear os objetos do mundo exterior, sintetizar, explicar, abstrair. Todas essas etapas são resultado da ação consciente do homem, que nenhuma outra espécie animal é capaz de produzir (VYGOTSKY, 2000; LURIA, 1991). A vocalização dos chimpanzés não se compara à operação mental que desenvolve a fala nos seres humanos. A esse respeito, o autor enfatiza que também os surdos-mudos (*sic*) foram capazes de criar uma língua gestual independente da relação sonora, fato que ressalta o caráter intelectual e mental desse processo singular da espécie humana.

A linguagem humana tem sido investigada e explicada por diferentes campos epistemológicos. Na visão inatista, a linguagem humana é proveniente de um órgão pré-existente. Chomsky, linguista gerativista, defende a teoria da gramática universal, na qual a linguagem é um órgão inato (GOLDIN-MEADOW, 2003). Ainda que para o inatista o meio ambiente influencie no desenvolvimento da linguagem esse não é um fator preponderante para explicá-la. A esse respeito, Chomsky (1983, p. 69) afirma: “(...) não nos parece possível descrever o caráter e a origem das estruturas mentais de base em termos de interação do organismo e do meio ambiente.”

Em direção inversa, teóricos como Luria, Vygotsky e Bakhtin depositam na relação dialógica, histórico-cultural, os fundamentos da linguagem humana, de sua origem e constituição. Segundo Luria (1991), a base para a compreensão da linguagem humana está nas relações sociais do trabalho. O teórico, profundamente enraizado na proposição materialista-dialética, enfatiza que a linguagem humana sofreu um desenvolvimento paulatino, entrelaçado às atividades práticas. O uso da linguagem existe por causa de seu uso no trabalho e nas relações sociais, resultando na formação da consciência humana. Significa dizer que por meio da linguagem o homem passou a operar o mundo externo criando palavras designadoras dos objetos, das qualidades e de suas próprias ações e foi capaz de transpor as palavras do mundo exterior para o mundo interior. Assim, as palavras são veiculadas na memória humana, permitindo uma elaboração imagética de outro mundo, por meio de algumas funções mentais que podem ser disparadas no outro social, como a capacidade do ser humano de planejar, antever, abstrair e memorizar.

Investigando essa especificidade da linguagem humana, Vygotsky, fundamentado no materialismo-dialético, se contrapõe à velha psicologia de que o desenvolvimento da

criança era concebido como um fenômeno quantitativo, como se a criança fosse um adulto em miniatura e à medida de seu crescimento as formas já estabelecidas tomariam as proporções do adulto (VYGOTSKY, 1983). Para Vygotsky, a essência do desenvolvimento cultural existe no embate entre as formas culturais que a criança vai conhecendo e as formas primitivas. Para o autor, esse embate caracteriza o comportamento da criança. O processo é muito mais qualitativo e o desenvolvimento e a mudança da criança se produzem em uma ativa adaptação ao meio exterior. O autor rejeitou as explicações sobre o desenvolvimento da linguagem que estivessem associadas ao embrionismo, ou seja, um embrião pré-formado, ou ao inatismo, como se um órgão da linguagem pré-existisse:

Todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, ao contrário, o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. (VYGOTSKY, 1983, p.151)

Nesse sentido, a linguagem existe nas relações sociais mediadas pelo signo. Para explicar essa proposição, Vygotsky utiliza o exemplo do desenvolvimento de gesto indicativo usado pela criança. Quando uma criança utiliza o gesto indicativo, ela o faz inconscientemente, pois até esse momento não sabe que esse gesto é um signo de mediação. É na interação com o adulto que o gesto de apontar passa a ter sentido comunicativo para a própria criança. No desenvolvimento da linguagem, o gesto indicativo é substituído pelas palavras que nomeiam os objetos. A criança deixa de considerar a palavra como propriedade qualitativa do objeto e passa a seu significado convencional desde muito cedo, ou seja, utiliza a palavra como signo, sobretudo na etapa da linguagem egocêntrica (VYGOTSKY, 1983). Nessa etapa a criança realiza as operações mais importantes empregando os signos, sem estar consciente de como atuam. Finalmente, a linguagem egocêntrica se transforma em linguagem propriamente dita, ou seja, move-se da etapa do uso de signos externos para a etapa dos signos internos, por meio do processo de internalização. A função do signo é modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. Comparando as funções do signo e da ferramenta, pode-se afirmar que enquanto a

ferramenta age para o exterior, com a ação do homem no ambiente, o signo faz o caminho inverso, operando a mudança do exterior ao interior.

Na concepção histórico-cultural, todas as funções psíquicas superiores das crianças em desenvolvimento passam pelas mesmas etapas pelas quais se formou a linguagem. Assim, a memória, a vontade e os conhecimentos aritméticos se baseiam no emprego dos signos, que a princípio são usados externamente e depois internamente. Retomando as considerações sobre o desenvolvimento do gesto indicativo, a criança utiliza esse gesto em uma relação com o objeto, mas não tem consciência de que ele é um signo de mediação. Mais tarde, quando a criança compreende o significado, no fluxo da interação com os sujeitos, ela toma consciência de seu gesto, transformando o processo interpsíquico em processo intrapsíquico. Partindo da análise dessa mudança do externo para o interno, Vygotsky (1983, p.149) evidencia “(...) o porquê todo o interno nas formas superiores era forçosamente externo, ou seja, era para os demais o que é agora para si.” Em todo o processo, o desenvolvimento ocorre pela mediação do signo que é expressamente fruto do contexto social. Na perspectiva vygotskyana, as relações mediadas dos homens são indispensáveis para a formação das funções psíquicas superiores na criança. As relações mediadas correspondem a um nível superior de desenvolvimento “*cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación.*” (1983, p. 148)

Na visão de Bakhtin (1997) o processo de comunicação é inerente à linguagem, ou seja, a constituição dialógica da linguagem é ontológica. Em síntese, a linguagem é a língua em uso e seu lócus de produção é o campo discursivo onde os sujeitos constroem e produzem sentido dos enunciados que circulam dialogicamente. Uma das grandes contribuições do autor reside em discutir a linguagem como uma prática social. Considerando as abordagens apresentadas, interessa-nos discutir suas implicações na linguagem dos sujeitos surdos e seus vínculos com o contexto linguístico da comunidade surda.

A perspectiva histórico-cultural vygotskyana e a concepção dialógica de Bakhtin para compreensão da linguagem têm servido de referencial teórico a muitas pesquisas sobre a linguagem de sujeitos surdos (ARAUJO & LACERDA, 2008; KELMAN, 1996; RODRIGUES, 2009). Kelman e Rodrigues, por exemplo, realizaram uma análise do impacto cultural e dialógico na educação de crianças surdas. As autoras confirmam que a língua de sinais é fator preponderante para o desenvolvimento da linguagem dos surdos.

Kelman (2005) investiga as estratégias comunicativas e metacomunicativas no contexto de interação entre alunos surdos, seus colegas ouvintes e a professora ouvinte. A autora ressalta as considerações de Vygotsky quando estabelece que é na relação social que se encontra o motor de engrenagem para o desenvolvimento da linguagem. No caso dos surdos, a abordagem de Vygotsky enfatiza a oralidade para o desenvolvimento da linguagem. A autora ressalta que a interpretação dessa postura deve levar em conta a articulação política dos surdos da época. A esse respeito Rodrigues (2009) enfatiza que mesmo reconhecendo o desenvolvimento de uma língua gestual, Vygotsky insistiu no ensino da fala como caminho para o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores dos surdos. Rodrigues complementa dizendo que a leitura do autor deve considerar a perspectiva daquele momento histórico, onde o oralismo era a corrente ideológica. Tanto Kelman como Rodrigues creditam valor à perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento da linguagem dos surdos, mas enfatizam que a língua de sinais não exerce um papel coadjuvante nesse processo. Ao contrário, as autoras afirmam que a língua de sinais é o canal preferencial para o desenvolvimento da linguagem nos surdos. E o próprio Vygotsky reviu sua primeira formulação em 1931, ao considerar que a educação linguística de surdos deve ocorrer por meio do que se convencionou chamar de poliglotismo e educação coletiva dos surdos (MARTINS, TACCA e KELMAN, no prelo), o que hoje poderia ser chamado de bilinguismo.

Em relação à proposta bakhtiniana, as investigações de Kelman (2005a) e Rodrigues (2009) se apropriam da concepção dialógica. Kelman (2005a) investigou a dinâmica de quatro Classes de Integração do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As classes eram compostas por alunos surdos e alunos ouvintes no processo de escolarização. A autora, por meio de análise microgenética, identificou as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas pelos alunos e, principalmente, pelas professoras participantes da pesquisa. A análise do contexto de interação nessas unidades de ensino foi feita a partir da teoria de Bakhtin. A autora conclui que o diálogo é base para o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. No entanto, essa dialogia se dá em uma língua de modalidade espaço-visual, que é a língua de sinais. Rodrigues (2009), em concordância com Kelman, aplica o conceito de interação verbal adotado por Bakhtin aos enunciados produzidos pelos surdos em língua de sinais. Nessa direção, as autoras corroboram com a defesa de que a língua de sinais permite ao surdo a participação ativa em contextos discursivos e dialógicos.

Kelman (2005, p. 136-137) confirma em suas análises sobre a interação em sala de aula que a valorização da língua de sinais é fator singular para a melhoria dos processos comunicativo e metacomunicativo. Considerando a necessidade de adequação do trabalho pedagógico do professor para garantir a aprendizagem dos alunos surdos, respeitando as diferenças linguísticas e o fator visualidade, a autora defende a utilização de várias estratégias de comunicação no ambiente inclusivo, denominada por ela de comunicação multimodal. Nessa abordagem, diferentes recursos semióticos são aproveitados para que o aluno possa construir conceitos e significados.

Esse tipo de comunicação difere da filosofia Comunicação Total⁵, que também utilizava diversas estratégias visuais para o ensino dos surdos, no entanto não considerava a estrutura gramatical das línguas de sinais, uma vez que o uso da língua sinalizada ocorria ao mesmo tempo da fala (MOURA, 2000). A diferença é que a proposição de Kelman não descaracteriza a língua de sinais, tanto que a autora recomenda o ensino da Libras como primeira língua e reforça sua importância no ambiente familiar:

(...) é preciso investir em conscientizar os pais para participar de cursos e de outras modalidades de orientação, de forma a fazê-los compreender a necessidade que seu filho tem de aprender a LS como primeira língua, sem que venham a desconsiderar, também, a importância da competência na LP (p.145).

Para a autora, as estratégias de comunicação e a utilização da língua de sinais no contexto inclusivo estão consubstanciadas às funções da linguagem. Essa atua por meio da comunicação solidificando o desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos.

Um interessante aspecto encontrado na investigação de Kelman refere-se às narrativas surdas como um elemento que confere qualidade ao processo de

⁵ “... a comunicação total foi definida oficialmente como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas...” (Schindler, 1988, p. 10, citado em Moura, 2000). A filosofia teve maior repercussão na década de 1980 e sua utilização relegou a língua de sinais a um segundo plano em detrimento das demais estratégias.

desenvolvimento da linguagem. A autora cita pesquisas de Goldin-Meadow sobre esse processo confirmando que as crianças surdas, mesmo sem serem expostas a um ambiente linguístico favorável, com o uso da língua de sinais, criam estratégias narrativas (GOLDIN-MEADOW, 2003). Essa possibilidade é produzida pela interação entre filho surdo e mãe ouvinte, mesmo que não seja com o apoio da língua de sinais. Deduzimos, a partir dessa informação, que os surdos, filhos de pais surdos, levam vantagem quanto ao aprimoramento das atividades narrativas. Esse grupo representa apenas 5 a 10 % dos casos, sendo necessário então, ampliar as possibilidades dialógicas em línguas de sinais para os 90 a 95% de surdos que nasceram em famílias de pais ouvintes. Segundo a autora, as narrativas dos surdos “têm intrínseca relação com a cultura, revelam como ela é interpretada” (KELMAN, 2005, p. 13), o que reforça as vantagens do uso das línguas de sinais em qualquer processo discursivo. Nessa direção, o processo de escritura audiovisual das narrativas feitas por surdos está aliado a um contexto linguístico culturalmente emancipatório, contemporâneo e inovador.

Sobre escritura, Rodrigues (2009) analisa a apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas, utilizando-se do referencial de Bakhtin. A autora conclui que o ambiente de interação apoiado na língua de sinais é condição *sine qua non* para impulsionar o processo de apropriação da escrita:

(...) consideramos que a língua de sinais é uma língua enunciativo-discursiva, pois possibilita que as crianças se relacionem responsivamente com seus pares. Nesse sentido, pudemos observar que a língua de sinais possibilita o diálogo entre as crianças surdas e, também, proporciona que possam exigir dos seus interlocutores, em especial do instrutor surdo, respostas aos seus questionamentos. (p. 189)

O diálogo em Libras deu suporte para que as crianças descobrissem o valor dialógico da linguagem escrita e dessa maneira produziu sentido para as atividades propostas. A maioria dos processos de escrita no estudo de caso observado estava associada ao ensino de listas de palavras, excluindo os surdos do fluxo comunicativo. A

partir da intervenção da pesquisadora, novas possibilidades enunciativas foram propostas. A autora conclui que as crianças surdas são capazes de dar significado a esse processo, quando descobrem as funções dialógicas da linguagem escrita.

A prática discursiva, nos gêneros e nos contextos educacionais apresentados pelas pesquisadoras, revela a importância do uso dialógico da língua de sinais para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento da linguagem. Essa diretriz teórica contribui para desmistificar o uso do termo linguagem ao se referir a um sistema gramatical complexo como o da Língua de Sinais. Uma das explicações para esse equívoco entre língua e linguagem, recorrente no senso comum, é de que a língua de sinais, por um longo período, foi considerada reduzida e pobre, e utilizava gestos rudimentares para a comunicação. Uma referência à língua de sinais é feita por Pasolini, ao explicar a maneira pela qual o cinema expressa a realidade captando cenas da vida real:

“Por hipótese abstrata, pode supor-se, com efeito, a existência de um único sistema de signos mímicos como único instrumento humano de comunicação (seríamos todos napolitanos surdos-mudos (sic), em resumo): é sobre um tal hipotético sistema de signos visíveis que a linguagem cinematográfica funda a sua própria possibilidade prática de existência (Pasolini, 1992, citado em Almeida, 1999, p. 59).

O autor denomina a língua de sinais como uma mímica e por meio da comparação com a linguagem cinematográfica podemos inferir que, para ele, a “mímica dos surdos-mudos” é um sistema de códigos universais. Nossa crítica à maneira limitada com que Pasolini se refere à língua de sinais é feita aqui para exemplificar as concepções errôneas do senso comum sobre o tema, uma vez que o cineasta não é estudioso das línguas de sinais. Dois mitos podem ser desconstruídos, pois essa língua não é uma mímica e nem é universal. Cada país possui um sistema linguístico complexo, por exemplo, Língua de Sinais Cubana e Língua Americana de Sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A produção audiovisual pode ser considerada uma complexa modalidade de expressão comunicativa, apoiada na linguagem e na língua. As pesquisas de Kelman

(2005), Quadros (2004) e Rodrigues (2009) comprovam que esses sujeitos são comunicativos e dialógicos em uma modalidade de língua espaço-visual. Nessa direção, inferimos que a produção audiovisual dos surdos se apoia no aspecto verbal (CHION, 1994). Segundo Chion (p. 6), “*sound in film is voco- and verbocentric, above all, because human beings in their habitual behavior are as well*”.⁶ Essa afirmação abrange os surdos, como minoria linguística, mas de uma perspectiva visual expressa na língua de sinais. A relação entre som e visualidade na produção audiovisual dos surdos se constitui na principal categoria de análise desta pesquisa.

2.2 - Cultura surda e identidades surdas

A aceitação da língua de sinais está impregnada de valor cultural (KELMAN, 2005a; MOURA, 2000). O sujeito, ao se conscientizar de que participa de um grupo com valores, crenças e língua compartilhados, assume pertencer a uma cultura. Esse reconhecimento de pertença produz sentido e significado para a luta, a resistência e as negociações com outras culturas. Segundo Skliar (1999), a surdez na perspectiva cultural é determinada pela diferença e não pela deficiência e as práticas bilíngues são construídas a partir do enfoque multicultural, compreendendo a surdez como uma diferença. Kelman (2005), ao discorrer sobre a temática multicultural relacionada à educação de surdos, afirma que “a surdez é hoje abordada como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural” (p. 88). Esclarecemos que a teoria multiculturalista não embasa nossos pressupostos teóricos, mas concordamos com os autores quanto ao reconhecimento da cultura surda e argumentamos que esta perspectiva permite avançar para além dos aspectos linguísticos. Karnopp (2010) enfatiza que a língua de sinais não é o único elemento que constitui os surdos em uma minoria, em uma comunidade surda, mas o compartilhamento da cultura surda, das identidades e da língua de sinais integra o sentido de pertencimento do grupo.

A questão linguística dos surdos extrapola a temática de representação, pois a sua relação com a linguagem audiovisual poderá indicar caminhos técnico-estéticos para um

⁶ “Se o som no cinema é voco e verbocentrista é principalmente porque o ser humano também o é em seu comportamento e em suas reações cotidianas. (tradução nossa)

discurso que traduza sua singularidade visuoespacial. A questão é recursiva, pois a tradução estética conduz a uma representação autêntica do grupo cultural.

Foi no início do século XXI que o uso dos sinais *Identidade surda* e *Cultura surda* passaram a fazer parte do campo lexical em Libras por nós utilizados. Em entrevista⁷ para o Canal E da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o então Presidente da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – respondeu quando perguntamos sobre o que é ser surdo: “*Não sou deficiente auditivo. Sou surdo, essa é minha identidade. Tenho uma cultura surda.*”

Nesse discurso constatamos elementos importantes relacionados à especificidade de uma minoria linguística, a comunidade surda. Ao negar a deficiência auditiva, o enunciador (BHABHA, 1998) se posiciona contra o discurso hegemônico da maioria ouvinte, que tradicionalmente caracterizou a surdez pelo viés patológico (SKLIAR, 2000). Afirmar a surdez como constituição do ser consubstanciada na identidade, que é uma construção subjetiva (HALL, 2004), implica o sujeito em uma representação de alteridade surda, ou seja, uma autoridade assumida pelo sujeito de construir o enunciado de como ele quer ser representado, sobre quem ele é nessa relação de diferenças entre o eu–outro. Finalmente, a proclamação de pertencimento a uma Cultura surda traz à tona a coletividade, o movimento de sujeitos surdos nas relações sociais. Com essa breve análise iniciamos a discussão sobre Culturas e Identidades surdas à luz dos Estudos Culturais e das análises de Homi Bhabha (2007) sobre a cultura no contexto pós-colonial.

De igual modo como os precursores da teoria dos Estudos Culturais foram influenciados por suas experiências como educadores, ao iniciar seus percursos na teoria desses estudos (SILVA, 2004) autores que se dedicaram a investigar a cultura e a identidade surdas também foram motivados pelos antagonismos que enxergaram no processo educacional dos surdos. Skliar (2000), ao defender o ensino bilíngue em uma perspectiva sócio-antropológica, argumenta que o modelo bilíngue “permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte.” Com princípios epistemológicos baseados na abordagem sócio-antropológica, Quadros e Karnopp (2004) investigaram a gramática da Língua Brasileira de Sinais, analisando-a a partir do reconhecimento da Cultura surda. Em uma perspectiva

⁷ Entrevista de Antônio Campos para o programa tele-educativo *Notícia em Mãos*. Série Surdez: A organização dos surdos. Entrevista realizada em 2001. Canal E - Núcleo de Televisão Educativa da SEE/DF.

histórico-cultural do desenvolvimento da linguagem, Kelman (2005) se fundamenta em Vygotsky para defender o uso da língua de sinais e o reconhecimento da Cultura surda no processo de aquisição de linguagem pelos surdos. As temáticas e objetos de pesquisa são diferentes, mas em todos há o reconhecimento de uma Cultura surda. Apesar de as práticas exercidas pela comunidade surda serem consideradas cientificamente como Cultura, existe ainda uma polêmica sobre o reconhecimento da Cultura surda.

De que forma a Cultura surda e as identidades surdas têm sido interpretadas nos últimos anos? Para alguns educadores, familiares e parte da sociedade é difícil aceitar o termo Cultura surda, como expresso no discurso acima. Acreditam que a cultura do surdo é determinada pelo território geográfico de seu nascimento. A nosso ver, essa proposição se alinha com os dispositivos da modernidade discutidos no capítulo anterior, aqueles que permanecem limitando a cultura à concepção da cultura nacional unitária. Também existe o grupo que defende a ideia de cultura como uma maneira de expressão das artes por meio da experiência visual e das línguas de sinais. Refutamos essa proposição, fundamentados na argumentação de Bhabha (1998), que afirma que a cultura é um enunciado produzido na negociação entre as diferenças culturais e não na diversidade cultural. Em nosso ponto de vista, somente as maneiras dos surdos expressarem a arte não resultariam em todos os movimentos sociais de mudança política vivenciados, como por exemplo, a aprovação da Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação dos surdos, a implantação de graduação em universidades federais como o curso Letras /Libras⁸ e a regulamentação do decreto sobre a lei de acessibilidade. Essas conquistas não podem ser explicadas apenas como uma data comemorativa. Até mesmo nos espaços acadêmicos essas transformações têm sido diluídas e objetivadas, por exemplo, pelo uso constante da expressão Lei de Libras. O que significa a Lei de Libras? Que subjetividades impregnam a passagem de uma língua da subalternidade para o reconhecimento oficial?

Johnson (2003), ao explicar o significado de cultura, substitui o termo cultura por consciência e subjetividade. Apropriando-se de Marx, considera consciência o que existe idealmente na imaginação do homem, antes de ser materializado ou produzido. A

⁸ A licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais – Libras –faz parte do conjunto de licenciaturas em Letras oferecidas pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. O curso é uma ação da UFSC em parceria com instituições de ensino superior e com o MEC, por meio das Secretarias de Educação Especial e da Secretaria de Educação a Distância. Os professores formados no curso Letras-Libras atuarão na formação de nível universitário de professores e fonoaudiólogos em observância ao Decreto nº 5626/ 2005. (QUADROS, CERNY, PEREIRA, 2008)

subjetividade é a ação de dar significado ao que é produzido. Esse trabalho subjetivo e consciente se materializa em processos culturais, que podem ser um artefato cultural, um evento da mídia, artesanato popular, novelas, teatro de rua, folclore, o *shopping center*, o cinema, uma obra de arte, ou seja, a produção resultante da crença, dos valores, do ponto de vista ou do modo de vida compartilhado (DEZIN & LINCOLN, 2007; FROW & MORRIS, 2007). Dessa forma, a cultura em cada um desses eventos está implicada em representação, em processos históricos e subjetividade (JOHNSON, 2003, p. 20). Os movimentos políticos da comunidade surda podem ser considerados um processo cultural da subjetividade humana, pela história de resistência e luta em prol da ampliação dos espaços de enunciação (HALL, 2006).

Como é ser surdo? O que significa compartilhar a experiência visual? Essas são questões para serem respondidas por quem compartilha a Cultura surda constituída no processo histórico e subjetivo de um grupo minoritário. Perlin, autora surda e pesquisadora dos Estudos Surdos,⁹ em consonância com Hall e Johnson, afirma que “a cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado” (2004, p.77).

Uma característica dos Estudos Culturais, que se soma à interdisciplinaridade, é a flexibilidade. Nesse sentido, o posicionamento aqui abraçado é dialógico, na tentativa de se verificar como Cultura surda e Identidades surdas são discutidas na atualidade.

Ao buscar as produções científicas do Grupo de Pesquisa dos Estudos Surdos, do ano de 2006 ao ano de 2009, são encontrados quatro livros dedicados a esse tema. A fim de analisar o processo de constituição da concepção de Cultura Surda e das Identidades, selecionamos um artigo de cada série fundamentado nos Estudos Culturais e na teoria pós-colonial.

Em Estudos Culturais I, Quadros e Perlin (2006) reafirmam a Cultura surda, mas reconhecem a necessidade de uma mudança no discurso tradicionalmente dicotômico entre surdo/ouvinte ao tratarem do conceito de negociação. O conceito, trazido por Bhabha (1998), desafia a cultura hegemônica e as culturas minoritárias a se movimentarem para um novo espaço, que ele chama de terceiro espaço, o lugar da negociação. Para as autoras,

⁹ Grupo de pesquisa direcionado às questões da surdez, com aproximações epistemológicas dos Estudos Culturais e das teorias pós-coloniais.

“há uma negação do outro por parte do surdo, da mesma forma como o ouvintista faz em relação aos surdos. Desconstruir essas relações dicotômicas permitiram (sic) o reconhecimento das diferenças e o estabelecimento das negociações” (QUADROS , PERLIN, 2006, p. 184).

A negação do outro ouvinte pelos surdos está em pauta nessa discussão, pois as autoras reconhecem que a Cultura surda, até então, caracterizava-se por uma resistência à Cultura ouvinte. No entanto, consideram que essa resistência foi necessária, pois por ela os surdos puderam fortalecer sua Cultura para que a partir dela ou dentro dela pudessem negociar a integração surdo/ouvinte. Por isso, Quadros e Perlin (2006) afirmam que fortalecer a Cultura surda é imprescindível e para isso os surdos devem reconhecer os significados construídos pelo modo de ser surdo e pelos aspectos que os tornam um povo diferente do outro povo. As autoras adotam o termo Povo surdo, que “(...) representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo (p.185).

A referência Povo surdo perpassa todos os livros da série dos Estudos Surdos. No segundo volume Reis (2007) adota o termo Povo Surdo como um dos aspectos da Cultura surda. O artigo busca diferenciar modelo e identidade cultural na relação professor surdo e aluno surdo. A autora se fundamenta no conceito de identidade dos Estudos Culturais para afirmar que “(...) a identificação surda envolve um processo pelo qual um surdo se identifica com o outro, seja pela língua de sinais, cultura, alteridade, diferença do ser, o que é um aspecto central para o sujeito que está atuando” (2007, p.94).

No decorrer do artigo não identificamos uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de Hall a respeito da multiplicidade de identidades. Que outras diferenças culturais transitam entre professores surdos e alunos surdos?

No próximo volume, Vieira-Machado (2008) analisa as narrativas surdas a partir dos conceitos de Hall e Bhabha. A autora utiliza o termo Povo Surdo e inclui o conceito de Nação Surda (BHABHA, 1998) para argumentar a necessidade de criar contra-narrativas (HALL, 2008) produzidas pelos surdos. Não estamos certos de que o conceito de Nação se aplique à metáfora de Nação Surda. Bhabha (1998) propõe que “(...) no lugar de uma

nação prefigurativa auto-geradora em ‘si mesma’ e de outras nações extrínsecas, o performático introduz a temporalidade do entre-lugar.” (p.209). Assim, Bhabha descarta polarizações e nos conduz a uma análise do processo de enunciados negociados em um terceiro lugar. Significa que o enunciado não se dá na cultura surda, isolada de relações com a cultura ouvinte, e nem na cultura ouvinte como uma cultura única. Talvez estejamos diante, não de uma nação surda, mas de sujeitos pertencentes a uma cultura híbrida (HALL, 2006, p. 88), pessoas que são “(...) obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perderem completamente suas identidades”. Nesse sentido, talvez as narrativas, bem apontadas por Vieira-Machado (2008) em seu artigo, possam ser marcadas por essa condição híbrida.

Finalmente, no último volume da série, Gesser (2009) analisa o que nos propomos também a discutir, que é o perigo das homogeneidades culturais, tanto nas narrativas hegemônicas dos ouvintes, como nas narrativas surdas sobre o que vem a ser Cultura Surda e Identidades Surdas.

O reconhecimento da Cultura Surda não significa que ela seja a única experiência compartilhada pelos surdos, pois outros modos de vida estão em jogo. Por exemplo, as diferenças que existem entre ser mulher surda, homem surdo, negro, pobre, ou rico. No entanto, a nossa hipótese é de que nenhuma dessas identidades tem a mesma força da surdez como diferença cultural. Segundo Perlin, “conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade” (PERLIN, 2004, p. 76).

Nesse estudo, usamos cultura surda para nos referir a um modo de vida constituído pela experiência visual e pela identificação simbólica entre surdo-surdo, que produz práticas de vida singulares e específicas desses sujeitos (KELMAN, 2007; PERLIN, 2004; QUADROS & PERLIN, 2006; WILCOX & WILCOX, 2005). Reconhecemos que se trata de uma minoria linguística (QUADROS & KARNOPP 2004, SALLES, 2003; WILCOX & WILCOX, 2005) que possui uma língua espaço-visual, fator preponderante para a diferença que a distingue de outros grupos. Também consideramos que as identidades surdas não são fixas e são negociadas nas fronteiras onde atuam os sujeitos surdos (HALL, 2006; THOMA, 2002). No entanto, como a identidade subjaz à cultura, as identidades surdas são formadas no terreno da diferença. Logo, as diferenças linguística e cultural são os fatores de maior identificação e de tensão entre os diferentes grupos com os quais os

surdos se relacionam. Consideramos comunidade surda o espaço de articulação política dos surdos, da troca de experiências e da formação identitária de seus participantes (MOURA, 2000; SKLIAR, 2000).

Foi considerando essas diferenças que percorremos os caminhos da língua, da cultura e das identidades no contexto educacional de adolescentes e jovens surdos, propondo uma incursão pelas imagens e pelos sons, preenchidos de sentido, articulados na expressão comunicativa e representados na estética da linguagem audiovisual.

CAPÍTULO 3 – AUDIOVISUAL NA VISUALIDADE DOS SURDOS

Realizar um filme é pintar um quadro e compor uma sinfonia

André Delvaux

Dois personagens de natureza distinta ajudam a criar um mundo em narrativa audiovisual (BETTON, 1987; JIMÉNEZ, 1996). O som e a imagem podem ser considerados os principais elementos que constituem o cinema e os meios audiovisuais contemporâneos. A importância do encontro entre som e imagem é discutida por Michel Chion (1994), um relevante teórico que desenvolveu a teoria da audiovisão, uma proposta de análise do relacionamento entre imagem e som, denominado por ele de contrato audiovisual. Essa proposição e os diálogos com o filósofo francês Gilles Deleuze, referente à imagem-movimento e imagem-tempo, tecem a fundamentação teórica para a análise audiovisual (DELEUZE, 1983:2007). Buscamos nessa base conceitual as ferramentas para discutir a produção audiovisual de sujeitos surdos, privados do canal auditivo, sentido fundamental para essa composição (CHION; 1994).

A história do cinema evidencia que o cinema mudo e o surgimento do cinema falado são desdobramentos alicerçados nas relações entre o som e a imagem. Essas formas de cinema compartilham a presença dos dois elementos, no entanto com estéticas diferenciadas (CHION, 1994; DELEUZE, 2007; STAM, 2003). A estética do cinema mudo tem relação com a tecnologia de sua época, desenhada pela falta de um aparato de captura de som, mas incorporou elementos sonoros em sua montagem (BALÁZS, 1957; CHION, 1994; DELEUZE, 1990). De acordo com Deleuze, o cinema mudo foi uma arte sem falas, por uma limitação tecnológica, mas “comportava música, improvisada ou programada” (2007, p. 282). Considerando a inclusão de música, a montagem do cinema mudo articula-se com a imagem muda e os intertítulos são lidos, tanto um como o outro, fazendo com que o olho exerça as duas funções de ver imagem visual e a linguagem escrita em blocos repartidos (DELEUZE, 2007).

Por esta razão, Chion adverte que apesar da compreensão empirista do termo, o cinema mudo nunca significou ausência de linguagem. A linguagem esteve presente em todas as produções, seja pela inclusão desses textos em rótulos indicativos das cenas, *seja pela própria natureza discursiva do cinema que na montagem das imagens, “(...) a shot or gesture was the equivalent of a word or a sintagma. Shots or gestures said, (...), “Pierre*

*opens the door.*¹⁰ (CHION, 1994, p. 170). Nessa forma, a linguagem era construída no sentido de privilegiar o discurso indireto.

A chegada do som, no ano de 1927, não foi celebrada pelos defensores do cinema muda. Ao contrário, o advento do som no cinema gerou descontentamento nos cineastas, pois estes consideravam que o cinema deveria permanecer uma arte de estética puramente visual. Em decorrência disso, desde o surgimento do cinema, por volta de 1895, a arte cinematográfica teve por característica principal a visualidade (STAM, 2003) Os puristas viam no cinema mudo a autêntica obra de arte cinematográfica e previam um empobrecimento estético com o cinema sonoro (CHION, 1994; DELEUZE, 2007). Apesar da resistência, o som permaneceu trazendo novas demandas e reflexões sobre sua relação com a imagem.

O som no cinema inclui mais um canal de percepção. Dessa forma, o olho, que tinha a função de ler a palavra, é liberado. O ouvido assume a função de perceber a fala e os sons que correspondem aos ruídos, música e trilha sonora. Apesar dessa diversidade sonora, a fala passou a ser um aspecto condutor das narrativas audiovisuais e esse reinado não esteve restrito somente ao cinema. Ao analisar o audiovisual no cinema, na televisão e em outros meios, Chion (1994) identificou o vococentrismo, que significa um privilégio dado à voz humana nessas produções. Para o autor, uma vez que a voz comparece em aspecto linguístico e dialógico, o vococentrismo é na verdade um verbocentrismo. O verbo dirige a ação.

Deleuze (2007) classifica três fases da fala no cinema. Na primeira fase, a do cinema mudo, a fala aparece em forma de escrita. Nesse período as falas são lidas e os textos aparecem em discurso indireto explicando as imagens naturais, imagens das ações e expressões humanas na natureza. Por exemplo, no filme *O Garoto*, de Charlie Chaplin, a frase “*Her sweetheart arrives*”¹¹, indica de forma indireta o que irá acontecer na cena subsequente. Esse é um aspecto de diferenciação da fala nos três momentos do cinema.

A arte cinematográfica falada divide-se em duas fases: a primeira, a do cinema clássico e a segunda, representada pelo cinema moderno. A primeira corresponde ao uso

¹⁰ “(...) um plano ou um gesto equivaliam a uma palavra ou a um sintagma. Plano ou gesto que diziam, (...) Pedro abre a porta”. (tradução nossa)

¹¹ O namorado dela chega.

do som como um novo componente da imagem. Nessa fase a imagem visual ainda aprisiona o som à sua forma, isso porque o ato de fala acompanha a imagem natural que ocorre em ações e reações dos personagens. A narrativa deixa de ser discurso indireto, passando a ser direto, ou seja, concretizado na relação interativa entre os personagens. Somente na segunda fase do cinema falado, considerado por Deleuze o cinema moderno, o som se liberta da imagem visual e torna-se autônomo. É nessa fase que a relação entre som e imagem pode ser considerada audiovisual. Segundo o autor:

Se é verdade que o cinema moderno implica a ruína do esquema sensório-motor, o ato de fala já não se insere no encadeamento das ações e reações, e também não revela uma trama de interações. Ele se encontra sobre si mesmo, não é mais uma dependência ou pertencimento da imagem visual, torna-se uma imagem integralmente sonora, ganha autonomia cinematográfica, e o cinema torna-se realmente audiovisual (DELEUZE, 2010, p.288).

Significa que a fala não corresponde a uma imagem naturalizada de ações e reações e também não se designa à narrativa direta de uma relação EU-TU. Para Deleuze, o discurso volta a ser indireto como no cinema mudo, mas com uma capacidade que vai além das possibilidades da era muda, já que esse novo discurso cria imagens, uma visual e outra sonora. O som fica livre da subserviência para com a imagem visual, no entanto mesmo que as duas imagens tenham se tornado “(...) heautônomas (sic), não deixam com isso de constituir uma imagem audiovisual (...)” (DELEUZE, 2007, p.308). Perceber tal constituição faz parte de um processo de leitura da imagem, uma imagem pedagógica que produz no espectador outro comportamento na percepção visual e sonora.

Parece-nos que a concepção de leitura pedagógica em Deleuze correlaciona-se com o contrato audiovisual de Chion (1994), pois a percepção do som e da imagem não se limita aos sentidos da visão e da audição separadamente. Partindo dessa concepção, Chion enfatiza que o som acrescenta um valor à imagem, fazendo com que a percepção cerebral de uma mensagem audiovisual chegue de modo a vermos a imagem de uma forma diferente. Ao mesmo tempo, a imagem acrescenta ao som nuances, que sozinho o som não conseguiria gerar. O contrato audiovisual significa uma escritura audiovisual justaposta e não apenas uma combinação da imagem e do som. Tal argumentação está consubstanciada na reflexão de Deleuze (2007, p. 303),

O que constitui uma imagem audiovisual é uma disjunção, uma dissociação do visual e do sonoro, ambos heurísticos, mas ao mesmo tempo uma relação incomensurável ou um “irracional” que liga um ao outro, sem formarem um todo, sem se proporem o menor todo.

Nesse sentido, a relação não envolve uma fusão total dos elementos, pois permite que cada elemento preserve sua natureza oferecendo um caminho de percepção no qual os dados sensoriais não estão separados, pois os sentidos são canais de passagem, e não territórios delimitados (CHION 1994).

A influência da visão e da audição no processo de percepção leva Chion (1994) a interessar-se pela surdez. Quando o autor apresenta questionamentos sobre o processo de percepção audiovisual, enfatiza que há uma disparidade entre as velocidades do som e da imagem no percurso. Dentro dessa discussão, o autor menciona os surdos usuários de língua de sinais no que diz respeito à capacidade que eles desenvolvem para ler e estruturar os fenômenos visuais. Reconhecendo os limites de sua investigação, Chion (1994, p. 12) não avança em respostas, mas problematiza a questão, indagando se “(...) *the deaf mobilize the same regions at the center of the brain as hearing people for sound (...)*”¹².

Em nosso julgamento, o autor não tem um conhecimento profundo a respeito da situação linguística dos surdos. Aferimos que para Chion, a utilização de gestos pelos surdos está mais relacionada a uma linguagem visual, e não a um fenômeno que envolve uma língua estruturada e gramaticalmente complexa. Entretanto, a problemática indica grandes possibilidades para impulsionar o conhecimento nessa área. A resposta a essa questão dependerá da concepção que se tem sobre o sujeito surdo.

Deve ser ressaltado que a questão contribui para fortalecer nossos estudos sobre a relação entre som e imagem na visualidade do surdo. Nossa pesquisa não se destina a investigar a velocidade de percepção, e sim a produção audiovisual do surdo, considerando

¹² “(...) se os surdos mobilizam as mesmas regiões do cérebro como as pessoas ouvintes o fazem para o som (...)”. (tradução nossa)

a experiência visual e a modalidade visual-espacial da língua de sinais que formam esse sujeito. Segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 36), as línguas de sinais são organizadas espacialmente e “processadas no hemisfério esquerdo como quaisquer outras línguas.” O fato de ser visuoespacial não implica em que esta língua seja elaborada no hemisfério direito, responsável pela informação espacial. Ao contrário, é no hemisfério responsável pela linguagem humana que as línguas de sinais são processadas.

Desse ponto de vista, o som, que envolve a fala humana – os ruídos, o silêncio e a trilha sonora – será desmembrado em nossa pesquisa (CHION, 1994, DELEUZE, 2007). Consideramos que a língua de sinais corresponde à fala/som, separada dos ruídos, música, silêncio e trilha sonora. Assim, a sinalização dos surdos terá relação com o campo da imagem, por tratar-se de uma língua visuoespacial, resguardando a ela o mesmo tratamento dado às línguas orais. Assim, refletimos no decorrer da pesquisa sobre a tendência que uma grande maioria tem de em primeira mão relacionar a produção dos surdos com o cinema mudo. A língua de sinais equivaleria à imagem naturalizada do cinema mudo ou aos gestos e expressões dramáticas imortalizados nos personagens de Charlie Chaplin?

Segundo Deleuze, a imagem do cinema encontra sua essência quando o corte passa de imóvel, como na fotografia, na projeção, para emancipar-se, tornando-se corte móvel, de imagens capturadas em uma câmera móvel. Esse salto qualitativo, proporcionado pelos avanços tecnológicos serviu, por exemplo, ao *ballet*, à dança, à pantomima, artes anteriormente subordinadas ao registro em pose fotografada ou pintada (DELEUZE, 1983). A passagem de um registro fixo para um registro móvel, em nosso entender, configura-se em um significativo acontecimento para a produção de narrativas dos sujeitos surdos, com suas línguas movimentadas no espaço e percebidas pela visão.

Com o avanço tecnológico, ademais do registro do movimento das coisas capturadas, a imagem ganha a mobilidade produzida pelo movimento da câmera. Essa nova imagem é, nas palavras de Deleuze, imagem-movimento, que representa o plano, o corte móvel da duração das imagens que habitam o quadro. O enquadramento, segundo Deleuze, não se restringe aos objetos presentes na imagem, é acima disso, uma arte que trata de escolher partes ligadas a uma percepção do sonoro e do visual, que são os elementos da imagem-movimento. O plano que era articulado no espaço imóvel, ganha com a mobilidade uma nova relação, o tempo. Em tal concepção, os traços espaciais são dialeticamente constituídos por elementos do movimento, como duração, ritmo,

perspectiva e a relação sequencial de imagens-movimento. A relação entre imagens-movimentos introduz a ideia da imagem-tempo, que ultrapassa as margens do quadro para intervir no corte móvel, criando narrativas por meio da composição entrelaçada de planos, organizados pelos cortes de disjunções, que são os interstícios. Esse sentido se realiza na montagem, “essa operação que tem por objetos imagens-movimento, para extrair delas o todo, as ideias, isto é, a imagem do tempo” (DELEUZE, 1983, p.38). A imagem sonora e a imagem visual, componentes da imagem-movimento, quando encontram a mão do artista, do pensador, que é o cineasta, são transformadas em diferentes estéticas, que indicam um meio de comunicar pensamentos, expressar ideias, exprimir sentimentos (ALMEIDA, 1999; DELEUZE, 1983).

Com a concepção de imagem-movimento e imagem-tempo, Deleuze reflete a criação, o ato de fabulação, aspecto que diferencia a imagem-tempo da imagem-movimento. No movimento, os cortes formam um conjunto, como no cinema clássico, uma linearidade entre visual e sonoro. Na imagem-tempo, o mundo não é o que conhecemos e vemos, o mundo é uma criação, um lugar que não existia. A noção de fabulação é fundamental para pensarmos o ato de criação que se realiza na montagem de planos separados por um novo espaço, que é o interstício, um intervalo entre as imagens.

Os participantes da pesquisa foram convidados a agir em um processo de criação, na qualidade de criadores audiovisuais. De que forma a criação dos surdos se realiza, por imagem-movimento e imagem-tempo? Como se organiza uma produção em que o som ganha novos significados?

3.1 - O som na visualidade dos surdos

No decorrer do trabalho é evitada qualquer classificação para os tipos de surdez, pois isso não reflete o caráter epistemológico por nós adotado, que é o de reconhecer a surdez pela diferença cultural. Entretanto, a privação da audição deve ser discutida e nesse sentido nos interessa a dicotomia surdo/ouvinte.

O som é uma unidade física, é a propagação de uma onda mecânica. As ondas chegam para todos, mas não pelos mesmos canais. “Em geral, os sons que ouvimos são

conduzidos aos nossos ouvidos através do ar, mas ondas sonoras também podem se mover através de sólidos e líquidos” (FREEMAN, 1999, p. 60). Outros caminhos que a onda sonora pode percorrer são por condução óssea ou pela pele, caracterizados pela vibração (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). A surdez neurossensorial, diferente da surdez condutiva, é de difícil tratamento. Por ser improvável sua reabilitação, a maioria dos sujeitos pertencentes à comunidade surda que se identificam como surdos foram acometidos por esse tipo de surdez, que pode aparecer em diferentes graus e afeta tanto a intensidade como a fidelidade dos sons (FREEMAN, 1999). Mesmo os surdos com surdez neurossensorial bilateral profunda continuam se relacionando com o som, por meio da percepção dos sons mais intensos, por exemplo, o barulho de um raio e por meio da vibração. Freeman (1999) defende que até crianças que apresentam as mesmas perdas auditivas, em grau e padrão, têm diferentes processos de aproveitamento da audição residual. Mais uma vez estamos diante da diferença, que está impregnada em questões biológicas, não somente culturais.

O som também pode ser símbolo de luta e resistência. Alguns surdos, mesmo tendo adquirido a capacidade de expressar o português oralmente, optam por não emitirem o som. Não falam, só usam a Libras para se comunicar (KELMAN, 2005). Além do uso ou não da fala, a relação entre música e surdez tem sido questionada dentro de um enfoque cultural. O filme *A música e o silêncio*, da diretora e roteirista alemã Caroline Link, mostra o conflito entre pais surdos e filha musicista (THOMA, 2004). A narrativa dramatiza a incompreensão dos pais pelo interesse da filha ouvinte em estudar música. O ponto de vista nessa obra cinematográfica direciona o olhar para os aspectos que marcam a diferença cultural entre surdos e ouvintes.

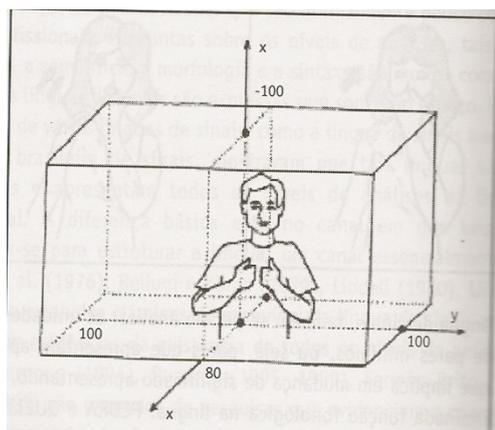
Analisando tais aproximações, Haguiara-Cervellini (2003, p. 203) dedicou-se ao estudo da música no contexto da surdez e identificou, ao longo de sua trajetória, que os surdos expressam gostos e preferências musicais, definidas pela autora como “identidades musicais diversas.” Em nossa pesquisa a fala, a música, os ruídos e o silêncio estiveram presentes em sintonia com as preferências dos sujeitos participantes.

Na análise do filme americano *Paper Airplane*, de Adrean Mangiardi, Christie, Durr e Wilkins (2006) afirmam que o cineasta criou uma representação visual para o som. O artigo não deixa claro se o diretor é usuário da língua de sinais americana, se faz parte da comunidade surda, mas consideramos que, independente de seu posicionamento ideológico

na cultura surda, há o desejo de criação, de manipulação do som, apesar da privação do canal auditivo. Em nossa pesquisa houve momentos em que o som na produção dos participantes manifestou-se na elaboração dos dois elementos, som e imagem, relacionada aos princípios de alteridade. Além disso, a percepção do som pela vibração foi apontada por alguns surdos, no sentido de pertencer a esse universo por outras vias.

3.2 - A imagem na visualidade dos surdos

A fala, a voz humana e os diálogos fazem parte do som, mas no caso da produção audiovisual dos surdos, a fala dos surdos está associada à imagem por sua característica visuoespacial. As línguas de sinais são articuladas em um espaço¹³ descrito por Ferreira Brito como espaço de sinalização (QUADROS, 2003).



O corpo do sinalizador é a referência para estabelecer delimitações desse espaço, que nos remete à ideia de uma tela de cinema. Nesse espaço o surdo produz os sinais de sua língua e os combina sintaticamente, criando uma infinidade de sentenças. No espaço do quadro de sinalização a língua acontece em todos os níveis de análise.

O nível fonológico, por exemplo, refere-se à análise das unidades mínimas de formação de um sinal. Essas unidades combinadas de acordo com as regras desencadeiam a criação dos variados sinais. São cinco as unidades chamadas de parâmetros (QUADROS

Figura extraída do livro O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2003. p.22.

& KARNOPP, 2004). O primeiro parâmetro tem natureza intrínseca ao movimento, pois para que este seja executado, as mãos e os dedos precisam assumir diferentes formas, de acordo com o sinal que se pretende fazer. Esse parâmetro é chamado configuração de mãos-CM e, conforme indicado na gravura¹⁴, existem aproximadamente 60 formatos diferentes. Logo, critérios de captura da imagem serão necessários para que os sinais não se descaracterizem no processo de captura e montagem das imagens-movimento.

O caminho seguinte é colocar a CM no ponto de articulação-PA, local onde as configurações são iniciadas, podendo ser ancorado no corpo ou executado em um espaço neutro. Assim, a decisão de enquadrar a imagem deverá considerar essa combinação. Definidos a CM e o PA, o sinalizador movimenta a palma da mão para a direção que corresponda o sinal a ser produzido. Após a orientação da mão-Or, o sinalizador indica o movimento do sinal. O movimento-M, segundo Quadros e Karnopp, é um parâmetro complexo e suas variações podem distinguir categorias sintáticas e indicar a direcionalidade de verbos com concordância. O último parâmetro, as expressões não-manuais-ENM, são movimentos na face com funções sintáticas ou “diferenciação de itens lexicais” (p.60). Dado o valor linguístico desse parâmetro, há que se considerar os movimentos de câmera que podem ser usados na captura de um discurso, diálogo ou monólogo de um sinalizador surdo.

A imagem visual e a imagem sonora podem ser justapostas, permitindo que a fala esteja fora do campo visual, produzindo recursos como voz em *off* ou o recurso voz *over*.

14



Fonte: http://www.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_librasII.html. Em 11 de janeiro de 2011.

Nessas formas, a imagem da pessoa que fala não aparece, somente o seu discurso. O contrato audiovisual ou a combinação de imagens-movimento, no sentido da montagem, permite esse tipo de elaboração. Tendo em vista a característica visuoespacial da língua de sinais, a montagem dos surdos pode configurar-se um *off*?

3.3 - Caracteres: espaço de novas significações

Em relação ao uso de caracteres, há a possibilidade de uso da legenda da língua portuguesa e o uso de palavras como imagens incorporadas à linguagem audiovisual. Almeida (1999, p. 105) enfatiza que as palavras escritas “já são imagens visuais (...)”. O texto escrito faz parte da estética do cinema mudo, sendo a forma de linguagem que caracteriza a fala e no cinema falado (DELEUZE, 2007).

As palavras como imagem podem aparecer nos letreiros, nos créditos que denominam os participantes e na legenda. A respeito da legenda, um estudo de Cambra, Silvestre e Leal (2008/2009) sobre a compreensão das mensagens televisivas da TV espanhola, feitas por estudantes surdos oralizados e crianças com implante coclear¹⁵ de vários estágios educacionais, comprovou que a legenda não atende completamente às necessidades dos surdos. Pelos resultados, as autoras sugerem que as legendas deveriam ser adaptadas aos diferentes níveis de compreensão linguística dos surdos, não deveriam ser feitas como descrição literal de tudo que for falado. As autoras também concluem que em alguns casos, como os de estados emocionais, as legendas não precisariam aparecer, pois as imagens falam por si só. Nesse sentido, podemos aferir que se os surdos oralizados tiveram problemas de leitura e compreensão, logo, os surdos que não passaram pelo processo de aprendizagem da língua oral teriam maior dificuldade de apreender a mensagem por meio desse recurso. Então, a leitura da legenda, mesmo contribuindo para o acesso às mensagens, pode ser considerada um processo difícil para a maioria dos surdos.

¹⁵ “O implante coclear é uma prótese que substitui as funções da cóclea em indivíduos com surdez neurossensorial profunda (BEVILACQUA, 1998). Um procedimento cirúrgico introduz eletrodos ao longo da cóclea. Os eletrodos são conectados a componentes externos, incluindo um processador de fala, que recebe os sons do ambiente e os transforma em pulsos elétricos que são captados pelo nervo auditivo, levados ao córtex e interpretados como sons” (UZIWARA, POSTALLI, SOUZA, SILVA e BEVILACQUA, 2008).

Nosso interesse, considerando as possibilidades de uso da palavra escrita, de caracteres como imagem visual, era investigar quais recursos de acessibilidade os realizadores surdos iriam elaborar para tornar o produto acessível. De fato, a temática sobre acessibilidade fez parte do processo de formação dos surdos e nela, as palavras, o português como segunda língua representou uma das formas de acessibilidade de surdo para ouvinte.

II - DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

2.1 - Questões de pesquisa

A linguagem constituída por imagem e som faz parte do cotidiano escolar. Vídeos, filmes e programas de TV integram o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, seja pela recepção de mensagens audiovisuais ou por sua produção por especialistas, alunos e professores. A educação de surdos também participa desse cenário, mas as tecnologias audiovisuais presentes nas diversas áreas da Educação ainda não representam os sujeitos surdos em suas singularidades. A interface entre Educação e Comunicação para esse grupo minoritário está baseada em produções audiovisuais que desconsideram a especificidade da língua de sinais e da experiência visual na cultura surda. Parte dessa produção tem sido apenas adaptada por meio de legendas ou janelas de interpretação em língua de sinais. Pouca produção audiovisual tem sido criada por sujeitos surdos. Consideramos que a falta de acesso ao código tecnológico por esse grupo limita suas formas de comunicação e de representação, bem como restringe as possibilidades de criação de novas linguagens audiovisuais mais coerentes com a interface entre Educação e Comunicação no contexto inclusivo. Assim, de que forma os surdos podem inverter as relações de poder desse processo de criação audiovisual? A participação dos surdos na criação audiovisual possibilita o desenvolvimento de uma estética de composição de som e imagem na perspectiva dessa minoria.

2.2 - Objetivos

2.2.1 - Objetivo Geral:

1. Investigar a elaboração de narrativas audiovisuais criadas por jovens surdos inseridos em processo de educação.

2.2.2 - Objetivos Específicos:

1. Investigar as relações entre cultura, identidade e educação na produção audiovisual dos surdos.
2. Identificar as combinações dos elementos da linguagem audiovisual (som, imagem) que os surdos criam, levando em conta a experiência visual e a língua de modalidade espaço-visual.

III - METODOLOGIA

As pesquisas em Ciências Sociais nas diversas disciplinas que a compõem, como a Sociologia, a Antropologia, a Educação e a Comunicação, estiveram associadas ao paradigma positivista. Por volta da década de 1970, cientistas sociais questionaram esse paradigma ao perceberem a fragilidade epistemológica e metodológica de procedimentos positivistas aplicados às ciências sociais (DEZIN & LINCOLN, 2006). A pesquisa qualitativa na perspectiva positivista tenta traduzir os fenômenos sociais a partir da manipulação de dados mensuráveis apresentados em forma de gráficos estatísticos. O declínio desse paradigma nas pesquisas qualitativas se denota na mudança do foco puramente descritivo para uma ação interpretativa dos processos e seus significados produzidos pela experiência social.

Para os pesquisadores qualitativos que questionaram o uso de métodos e princípios positivistas nas ciências sociais, a estatística e a mensuração não podem interpretar fenômenos, ontologicamente constituídos por singularidades e contradições imbricadas às relações sociais. Além de não serem mensuráveis, os fenômenos sociais não devem ser passíveis de uma análise neutra e objetiva. Nas ciências sociais, o objeto de estudo envolve ação relacional entre os sujeitos, não linearidade dos processos estudados, diferenças culturais, relação de poderes no âmbito político, singularidades no aspecto psicológico, representando um amálgama intraduzível por números e tabelas (BAUER & GASKELL, 2007; DEZIN & LINCOLN, 2006; GONZÁLEZ-REY, 2005). A mudança paradigmática desvelou o sentido original da pesquisa qualitativa, que está consubstanciado na compreensão da sociedade por meio da interpretação do fenômeno social em seu ambiente natural.

Com o intuito de investigar as formas de produção de narrativas audiovisuais feitas por sujeitos surdos adotamos a pesquisa qualitativa como caminho metodológico, assumindo uma postura dialógica e interpretativa do processo de produção audiovisual por esses sujeitos. Segundo Dezin e Lincoln (2006, p. 17), os pesquisadores sociais “estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” Em coerência a esses princípios, adotamos a metodologia pesquisa-ação, no sentido de dar aos participantes a possibilidade de atuar de forma ativa frente ao problema da exclusão na produção audiovisual (GREENWOOD & LEVIN, 2006).

A pesquisa-ação, segundo definição de Thiollent:

“(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2002, p. 14).

Nesse sentido, a metodologia está voltada à transformação da realidade de maneira participativa, sendo que a resolução do problema está relacionada a uma necessidade que inquieta o pesquisador, mas também é fruto de um anseio do grupo pesquisado (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2002). O cenário excludente na interface entre Educação e Comunicação se mostrou um campo propício à atividade social e ideológica da pesquisa, no sentido de possibilitar aos sujeitos a oportunidade de elaborar soluções para as questões relativas à produção audiovisual.

Thiollent apresenta três situações desencadeadoras de uma intervenção. Uma delas pode surgir do pesquisador, quando está implicado na situação a ser transformada. Esta pesquisa se enquadra nesse aspecto, resultado de nossa experiência na produção de vídeos educativos para surdos, formando professores surdos para o uso e apropriação do vídeo em sala de aula, atuando na interpretação em Língua Brasileira de Sinais em pronunciamentos oficiais do governo e interpretando programas da TV Escola e do Canal E/SEEDF. Ao longo desse percurso, ouvimos os cidadãos surdos em diversos contextos que consideramos lócus da comunidade surda. Longe de desqualificar os avanços na área de acessibilidade, pois consideramos as legendas e as janelinhas de interpretação parte das soluções até aqui encontradas, consideramos que as queixas dos surdos a respeito da falta de acesso do grupo às resoluções sobre acessibilidade e o desejo em criar seus próprios programas contribuíram para solidificar nossa intenção em intervir por meio da presente pesquisa.

Em outra via, a pesquisa pode ser suscitada pelos grupos sociais interessados em uma tomada de consciência que redunde em ações interventivas. Trilhando outro caminho, uma pesquisa desta natureza dispara uma questão envolvendo um ambiente organizacional em que o problema seja resultado de uma organização hierárquica ou que problemas de relacionamento corroborem para propostas de intervenção. Tais enfoques, segundo

Thiollent, podem ser articulados concomitantemente ou aparecer isolados. A característica principal em qualquer um dos enfoques é que a ação é coletiva e por isso participam pesquisador e pesquisados.

Impulsionados pelo desejo de intervenção na área, optamos por essa metodologia e buscamos no campo um grupo que tivesse interesse em solucionar os problemas relativos a essa temática. A resolução de problemas neste tipo de pesquisa deve ser compreendida, a priori, considerando a complexidade que abarca as demandas sociais excludentes. Quando iniciamos a pesquisa tínhamos claro que um projeto de dissertação não teria a pretensão de solucionar o problema. A esse respeito, as considerações de Thiollent relacionadas aos objetivos da pesquisa-ação, especificamente na área da comunicação, contribuem no sentido de localizar este trabalho, seus limites e suas possibilidades.

Em primeiro lugar, o objetivo da pesquisa-ação não se restringe à resolução de problemas, mas “(...) pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 2002, p. 16). Seguindo esse raciocínio, Thiollent argumenta que a intervenção, na área da comunicação, deve levar em conta os interesses econômicos e políticos envolvidos nos meios de comunicação de massa, que tendem a limitar as possibilidades de participação dos grupos marginalizados. No entanto, mesmo que em escala menor, as informações produzidas nas pesquisas constituem projetos alternativos a esses poderes.

A questão dos participantes estava relacionada à necessidade de apreender um código tecnológico e, a partir desse conhecimento, produzir suas próprias narrativas, intervindo na situação excludente. Nosso intuito era investigar como esses sujeitos criavam narrativas audiovisuais e suas relações com a cultura, a educação e as formas de manipulação dos elementos da linguagem audiovisual associadas à língua de sinais. Esse encontro entre os sujeitos da pesquisa potencializa a metodologia como um instrumento de transformação social no que tange ao audiovisual no contexto da educação, conforme discutido no campo teórico.

O reconhecimento do campo teórico tem sido enfatizado pelos teóricos da pesquisa-ação, conduzindo assim, a uma reflexão sobre equívocos que uma abordagem interventiva pode causar, caso seja realizada sem um arcabouço teórico. O encontro entre prática e teoria faz-se com um diálogo entre procedimentos metodológicos de produção de informações, direcionados aos objetivos da pesquisa, e o referencial teórico (THIOLLENT,

2002; BARBIER; 2007). Um processo recursivo vai se constituindo na articulação do conhecimento existente e de novos conhecimentos que emergem da ação coletiva. Contextualizando tal abordagem, Denzin e Lincoln (2006) apresentam uma interessante analogia do pesquisador qualitativo como um *bricoleur* ou um cineasta. O pesquisador produz a pesquisa por meio de uma complexa atividade de montagem dos elementos teóricos e empíricos, assim como o cineasta produz um filme por meio da combinação de imagem e som. A analogia é bem aplicada ao nosso trabalho, uma vez que os participantes são convidados a realizar uma produção audiovisual. Dessa forma, os sujeitos participantes serão duplamente cineastas, como criadores de um produto audiovisual e metaforicamente, como coprodutores da pesquisa.

3.1 - O local

O espaço escolar no qual estivemos inseridos compreendeu, inicialmente, a educação de surdos em dois níveis – ensino médio e ensino superior – e em duas modalidades – ensino regular presencial e ensino à distância – respectivamente. No entanto, selecionamos apenas os alunos do ensino médio para fins de análise neste trabalho. A caracterização da escola foi feita com a coordenadora pedagógica, conforme roteiro apresentado no anexo H. Durante a conversa, a coordenadora disponibilizou o projeto pedagógico da escola para confirmação dos dados.

A escola está situada no setor L Norte de Taguatinga, cidade administrativa do Distrito Federal. A comunidade onde a escola está inserida é formada basicamente pela classe média. Os alunos são oriundos da cidade e de regiões periféricas do Distrito Federal. Fundada em 30 de agosto de 1974, a escola integra a rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (Fotos 1 e 2)



Foto 1: Entrada da escola

Foto 2: Corredor de acesso às salas de aula

A estrutura física da escola é composta por 20 salas de aula, duas salas de vídeo uma para projeção de filmes e outra equipada com tecnologias de informação e comunicação, laboratório de ciências exatas, duas salas de recursos, uma para atendimento aos surdos e outra para atendimento de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, três salas de secretaria, sala de prevenção DST/AIDS, sala do serviço de orientação educacional-SOE, sala de assistência pedagógica, sala de assistência administrativa, sala de direção e vice-direção, gráfica, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, auditório com 400 lugares, sala com espelho multifuncional, duas quadras externas, uma quadra interna, área de lazer, cantina, refeitório e quatro banheiros, com dois banheiros adaptados para pessoas com deficiência física.

Os recursos audiovisuais são: quatro equipamentos *data show*, um retroprojeter, três TVs de LCD e três aparelhos de TV. As salas de vídeo são coordenadas por professores que apóiam os professores regentes na seleção de filmes e vídeos para suporte nas aulas. A equipe é responsável por gravar os programas da TV Escola do MEC e faz a intermediação entre a escola e a videoteca da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No decorrer de nossa incursão, no período de agosto a setembro de 2010, um dos coordenadores participou de curso de formação em cinema e educação.

O corpo docente é formado por 37 professores que atuam no turno matutino, 28 no vespertino e 37 professores que lecionam à noite. Para a manutenção e serviços de limpeza, a escola conta com cinco auxiliares, 12 faxineiros e quatro merendeiras.

Atualmente, a instituição oferece ensino médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos, além de ensino fundamental, somente na modalidade de educação de jovens e adultos. Os alunos estudam nos três turnos. No turno matutino, a faixa etária é de 14 a 18 anos, sendo distribuídos da seguinte maneira: 352 alunos na 1ª série, 243 alunos na 2ª série e 197 alunos na 3ª série. No turno vespertino funciona a educação de jovens e adultos do ensino fundamental e do ensino médio, sendo que 32 alunos estudam no 1º segmento, 231 alunos estudam no 2º segmento e 65 alunos no 3º segmento. Os alunos do noturno são 684 e integram as classes do 3º segmento. A educação é inclusiva, com atendimento específico aos alunos surdos e aos alunos com outras necessidades educacionais especiais. A escola atende um total de 1.804 alunos e destes, 49 alunos são surdos e estudam nos períodos matutino e vespertino.

3.1.1 - Atendimento ao aluno surdo

A caracterização do atendimento ao surdo foi feita por meio de consulta ao projeto pedagógico da escola e por entrevista à coordenadora pedagógica, conforme roteiro apresentado no anexo G.

Desde o ano 1994 o estabelecimento passou a ser escola pólo de alunos com surdez. O atendimento a esses alunos é organizado em salas do ensino regular (Fotos 3 e 4) e em salas de atendimento exclusivo, com perspectiva bilíngue. O atendimento ao aluno surdo é dado nas salas de inclusão com alunos ouvintes, tendo a presença de professores intérpretes que atuam durante as aulas e nos eventos da escola. Ao todo são seis professores intérpretes (Foto 5). O português é oferecido como segunda língua em dois atendimentos, que correspondem à disciplina de português e de espanhol: o *Português para surdos-POPS*, com dois professores e o *Língua 2-L2*, com uma professora. A disciplina de biologia foi substituída pelo projeto *Educação Científica*, sob a responsabilidade de um professor. Nesses três atendimentos, os alunos surdos estudam somente com seus pares surdos e acompanham aulas ministradas por professores que utilizam a língua brasileira de sinais, sem intermediação do intérprete de Libras. Outro projeto que faz parte do atendimento bilíngue é o *Janela da Inclusão*, atendimento com enfoque social e psicológico para alunos com dificuldade de socialização ou fora da faixa etária, idade/série (Foto 6). Nessa proposta os alunos estudam por módulos e têm o suporte do material audiovisual do *Telecurso 2000*. A professora é formada em Psicologia e intérprete de Libras. Além desses atendimentos, a escola conta com a sala de recursos, responsável pelo atendimento pedagógico complementar em turno contrário, funcionando com quatro professores das áreas de Humanas e Exatas. A sala é equipada com TV, computadores, vídeo e *data show*. A coordenação geral do atendimento é realizada pela itinerante, profissional especializada que articula a inclusão dos alunos aos órgãos superiores da SEE/DF, à escola e à sala de recursos. Essa ação integra o Atendimento Educacional Especializado, o AEE.



Foto 3: Sala de aula: professora e intérprete



Foto 4: Processo de interpretação



Foto 5: Sala de recursos

Foto 6: Projeto *Janela da inclusão*

3.2 - Os participantes

Conforme adiantado na seção anterior, a intervenção foi iniciada em dois grupos. Uma vez que a manipulação do elemento som compareceu nos dois grupos de forma interessante para a análise das questões de educação, cultura, identidade surda e a manipulação dos elementos som e imagem em interface com a língua de sinais, consideramos mais viável, para um aprofundamento da pesquisa, selecionar apenas um dos grupos. Assim, a opção recaiu sobre o grupo formado pelos alunos do ensino médio do Centro Educacional nº 06 de Taguatinga

Os alunos selecionados apresentaram uma variedade de propostas relacionadas à produção audiovisual. A própria modalidade de ensino deu ao grupo melhor fluidez no processo de produção e realização. Por se tratar de alunos de uma escola regular, o curso foi realizado na própria escola em horário e dias agendados pela direção. Isso denota a cooperação da gestão com a pesquisa. Além disso, os professores da educação de surdos e os da videoteca da escola apoiaram o curso deixando disponível o material audiovisual necessário. Cabe ressaltar que a motivação para incluir o grupo de alunos do curso Letras/Libras se deu por entendermos, *a priori*, que tais participantes propiciariam maiores

condições de análise das relações entre língua de sinais e a elaboração dos elementos som e imagem. No entanto, a partir dos primeiros encontros com os dois grupos, verificou-se que os alunos do ensino médio demonstraram perspectivas similares aos participantes do ensino superior. Logo, decidimos que a formação em Letras/Libras ou a experiência no ensino superior não constituiria um critério de representatividade para a formação dos participantes da pesquisa. Isso porque as relações que investigamos referiram-se à modalidade visuoespacial que é encontrada em qualquer usuário de Libras, e não apenas nos surdos formados para o ensino dessa língua. Seria o mesmo que realizar produção audiovisual apenas com professores de português, e não com falantes da língua portuguesa. Esses elementos foram determinantes na escolha.

Optamos então, por uma seleção implicada na representatividade qualitativa, apoiada na escolha significativa de um grupo pequeno de pessoas “(...) em função de sua representatividade social dentro da situação considerada” (THIOLLENT, 2002, p. 62). Nesse caminho, buscamos um grupo de alunos surdos interessados em participar da pesquisa, por meio de um curso de audiovisual.

A pesquisa foi iniciada com 15 alunos surdos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Oito alunos deixaram o curso. O quadro 01 apresenta os motivos para as desistências.

Quadro 01

Aluno (a)	Série	Motivo
MC3	3º ano	Responsabilidades, em função de trabalhos e provas de um grande número de disciplinas.
SR	3º ano	Fazia estágio em horário próximo ao do curso. Apesar da tentativa em conciliar as duas atividades, a aluna não conseguiu permanecer.
BC	2º ano	Não sentiu vontade de permanecer e saiu do curso no início das aulas teóricas.
AZ	2º ano	Não sentiu vontade de permanecer e saiu do curso no início das aulas teóricas.
MI	1º ano	Saiu ao saber que o curso não daria a ele oportunidade de imediata inserção no mercado de trabalho.

MC1	1º ano	Assinou o termo de compromisso, mas não participou das aulas. O aluno quis integrar o grupo somente na fase de aula prática, quando viu a presença do técnico em audiovisual e dos equipamentos. Foi explicado ao aluno que ele deveria ter participado da fase inicial e da parte teórica.
LC	1º ano	Desistiu porque decidiu priorizar a namorada SR, acompanhando-a ao estágio.
NA	1º ano	A participante foi submetida a uma cirurgia que a afastou da escola durante o último bimestre do ano letivo.

Um total de sete alunos permaneceu no curso. O quadro 02 apresenta a relação dos participantes que produziram as informações para fins de análise da pesquisa.

Quadro 02 - Alunos participantes do curso de audiovisual com idade/série:

Ano-turma	Aluno / a	Faixa/etária	Fase exploratória	Desenvolvimento: Teoria e Prática	Realização audiovisual
1º C	TH	16	X	X	X
1º C	JO	16	X	X	X
1º C	MAY	16	X	X	X
1º C	MA	16	X	X	X
1º A	GB	16	X	X	X
1º A/ Projeto <i>Janela da inclusão</i> ¹⁶	ER	28	X	X	X

¹⁶ No 3º bimestre, durante os meses de agosto e setembro, as alunas ER e JU estudavam no 1º ano do ensino médio em uma turma regular de inclusão com alunos ouvintes. No último bimestre as duas alunas foram transferidas para o projeto *Janela da inclusão*, que atende aos alunos em unidade exclusiva. As dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à socialização ou à defasagem em idade/série são os critérios para a formação da turma nesse atendimento. O projeto corresponde à modalidade regular de ensino, mas atua com a inclusão do aluno surdo em um processo de aprendizagem diferenciado. No ano de realização da pesquisa, quatro alunos pertenciam a essa classe, sendo que as duas alunas participantes da pesquisa foram integradas a essa proposta em razão da defasagem idade/série.

1º	B/	JU	28	X	X	X
Projeto						
<i>Janela da</i>						
<i>inclusão</i>						

Os sete alunos fazem diferentes usos da língua de sinais. Tal observação foi possível durante a transcrição dos depoimentos dos alunos no *making of*, registro filmado do processo de realização da gravação e processo dialógico do curso. (Foto 7)



Foto 7: Os participantes em uma aula teórica

Descrição das diferenças linguísticas existentes:

TH - Utiliza a língua de sinais. Foi bem oralizada, lê os lábios, mas escolhe utilizar a Libras como principal forma de comunicação.

JO - Utiliza a língua brasileira de sinais.

MAY - Utiliza a língua brasileira de sinais, tem boa oralização e faz leitura labial. Escolhe utilizar a Libras como principal forma de comunicação.

MA - Utiliza o português sinalizado, fala e sinaliza ao mesmo tempo.

GB - Utiliza o português sinalizado, fala e sinaliza ao mesmo tempo.

ER - Utiliza a Libras e utiliza o português falado.

JU - Utiliza a Libras.

3.3 - Instrumentos utilizados

Com vistas à construção dos dados para o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos a instrumentos previamente planejados e a outros que surgiram no decorrer do processo de investigação. Segundo Thiollent (2002), na pesquisa-ação a aprendizagem se revela um caminho singular para a produção de informações em uma investigação. Nesse viés, o curso de audiovisual, composto por etapas de formação, realização e montagem, consistiu-se em um instrumento valioso. A flexibilidade da pesquisa-ação no que se refere aos instrumentos está consubstanciada na própria característica desse tipo de pesquisa, que permite ao pesquisador inserir novos caminhos metodológicos. Assim, no decorrer do curso, o roteiro escrito e o roteiro desenhado, chamado de *storyboard*, criados individualmente e na coletividade se constituíram instrumentos de produção de informação. O jornal do surdo representa a realização coletiva dos alunos, que além de ser um resultado de pesquisa configura-se em instrumento de pesquisa, pois as informações trazidas por meio dele foram valiosas para interpretar seus resultados e poder discuti-los com mais propriedade.

Atuamos na mediação, como professora do curso, com o auxílio de outros especialistas da área audiovisual que participaram temporariamente (THIOLLENT, 2002). Nossa atuação na mediação do curso está de acordo com outro instrumento da pesquisa, a observação participante ativa. Barbier (2007, p. 126) afirma que em tal atuação “(...) o pesquisador tenta por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo”.

Durante a observação participante, utilizamos o diário itinerante sugerido por Barbier (2007) como um instrumento que, além de registrar os acontecimentos e fatos pertinentes à investigação, capta a transversalidade dos envolvidos na pesquisa. A esse respeito, um elemento que garante a validade da pesquisa-ação é a escuta sensível (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2002). Essa escuta permite ao pesquisador estar atento ao que os pesquisados dizem, sentem e em como interagem para registrar fragmentos de falas, reflexões e confissões elaboradas por eles. Faz-se necessário enfatizar que nosso conhecimento da Língua Brasileira de Sinais proporcionou a realização desses registros no decorrer da pesquisa. O registro de algumas etapas por meio do uso da fotografia também fez parte dos instrumentos adotados.

3.3.1 - O Curso de Audiovisual

O processo de desenvolvimento do curso foi um aprendizado para os participantes e pessoal, pois mesmo com a ampla experiência na área de produção audiovisual direcionada aos surdos em uma televisão educativa, a incursão no universo de falas escritas no ar parecia, de certa maneira, um terreno movediço. Iniciamos o processo com a convicção de que qualquer manipulação da pesquisadora poderia desarticular a pesquisa, seja pelo conhecimento prévio do processo de produção audiovisual, ou pela relação de práxis na educação de surdos, com um arcabouço teórico e prático sobre a cultura surda. Além disso, haveria a participação de técnicos acostumados a produzir material audiovisual com pessoas ouvintes. Os profissionais somente haviam tido experiências com a gravação da interpretação em Libras para a colocação de janelas de interpretação ou com a inserção de legenda e logo. Nenhum dos técnicos havia experimentado ser dirigido por pessoas surdas. A proposta de formação era de dar aos participantes a condição de realizar seu produto, a partir de suas próprias escolhas.

Imbuídos de tais preocupações, iniciamos a primeira aula, no dia 05 de agosto, mostrando aos alunos o diário, explicando que nele seriam escritos os aspectos considerados mais importantes das conversas e sentimentos havidos durante o curso (BARBIER, 2007). Os alunos apresentaram suas ideias a respeito do audiovisual.

A aula seguinte, no dia 12, teve início com a leitura do diário referente ao encontro anterior. Perguntamos aos alunos o que eles achavam do que haviam dito e percebemos que eles se sentiam mais participantes da pesquisa ao ver suas falas no diário, o que gerava sentido para estar naquele espaço de criação.

Após a conversa informal gerada pela leitura do diário, os alunos assistiram a um dos vídeos do curso *TV na escola e os desafios de hoje*. Esse audiovisual foi produzido com o objetivo de formar professores para o uso da TV e do vídeo em sala de aula, e também para que os professores conhecessem a estética audiovisual. A narrativa é protagonizada por uma família formada por pai, mãe e um filho, personagens criados para o ensino do conteúdo do curso. O primeiro vídeo utilizado abordou os elementos imagem e som. Nele, o filho de aproximadamente 12 anos utiliza uma moldura de quadro para explicar que a imagem é enquadrada em uma tela. Os alunos surdos receberam um quadrado feito de papel e, a partir das informações do vídeo, cada aluno escolheu um enquadramento para realizar na sala de aula. Em seguida, o grupo discutiu as escolhas

feitas. À medida que avançava a formação, os alunos iam tomando consciência do poder do audiovisual para expressar diferentes mensagens.

No encontro seguinte, 19 de agosto, foi proposta aos alunos a leitura de um quadro composto por 16 fotografias de filmes brasileiros, entre elas uma imagem da atriz Fernanda Montenegro e do ator Vinícius de Oliveira, em uma cena do filme *Central do Brasil*.

No dia 26 de agosto, o grupo assistiu novamente ao vídeo para relembrar o conteúdo referente à imagem: planos, movimentos e angulações. Na continuação do vídeo, o tema som foi introduzido com as explicações de suas funções na narrativa. Questionamos os alunos sobre o que gostariam de realizar na oficina, considerando os dois elementos. Nessa primeira sondagem, os alunos fizeram referência a filmes de ficção, novelas, programas de auditório, programa de humor e telejornais. Nenhum aluno sugeriu cinema documentário. Essa conversa ainda não significou a abordagem que pretendíamos fazer quanto ao que cada participante gostaria de realizar. As respostas dos alunos ajudavam a selecionar o material para incluir no curso. Duas produções foram apresentadas: um filme de ficção e um telejornal. A primeira, o filme de ficção de apenas 1 minuto, *O menino, a favela e as tampas de panela*, dirigido por Cao Hamburger e produzido pela TV Cultura de São Paulo, mostra as peripécias de um menino para conseguir duas tampas de panela para se apresentar em uma banda de percussão. Ao final do filme, os participantes se empolgaram com a história e reconheceram na narrativa os planos, os movimentos e as angulações que estavam estudando no curso. Chamamos a atenção dos alunos para a lista de nomes dos envolvidos na realização do filme. Os alunos perceberam a grande quantidade de profissionais que trabalharam na produção. A escolha desse filme levou em consideração a estética, a forma como os planos e movimentos foram elaborados para dar ritmo e contar em apenas um minuto uma história singela e emocionante. Outro aspecto importante para a escolha corresponde ao fato do filme apresentar poucos diálogos, mesmo que seja um filme falado e tenha trilha sonora e ruídos. Tal característica permitiu que a recepção da mensagem acontecesse sem a interferência da legenda ou da janela de interpretação. Dessa forma, os alunos puderam se envolver com a narrativa e ao mesmo tempo identificar as novas informações aprendidas no curso.

A escolha do segundo audiovisual também seguiu as sugestões dos alunos, que discutiram nos encontros as notícias apresentadas com legenda e com interpretação. Tal informação nos fez apresentar o Telejornal *Notícia em Mãos*, programa que nós criamos no

ano de 1999. Os participantes viram o programa referente à Língua Brasileira de Sinais e à aprovação da lei da Libras e se emocionaram com a proposta de inclusão inversa, ou seja, o telejornal incorpora elementos que privilegiam os telespectadores surdos, como o espaço maior para a intérprete de Libras, a presença de uma apresentadora surda e o fato de haver a participação de vários surdos opinando a respeito do tema. Um fato interessante ocorreu quando quatro alunos reconheceram a intérprete de Libras, que havia sido professora de português deles no ensino fundamental de 5ª a 8ª série. A relação entre os alunos e a professora do ensino fundamental reapareceu na fase de criação do roteiro individual que será analisada mais adiante. Nessa recepção, os alunos analisaram os elementos da linguagem audiovisual e ao mesmo tempo, se envolveram com o programa por sua característica visuoespacial.

Após assistirem ao telejornal, os alunos sentiram-se motivados a realizar um audiovisual. Nesse encontro, os alunos revelaram interesse sobre o elemento som ao perguntarem se o filme e o telejornal tinham áudio. Eles, então, passaram a discutir a acessibilidade por meio da legenda, da Libras e do som.

No dia 02 de setembro começaram as conversas sobre o processo de produção, o trabalho coletivo e as áreas de atuação para a realização de um audiovisual, em cinema, TV ou vídeo. Apresentamos outro vídeo do módulo 3 do curso *TV na escola e os desafios de hoje*, que mostra o trabalho coletivo para se produzir um vídeo educativo: após a recepção do vídeo, os alunos chegaram à conclusão de que é necessário planejamento para realizar um audiovisual, um processo de preparação que envolve várias funções. As questões do som e da legenda voltaram a ser discutidas.

Com a finalidade de reunir em uma atividade os conhecimentos gerados no curso e analisados pelos alunos conforme suas práticas sociais e experiências linguísticas e culturais, propusemos a leitura de uma propaganda institucional do governo federal sobre a classificação indicativa na televisão brasileira. A publicidade foi veiculada no ano de 2008 em duas versões, com a janelinha de interpretação e outra com legenda. Os participantes debateram sobre as etapas para a realização, as funções envolvidas e os tipos de acessibilidade vinculados ao produto.

No encontro do dia 09 de setembro, os alunos utilizaram uma câmera Sony 7.0 para gravarem o que desejassem nas imediações da escola. A atividade foi realizada pelos alunos MA3, GB, JO, ER, MI, LU, SR, MA1, AN, JU e TH. Na aula seguinte, do dia 16

de setembro, propusemos a reconstrução de uma matéria de telejornal para que os alunos percebessem com que imagens a mensagem foi elaborada. Decidimos apresentar uma matéria sobre a surdocegueira¹⁷. A matéria não tinha legenda, nem janelinha da língua brasileira de sinais, pois o objetivo era realizar uma revisão dos planos, movimentos e angulações da imagem e iniciar a abordagem sobre o roteiro. Os alunos identificaram a composição da matéria que continha o texto narrado em *off*, as imagens, as sonoras dos entrevistados ouvintes e a sinalização das pessoas surdascegas.

Os alunos reelaboraram coletivamente o roteiro da matéria, distinguindo os elementos da linguagem audiovisual e nesse percurso identificaram que o modelo de roteiro escrito não contemplava a especificidade da língua de sinais. Convencionou-se utilizar uma tabela dividida em dois lados. No direito estavam especificadas as imagens e o esquerdo destinava-se à descrição do som, incluindo a fala das pessoas, as músicas e os ruídos. Uma vez que o som da fala e os outros sons compartilhavam o mesmo espaço, os alunos indicaram a necessidade de adaptar o roteiro para que nele a língua de sinais estivesse identificada. Participaram da atividade os alunos AN, MAY, JO, MA e TH.

Não houve encontro no dia 23 de setembro. Ao retornar, no dia 30 de setembro, avaliamos o processo de formação até aquele momento. Perguntamos aos alunos se havia uma mudança neles em como viam o audiovisual antes e depois do curso. Após esse diálogo, percebemos que a aproximação dos alunos com a linguagem audiovisual sugeria um momento propício para perguntar o que cada um desejaria realizar.

Avaliando o fluxo das informações produzidas, revimos o tempo e o espaço destinados ao encontro coletivo. Em parceria com a professora do projeto Português como Segunda Língua-Português L2, ficou acertada uma intervenção em pequenos grupos, no horário matutino. Perguntamos a cada aluno o que gostariam de produzir. Nos dias 05, 06, 07, 14, 19, 20 e 21 do mês de outubro foi realizado o trabalho de elaboração do roteiro de cada participante e os respectivos *storyboards* de suas criações. (Fotos 8 e 9)

¹⁷ “Surdocegos são aqueles que possuem uma deficiência única causada pela combinação da deficiência auditiva e visual, por isso escrita desta forma.” FORCHETTI, D.S. O menino guerreiro no mundo da comunicação alternativa. In: NUNES. L. R. *et AL.*. Um retrato da comunicação Alternativa no Brasil. Vol. I. Rio de Janeiro: 4 pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. Pag. 57.

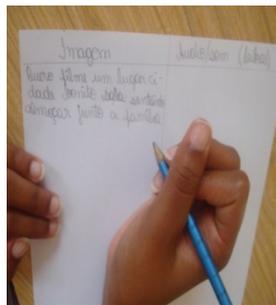


Foto 8: MAY explicando sua ideia Foto 9: Início da escrita de TH

No dia 07 de outubro realizamos a oficina prática de câmera. A metodologia foi dialógica: enquanto eram explicadas as funções da câmera e as regras para se produzir uma boa imagem, os alunos participavam com perguntas. Por exemplo, JO quis saber se o professor já havia ganhado um Oscar.

Percebemos que a proposta de investigação pelo viés do surdo produtor solidificava-se a cada encontro. De acordo com Buckingham (1999) e Gonnet (2004), as pesquisas sobre a produção audiovisual de jovens inseridos no *locus* educacional devem se precaver da perigosa banalização desse processo, que pode ser representada pela cópia dos formatos e gêneros veiculados pela mídia dominante. Em uma via inversa, o autor enfatiza que os jovens podem participar da produção e construir narrativas em um processo contínuo de ação e reflexão priorizando a fruição e o imaginário. Podem criar produtos audiovisuais alternativos, com significado não apenas ideológico, mas também estético, no sentido de que a forma, a seleção de imagens, a escritura de um texto audiovisual seja um empoderamento na produção audiovisual. Nessa direção, Thiollent afirma:

Na pesquisa em comunicação, a matéria prima é feita de linguagem, palavras, imagens a serem captadas e interpretadas de um modo que muitas vezes é estético, e cuja evidenciação pode se tornar o ponto de partida para novas experiências comunicativas. (1947 ou 2000, p. 77)

Os alunos da pesquisa demonstravam o desejo de criar, de expressar suas ideias por meio do audiovisual. No dia 14, teve prosseguimento o processo de realização de escrita do roteiro individual. Após a escrita, os alunos apresentaram as ideias elaboradas. (Fotos 10, 11 e 12)

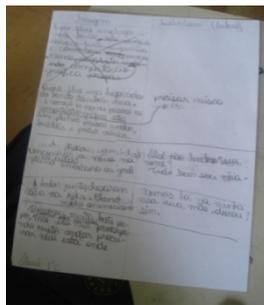


Foto 10: JU e GB criando Foto 11: Roteiro de TH Foto 12: Apresentação das ideias

Durante os encontros no período da manhã, os alunos refinaram o roteiro escrito e iniciaram o roteiro desenhado, o *storyboard*. (Foto 13)



Foto 13: Alunos do 1º ano C iniciando o *storyboard*

No dia 21, os alunos apresentaram os *storyboards* e analisaram as propostas. O desejo comum era de concretizar todas as ideias, no entanto explicamos os limites da pesquisa, sugerindo uma produção coletiva. Por isso, indicamos a realização de um telejornal. No dia 28 de outubro, os alunos dedicaram-se a roteirizar o telejornal e mais uma vez foi sugerido que ao invés das três matérias, selecionassem apenas um tema. Assim, os alunos escolheram produzir um jornal sobre o tema trânsito.

3.3.1.1 - A produção coletiva: o Jornal do Surdo

Não houve encontro no dia 04 de novembro, por motivos acadêmicos.

No dia 11 de novembro, os alunos realizaram o jornal do surdo. Na parte da manhã reescreveram o roteiro que haviam iniciado na semana anterior e elaboraram um *storyboard*. (Foto 14)



Foto 14: GB escrevendo o roteiro coletivo

No início da tarde, os alunos realizaram a gravação na pista de acesso à escola, no setor EQNL. Nessa atividade, dois policiais militares do batalhão escolar acompanharam o grupo e um deles concedeu uma entrevista.

Participaram da atividade um cinegrafista profissional e um cinegrafista amador, integrante do grupo de pesquisa de alunos surdos do ensino superior. Decidimos pela atuação de outros profissionais e não dos próprios alunos, por considerar que a captura de imagens deveria ser decidida no roteiro e consolidada na atuação da diretora TH e dos demais participantes (Foto 15). A realização audiovisual dos alunos surdos foi registrada por outra câmera, constituindo-se em mais uma opção de coleta de dados. Após a gravação, retornamos à sala de recursos para que os alunos conversassem sobre o dia e o processo de realização.



Foto 15: Diretora TH, encoberta pela câmera, analisa como fazer a entrevista

3.3.1.2 - O processo de montagem

Nos dias 18 e 25 de novembro o editor contratado não compareceu para realizar a edição. O fim do ano letivo se aproximava e esse imprevisto parecia comprometer o processo. Os alunos se sentiram frustrados, pois desejavam ver as imagens e fazer a edição do jornal.

Conseguimos articular a edição nos dias 02 e 03 de dezembro, na sala de recursos. Juntos os participantes puderam decidir a montagem do produto que foi chamado por eles de *O jornal do surdo*. (Foto 16)



Foto 16: Ilha de edição montada na sala de recursos

Nos dias 06 e 07 de dezembro estivemos na empresa para gravar o material em DVD e editar o jornal em mais duas versões sugeridas pelos alunos que tiveram voto vencido no processo de decisão da montagem. Entendemos que para as análises, as ideias dos alunos poderiam ser editadas, mesmo que eles não estivessem presentes. Assim, além da versão com música e a versão com voz em *off*, foi editada uma versão sem nenhum tipo de áudio, somente com a Libras e a legenda.

Banks (2009) ao remontar a história de dados visuais nas ciências sociais, indica que pesquisadores utilizaram métodos visuais para analisar a realidade por meio das informações produzidas pelos pesquisados, como criadores de dados visuais. Segundo Banks (2009, p; 32), um caso pioneiro foi o projeto de pesquisa de Sol Worth e John Adair, Pelos Olhos dos Navajos, realizado no final da década de 1960. Com câmeras na mão, os navajos realizaram filmes documentários curtos e silenciosos. Embora Banks questione os resultados dessa pesquisa, concordamos com o autor quanto à importância do uso pioneiro e revolucionário de imagem e som em pesquisas sociais. E foi por esse princípio que adotamos os dados visuais pelos olhos dos sujeitos surdos.

3.3.2 - Roteiros e *storyboard* dos sete participantes

Os roteiros e os *storyboards* foram criados pelos sete participantes que permaneceram em todas as etapas do curso. Esses instrumentos correspondem à criação individual dos participantes conforme identificado a seguir, no quadro 03:

Participante	Proposta de <i>Storyboard</i> e roteiro escrito
TH	Filme de ficção <i>A menina louca</i>
MAY	Filme romântico
GB	Novela
MA	Vídeo com personagem cineasta
ER	Telejornal
JU	Telejornal
JO	Programa do Gugu SURDO

3.3.3 - Roteiro coletivo

O roteiro construído coletivamente inclui no canto esquerdo a imagem dos enquadramentos e no canto direito o conteúdo verbal. O texto da sinalização é escrito em língua portuguesa como segunda língua. (Foto 17)

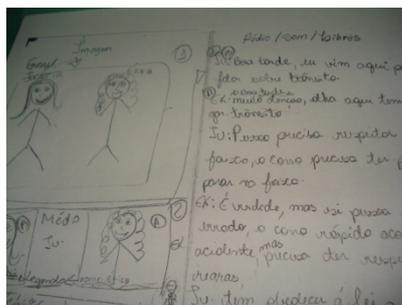


Foto 17: Roteiro escrito e desenhado para gravação do telejornal

3.3.4 - O telejornal O Jornal do Surdo: Trânsito

O telejornal tem a duração de 02:50 minutos e é composto de 24 planos. Os caracteres inseridos correspondem à logomarca, aos nomes das apresentadoras, à legenda em português, à lista dos realizadores e informações adicionais no final do programa. Inicia-se com uma sequência de imagens do *making of*, em seguida surge a logomarca com o nome do Telejornal e o tema tratado, a cabeça da matéria com as duas apresentadoras, as

apresentadoras em separado, imagens visuais do tema, cabeça da entrevista, entrevista, imagens visuais do tema, rol dos realizadores e logomarca. Sequência de planos decupados. (Quadro 04)



3.4 - Os procedimentos da pesquisa

Iniciamos a busca dos interessados em participar do curso de audiovisual, instrumento de pesquisa. Conforme já exposto, nos inserimos em uma escola de ensino médio da cidade de Taguatinga. A escolha do Centro de Ensino Médio em Taguatinga ocorreu em função de algumas parcerias com esse estabelecimento em projetos na área audiovisual. Em uma dessas parcerias, atuamos como roteirista e assistente de direção em um vídeo solicitado ao Canal E, Núcleo de Televisão Educativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEE/DF. Em outra oportunidade, fomos convidados a participar do evento *Festisurdos*, com palestra sobre o tema Mídia e Inclusão para alunos

surdos e ouvintes. No ano de 2006, a professora de ensino de Português como Segunda Língua organizou a participação de alguns alunos da escola na Mostra de Cinema de Taguatinga, evento em que nosso documentário *Aprendiendo a escucharte*¹⁸ foi exibido. Consideramos que estas parcerias e trabalhos integrados à nossa experiência em audiovisual, nos dariam melhor articulação junto à escola para realizar a intervenção.

Assim, procuramos a direção da escola no mês de junho e apresentamos o protocolo de pesquisa, expondo a intenção de realizar a pesquisa com os alunos surdos do ensino médio. A coordenadora autorizou o contato direto com os professores da sala de recursos para realização dos trâmites protocolares e o início da intervenção. Após assinatura do protocolo de pesquisa, explicitado no apêndice A, foi acertado com a professora responsável um cronograma para a realização da oficina de audiovisual.

Em seguida, em conversa com todos os alunos surdos que estavam presentes na sala de recursos, foi explicada a intenção de desenvolver uma pesquisa na escola, e realizar um curso de audiovisual no início do segundo semestre de 2010.

Os alunos entraram em recesso escolar. Na primeira semana após o recesso retornamos à escola para lembrá-los que o curso teria início no dia 05 de agosto de 2010. O curso foi organizado em três fases. A fase exploratória corresponde à etapa inicial de composição do grupo; a fase de desenvolvimento integra as aulas teóricas, a aula prática de câmera e a elaboração do roteiro e do *storyboard* individual. O *storyboard* é uma sequência de ilustrações ou imagens que permitem uma pré-visualização do filme ou produto audiovisual. A fase de finalização corresponde à elaboração do roteiro coletivo e realização do produto audiovisual pela equipe formada por sete participantes.

No primeiro encontro uma realidade do contexto da inclusão de surdos veio à tona e de certa forma nos preocupou, pois poderia se tornar um empecilho ao processo. O atendimento na sala de recursos, realizado no horário contrário, tem uma grande demanda de trabalhos solicitados pelos professores das disciplinas. Nesse período os alunos surdos contam com o apoio dos professores para esclarecer as atividades propostas e ensinar conteúdos que ficaram perdidos no processo de interpretação das diversas disciplinas. Ao chegarem à sala de recursos, os alunos iniciaram as atividades e por isso fomos obrigados a

¹⁸Documentário produzido no curso de realização de documentários da Escola Internacional de cinema e TV de Cuba-EICTV, no ano de 2006. Dirigido por Ericler Oliveira Gutierrez, o documentário conta a história de amor entre mãe ouvinte e filho surdo.

esperar até que fossem liberados do reforço. Pouco a pouco, os alunos iam chegando e finalmente o grupo se formou. Alguns alunos do 3º ano que haviam confirmado sua participação disseram que não poderiam permanecer porque tinham iniciado o estágio. Um total de quinze alunos se inscreveu no curso, aceitando participar da pesquisa.

No primeiro encontro foram distribuídos os termos de compromisso e o termo para preenchimento das informações relativas à família, série e surdez, correspondentes aos anexos B e D. Os alunos receberam o material do curso, três livros correspondentes aos três módulos do curso *TV na escola e os desafios de hoje* (FIORENTINI & CARNEIRO, 2003). Uma das professoras da educação de surdos nos acompanhou e deu suporte quanto ao uso dos espaços na escola e à utilização de materiais didáticos e tecnológicos. A colaboração dos professores da educação de surdos propiciou tranquilidade e segurança para realizarmos a intervenção. Parte desses professores são colegas de trabalho, fato que colaborou bastante para a criação de um clima favorável ao andamento da pesquisa.

Com a presença dos alunos interessados, a conversa girou em torno de nosso interesse em pesquisar a produção audiovisual. Assim, esclarecemos que o curso não seria uma formação profissional em audiovisual, mas seria uma iniciação nessa temática. Tal questão estava relacionada ao problema da exclusão dos surdos na produção audiovisual e as sérias implicações disso na educação audiovisual. Segundo Thiollent (2002, p. 53) “(...) uma problemática pode ser considerada como a colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático.” Logo, era necessário descobrir se os participantes desejavam uma intervenção nessa área e se a problemática fazia sentido para eles. Essa introdução caracteriza-se como a fase exploratória, que ajuda a compreender o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e como a pesquisa poderia se tornar útil para a comunidade surda (THIOLLENT, 2002).

Iniciou-se uma conversa informal com os alunos sentados em círculo, pois essa disposição facilita a visualização. A visuoespacialidade da língua de sinais deve ser incorporada em estratégias dialógicas e, portanto, os alunos surdos precisam sentar-se de modo que todos possam visualizar as sinalizações. Quando os alunos surdos sentam-se de costas ou em fileiras, o campo de visão fica limitado e tal fato interfere negativamente na interação. Utilizamos o diário para anotar as participações dos alunos. O processo de anotação foi feito com agilidade por termos proficiência em Língua Brasileira de Sinais, certificada pelo Ministério da Educação em conformidade com as exigências legais. Desde

o ano de 2007, o Ministério da Educação aplica o Programa Nacional de Proficiência em Libras-PROLIBRAS em território nacional para testar o nível de conhecimento nessa língua. Mesmo com a competência para compreender o que os surdos discutiam, tivemos de utilizar a visão para as duas funções, que foram assimilar o conteúdo da conversa e escrever no diário as partes mais significativas. Por este motivo, as anotações levaram um tempo maior.

Perguntamos aos participantes o que eles achavam da produção audiovisual que circulava na televisão, no cinema e na internet. Com esse questionamento introduzimos a problemática. GB, participante de todas as etapas da intervenção, disse que não havia nada feito para surdos ou feito por surdos. A participante demonstrou em suas perspectivas uma preocupação com o processo de exclusão e falta de acesso à tecnologia audiovisual. MC3, aluno do 3º ano que participou da fase inicial, referiu-se à acessibilidade caracterizada pela inserção da janela de interpretação no canto da tela. Para ele, deveria ser feito o contrário, a pessoa que fala deveria estar no cantinho da tela e a interpretação em Libras no espaço maior, em tela cheia como é dito no meio audiovisual. O inconformismo em relação ao tipo de acessibilidade apresentada leva o participante a propor uma alternativa condizente à sua singularidade visual. Discutiu-se nesse primeiro encontro a estética audiovisual, apesar de os alunos estarem iniciando os estudos referentes ao audiovisual. MI, aluno do 1º ano que participou da fase inicial, perguntou se poderia fazer um filme com voz, “ porque eu falo”. Trata-se de outra questão interessante que foi amadurecendo com a intervenção dos alunos: a manipulação do som e como esse elemento seria considerado pelos alunos surdos. GB quis saber se “é possível fazer uma novela? Vamos fazer um filme próprio de surdos”. A indagação da aluna aponta para o campo da comunicação e das novas tecnologias, na pesquisa-ação, pois tal intervenção “está aberta a tipos de intervenção situados a meio caminho da arte e até mesmo a tipos que pertencem a uma de suas formas, tal como, por exemplo, a forma audiovisual, com suas técnicas próprias” (THIOLLENT, 2002, p. 77).

Ao terminar o encontro percebemos que o tema da pesquisa fez sentido para os alunos surdos, houve um grande interesse em aprender e produzir informações e também que o desejo de transformar a realidade de exclusão era compartilhado pelos alunos surdos. Em princípio houve a preocupação de que o curso não frustrasse as expectativas dos alunos, assim, sempre que possível, eram apontados os limites da pesquisa (BARBIER, 2007, THIOLLENT, 2002). Em função disso, propusemos iniciar o curso com aulas

teóricas, seguidas de aula prática de câmera e a finalização com a realização coletiva de um audiovisual, com o apoio de profissionais.

Para as aulas práticas estava prevista a parceria do laboratório de audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. No entanto, por dificuldades operacionais ocasionadas no período da greve da universidade, ficou inviável dar continuidade a esta parceria. Decidimos buscar no mercado audiovisual uma equipe que pudesse dar a aula prática de câmera para os alunos *in loco* e tivessem alguma experiência na área de inclusão, não necessariamente com educação de surdos. O nome do cinegrafista ACBB foi lembrado, uma vez que atuou em outra oportunidade como câmera na produção de vídeo sobre processos de comunicação de alunos com síndrome de Down e alunos surdos, sob nossa direção¹⁹. Nessa experiência, ACBB comentou que tinha uma tia com deficiência e, de fato, a relação familiar constituiu um diferencial em sua dinâmica.

Os custos de uma pesquisa que utiliza dados visuais devem ser considerados, pois envolvem materiais e serviços de qualidade muito caros (FLICK, 2009; BANKS, 2009). Assim, a fase de realização do produto audiovisual dos alunos ocorreu mediante a parceria firmada com uma empresa. Além da empresa contamos com o apoio de um dos integrantes do grupo do ensino superior, RG, surdo, aluno do curso Letras/Libras. RG realizou a gravação com o auxílio do profissional da empresa. Contratamos mais duas diárias de edição do produto final, nos dias 03 e 04 de dezembro de 2010. A ilha de edição foi montada na sala de recursos da escola e o processo todo foi registrado. Nos dias 06 e 07 de dezembro de 2010 foram editadas outras versões do jornal do surdo, o audiovisual coletivo, incluindo nessas versões as sugestões de composição de som de outros participantes da pesquisa que não tiveram suas ideias contempladas no produto coletivo.

Uma vez que o audiovisual produzido pelos alunos seria gravado nas imediações da escola, contamos com a participação do Batalhão escolar, para realizar a segurança. No dia da gravação, os alunos, os policiais, o técnico em audiovisual e os transeuntes receberam uma autorização de uso de imagens para a pesquisa, de acordo com os anexos F e G.

¹⁹ O vídeo *Comunicação e diferenças: experiências na alfabetização*, dirigido por Ericler Oliveira Gutierrez, é parte integrante da pesquisa *Entre educação infantil e ensino fundamental: a escolarização das crianças com transtornos de comunicação*. (Projeto 021/2007 processo FAP nº 193000223/2007). Pesquisadoras: Prof^a Celete Azulay Kelman, Prof^a (coordenadora) Albertina Mitjans Martinez, Prof^a Cristina M. Madeira Coelho, pertencentes ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade de Brasília, no ano de realização da pesquisa.

IV – RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados da pesquisa foram produzidos em um curso de audiovisual e incorporam as vertentes do uso de material visual como registro por parte do pesquisador e da criação de dados pelos pesquisados (BANKS, 2009; FLICK, 2009). Para fins de análise, foram utilizados como dados visuais as fotografias de registro do processo de formação, os roteiros desenhados, chamados *storyboards*, e o produto final, um telejornal produzido coletivamente. Banks (2009) sugere que na pesquisa qualitativa os dados visuais produzidos pelos pesquisadores ou criados pelos pesquisados devem ser associados a outras estratégias metodológicas, neste caso, a pesquisa-ação. A partir da triangulação dos dados visuais com os produzidos na observação participante e registrados no diário de bordo, foi possível identificar as diretrizes propostas para a investigação. As atividades de criação envolveram processo de escrita de roteiros, cujos dados também serão utilizados.

A transcrição dos dados visuais, de imagem em movimento, foi realizada por meio de uma combinação de modelos, pelo fato de não ter sido encontrada na bibliografia consultada proposta de transcrição que contemplasse a singularidade visuoespacial da língua de sinais em narrativas audiovisuais.

Rose (2007) apresenta alguns métodos para analisar material audiovisual, com a intenção específica de investigar as representações sobre a loucura na televisão. Em um deles, a autora diferencia um campo para a dimensão visual e outro para a dimensão verbal. A verbal relaciona-se à fala humana, associada à imagem sonora. A autora não faz referência alguma à língua de sinais, no entanto, conforme defendido no referencial teórico, tal língua possui o mesmo status linguístico das línguas orais. Portanto, utilizamos o termo dimensão verbal desse modelo no que se refere à fala e à sinalização da Libras.

Uma vez que o objetivo de investigar a produção audiovisual dos sujeitos surdos e suas relações com educação, cultura e identidade desdobra-se no objetivo de identificar a estética audiovisual dos realizadores surdos em uma perspectiva espaço-visual, nos apropriamos apenas dos termos dimensão verbal e dimensão visual do modelo de Rose. Esses termos serão adaptados à proposta metodológica de análise para as imagens em movimento de Bulcão (1997). Por meio da decomposição de narrativas audiovisuais quadro a quadro, Bulcão apresenta um mapa de decupagem (Anexo A) no qual estão descritos os diversos elementos do audiovisual, que são a imagem visual e a imagem

sonora (CHION, 1994; DELEUZE, 2007). Faz-se necessário salientar que o sistema de Bulcão também não considera a língua de sinais no campo fala.

Recorrer a um *mix* de modelos está associado à natureza do dado visual que incorpora em sua escrita as dimensões visual, sonora e verbal, esta podendo ser sonora ou visual. Nos roteiros escritos, a dimensão verbal associa-se à dimensão sonora, tal como o roteiro que os participantes consultaram, com os dois campos separados, da imagem e do som (Anexo C). O desafio foi tratar de uma dimensão verbal associada à visualidade. A pesquisa não buscou a criação de metodologia de análise ou modelo de transcrição do audiovisual. No entanto, a natureza do objeto conduziu à elaboração de uma forma de transcrição adequada, levando em conta as informações dos sujeitos pesquisados.

Em uma das atividades do curso, TH propôs uma adaptação na escrita do roteiro incluindo a Libras, representada pela janelinha do intérprete, no campo destinado ao som (Foto 18). Posteriormente, TH criou um novo roteiro inserindo a língua de sinais como adaptação, só que em vez de janelinhas de interpretação, a perspectiva mudou para a produção de narrativas em língua sinalizada (Foto 19).

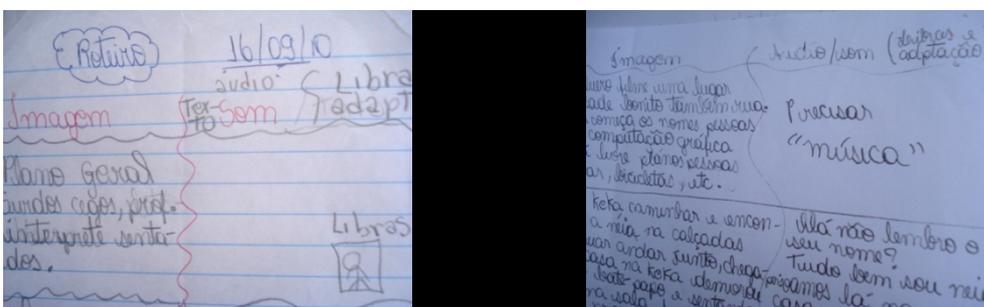


Foto 18: 1ª atividade de reescrita de roteiro Foto 19: Roteiro do filme de TH

As participantes GB e MA incluíram a Libras no espaço destinado à dimensão verbal sonorizada. (Fotos 20 e 21)

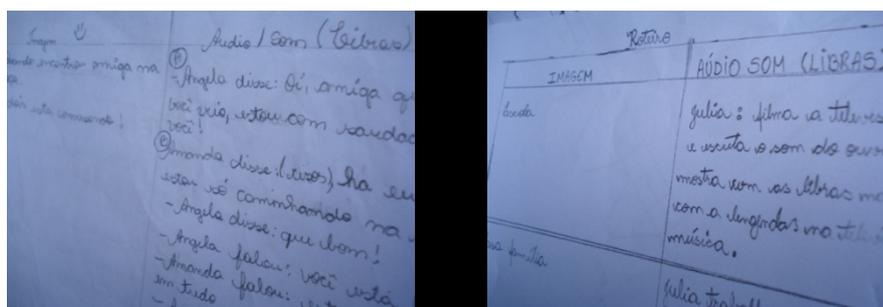


Foto 20: Roteiro da novela de GB

Foto 21: roteiro do audiovisual de MA

MAY utiliza somente a Libras no lugar dos termos som ou áudio. (Foto 22)

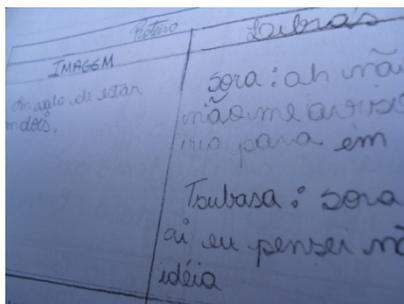


Foto 22: Roteiro do filme romântico de MAY

No roteiro de JU (Foto 23), o termo Libras não está escrito no campo destinado ao som/áudio. Provavelmente a aluna não compreendeu que aquele espaço estava destinado à transcrição dos elementos do som. No entanto, a aluna fez dois desenhos. O da esquerda corresponde à imagem visual e o desenho à direita mostra o movimento das mãos, como se estivessem dialogando em Libras. Essa é uma representação no campo do som, e corresponde à dimensão verbal da língua de sinais.

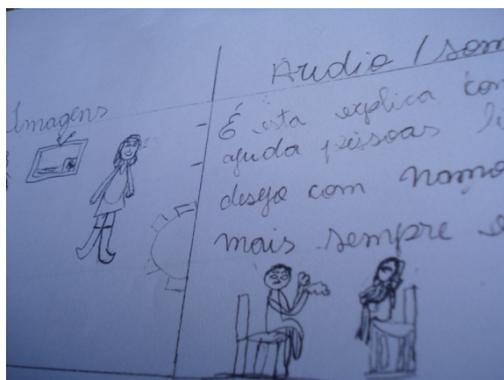


Foto 23: Roteiro de telejornal

Tal correlação ajuda a reforçar os dados de pesquisas científicas que comprovaram que as línguas de sinais são organizadas no hemisfério esquerdo, responsável pela linguagem (QUADROS & KARNOPP, 2004). De acordo com as autoras, um dos mitos recorrentes sobre a língua de sinais é considerá-la um elemento visual e superficial. As autoras citam as pesquisas realizadas por Bellugi e Klima na década de 1990 com surdos com lesões nos hemisférios esquerdo e direito do cérebro. As descobertas indicam que aqueles com lesões no hemisfério esquerdo processavam informações não-linguísticas. Já os surdos com lesões no hemisfério direito tinham condições de processar todas as informações linguísticas. Discorrendo sobre tais pesquisas, Sacks (1998, p. 105) enfatiza

que “(...) a principal descoberta de Bellugi foi que o hemisfério esquerdo do cérebro é essencial para línguas de sinais tanto quanto para a fala (...)”. Esse entendimento foi reafirmado no roteiro do telejornal coletivo. (Foto 24)

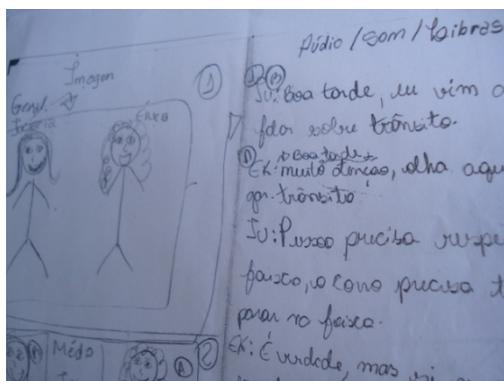


Foto 24: Roteiro para gravação do telejornal

As informações produzidas pelos alunos geraram uma adaptação baseada nos modelos de transcrição de narrativas em imagem e som de Rose (2007), e de análise de imagens em movimento de Bulcão (1997). O quadro 4 apresenta fragmento da proposta de modelo para transcrição do audiovisual produzido pelos sujeitos desta pesquisa, que pode ser consultado no Anexo D.

Imagem		Som	
Dimensão visual	Dimensão verbal Sinalização Organizada no hemisfério esquerdo	Dimensão verbal Fala Organizada no hemisfério esquerdo	Dimensão sonora Ruídos; música

Quadro 05 - modelo para transcrição do audiovisual dos surdos

Os alunos incluíram a Libras no campo do som, mas nós propusemos separá-la, colocando-a no campo da imagem por sua natureza visuoespacial. Enfatizamos que esta transposição para o campo da imagem não significa que a Libras esteja reduzida à imagem ou à gestualidade. Da mesma maneira que a fala compartilha com outros elementos sonoros o espaço destinado ao som sem perder sua complexidade, sugerimos incluir a língua de sinais no campo da imagem, resguardando seu status linguístico.

A transcrição da língua de sinais como dimensão verbal/fala foi realizada seguindo o modelo do Sistema de notação em palavras (FELIPE, 1998). Por esse sistema os

enunciados em língua de sinais são registrados em letra maiúscula, a datilologia em alfabeto manual, separados por hífen, e as citações em língua portuguesa em itálico. Após a transcrição, fizemos a tradução para a língua portuguesa com o auxílio de uma profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais com proficiência atestada pelo Ministério da Educação, formada em Letras e professora de língua portuguesa para surdos de uma escola pública do Distrito Federal.

A transcrição levou em conta a incidência de Libras e a estrutura do português sinalizado, uma comunicação simultânea da língua oral e da língua sinalizada (BERNARDINO, 2000; WILCOX & WILCOX, 2005). A produção do texto escrito, base para a gravação da apresentação em Libras do telejornal, esteve a cargo de uma das participantes com surdez parcial e oralizada. Mesmo que as ideias tenham sido discutidas em grupo, o português sinalizado se manifestou com frequência no telejornal. Segundo McCleary e Viotti (2007) as transcrições para análises dos aspectos gramaticais das línguas sinalizadas devem se precaver da interferência de textos escritos em português, pois podem causar prejuízos aos objetivos de pesquisa. Apesar de identificarmos a incidência de português sinalizado na sinalização das apresentadoras surdas, tal questão não prejudicou as análises da pesquisa. Como o objetivo não era fazer uma análise da estrutura linguística da língua de sinais, a participação de GB como roteirista trouxe dados interessantes para analisar a produção de sujeitos surdos em um contexto educacional. O aparecimento de traços de português sinalizado, de acordo com Wilcox e Wilcox (2005), revela a natureza do cenário multilíngue em que a comunidade surda se insere. Esse foi mais um dado relevante para a pesquisa. Além disso, a investigação considerou a visuoespacialidade da língua sinalizada na composição da imagem em movimento.

No que se refere ao propósito de investigar a elaboração de narrativas audiovisuais por jovens surdos inseridos em processo de educação, foi feita uma triangulação dos dados do curso de formação e das informações do *making of* que faz parte do produto final. As relações de cultura e identidades surdas foram identificadas ao longo das análises, seja na estética visual ou nas relações educacionais. A narrativa audiovisual foi editada e armazenada no programa de edição não-linear *Adobe Premier*.

4.1 - As categorias de análise

A pesquisa voltou-se à investigação da visualidade dos surdos no contexto da educação audiovisual, enfocando a manipulação dos elementos som e imagem pelos participantes. A composição desses elementos está incorporada na categoria som e imagem na modalidade visuoespacial e se desdobra em subcategorias denominadas **cinema mudo**, **cinema falado** e **cinema sinalizado**. Percorrendo as subcategorias, analisamos as relações com a educação, cultura e identidades surdas.

Na categoria **cinema mudo**, discorremos sobre linguagem e dialogia, com referência às características tanto do cinema como da produção dos sujeitos surdos, no sentido de desconstruir as limitações impostas a ambos pelo conceito “mudo”. Do ponto de vista estético é introduzida a análise sobre a imagem e o som, nas dimensões, visual e verbal, enfatizando a visualidade como marca da estética surda. Na categoria **cinema falado** é aprofundada a análise sobre o som e em como se configura em elemento que marca as diferenças identitárias. No viés da forma é analisado o som na produção dos surdos no aspecto da acessibilidade. Pela perspectiva da percepção do som é investigado se tal produção pode ser considerada audiovisual ou um produto exclusivamente visual. Na última categoria, o **cinema sinalizado**, considera-se a concepção audiovisual na direção de um encontro entre imagem visual e imagem verbal da Libras desenhando uma estética surda, baseada na visualidade e na criação e liberdade de autoria e imaginação, pela manipulação do elemento som e pelo espaço de fruição que corresponde ao contexto de produção audiovisual.

4.1.1 - O cinema mudo:

A relação entre os elementos som e imagem na visualidade dos participantes da pesquisa trouxe novas significações a essa composição. Durante a pesquisa, a associação entre surdos e o cinema mudo foi recorrente por parte de pesquisadores, profissionais da área audiovisual e professores de surdos com os quais eventualmente conversamos. Essa associação pode ser compreendida em duas vertentes opostas.

Em primeiro lugar, a referência entre surdo e o conceito surdo-mudo tem sido construída, ao longo da história, refletindo preconceitos como o de considerar que somente a modalidade oral-auditiva possui status linguístico. A escolha pelos termos surdo-mudo, mudo, mudinho reflete o pensamento de um modelo único de desenvolvimento da

linguagem para os surdos, de que a linguagem está associada à aprendizagem da fala e à leitura labial da língua oral em detrimento da língua de sinais. Esta ideia é disseminada em diálogos quando o tema é a surdez. Por exemplo, Chion (1994), em sua análise do contrato audiovisual, utiliza o filme *Children of a Lesser God*, título traduzido para o português como *Filhos do Silêncio*, referindo-se à relação de amor entre o personagem vivido pelo ator americano ouvinte Willian Hurt com a personagem vivida pela atriz americana surda Marlee Matlin como “*deaf-mute Love*” (p. 111). Inferimos que esse conceito reforça o pensamento de que o sujeito surdo, por não ter audição, não fala e não se comunica. Trazendo para o contexto da educação audiovisual, alguns podem relacionar a produção audiovisual dos surdos ao cinema mudo, em virtude do nome desse tipo de obra cinematográfica. Entretanto, somos advertidos a reconhecer que o cinema mudo não é um cinema sem linguagem e o nome não representa a estética dessa obra de arte (CHION, 1994; DELEUZE, 2007). Na mesma medida, o cinema de surdos ou a produção audiovisual dos surdos não pode carregar o estigma do conceito mudo. Os sujeitos surdos podem falar de várias formas, em um processo de aquisição da língua de sinais por meio da relação social com falantes de língua de sinais, como um direito à sua língua natural e também por meio da aprendizagem artificial de uma língua oral.

Os sujeitos surdos produtores de narrativas audiovisuais fazem parte de um contexto linguístico, dialógico e enunciativo organizado visuoespacialmente. A ausência da tecnologia de captura de som não representa um impedimento para que os discursos dos surdos sejam compreendidos em tempo real. Logo, a relação com o cinema mudo não pode ser explicada pela ausência da dimensão verbal/fala. No cinema mudo, os diálogos ou enunciados aparecem condensados nos intertítulos, conforme a sequência do filme de Charlie Chaplin. (Fotos 25, 26 e 27)

1. Filme mudo: O Garoto, de Charlie Chaplin



Foto 25: Imagem natural



Foto 26: Intertítulo



Foto 27: Imagem natural

Os dados mostraram que a produção audiovisual dos surdos não se fundamenta apenas na imagem, no sentido das imagens naturais do cinema mudo. Também, a narrativa não aparece em pantomimas ou gesticulação exagerada, nem necessita se apoiar na escrita para que os usuários de língua de sinais compreendam. O enunciado, que é a sinalização da Libras, chamado de imagem de dimensão verbal, acontece no mesmo espaço em que se dá a imagem visual. Os realizadores podem optar ou não pelo uso da escrita como mais um recurso de linguagem. (Foto 28)



Foto 28: Apresentadora JU, sinalizando o enunciado sobre respeito no trânsito

Sendo discursivo e linguístico, não podemos relacionar o cinema de surdos com o cinema mudo pela ausência de fala. A relação de som/fala - imagem/língua de sinais aponta em direção às considerações de dialogismo e linguagem, fundamentadas em Kelman (2005) e Rodrigues (2009), e de minoria linguística, discorrida por Quadros e Karnopp (2004).

O cinema surdo não é um cinema mudo, sem fala humana. Outras propriedades referentes ao principal canal de percepção dos elementos som e imagem são compartilhadas pelos produtores surdos e os cineastas do cinema mudo. Referem-se à função do olho, que no cinema mudo fazia com que o espectador percebesse a imagem natural e os textos escritos em blocos intercalados (DELEUZE, 2007). Semelhante à estética do cinema mudo, a imagem verbal pode vir intercalada à aparição da imagem visual, aquela que explica o enunciado. Verificamos que essa construção narrativa aparece já no desenho do *storyboard* do telejornal coletivo, no qual a parte discursiva está separada da imagem visual. (Fotos 29 e 30)

Foto 29: Desenho da sinalização com plano a ser gravado	Foto 30: Desenho da imagem visual em alusão ao enunciado

O planejamento sugerido no *storyboard* foi realizado na gravação com uma mudança de plano. A decisão de intercalar imagem de dimensão verbal e imagem visual manteve-se na montagem final, de acordo com a experiência visual dos produtores. (Fotos 31 e 32)

Abaixo, a sequência do telejornal referente ao *storyboard*:

Foto 31: imagem de dimensão verbal/Libras/Fala	Foto 32: Imagem visual

Diferente de vídeos, filmes, telejornais e produtos audiovisuais educativos adaptados para surdos, a produção desses sujeitos não incorpora a janelinha de interpretação ou mesmo janelas de tamanho maior, colocando a imagem visual e a imagem verbal em um mesmo plano. As janelas de interpretação são propostas de acessibilidade que acompanham o procedimento padrão do telejornalismo. A esse respeito, Bulcão (1997, p. 74) salienta que “o texto falado ‘conversa com a imagem’ de maneira hábil”, e afirma que essa é uma orientação encontrada nos manuais de telejornalismo.

Os surdos apresentam um diálogo diferente entre texto e imagem. A sequência explicita a relação entre três tipos de imagens: a imagem verbal, que é sinalizada em uma imagem visual, entrelaçada à imagem visual, que ilustra o texto. Identificamos nesse entrelaçamento de imagens um nível complexo de percepção espacial. A sinalização da Libras e a imagem visual acontecem em um mesmo plano. Analisando esse enquadramento, verifica-se que a imagem verbal, por ser elaborada em uma estrutura tetradimensional (SACKS, 1998), divide a atenção com outros elementos da imagem visual. Assim, inferimos que essa relação diz respeito à espacialidade da língua de sinais elaborada no hemisfério direito responsável pela espacialidade visual. Sacks (p. 108) enfatiza que os surdos desenvolvem um sofisticado modo de representar o espaço no hemisfério esquerdo.

É como se nos usuários de língua de sinais o hemisfério esquerdo “assumisse a esfera da percepção visual espacial, modificando-a, aguçando-a de um modo sem precedentes, conferindo-lhe um caráter novo, altamente analítico e abstrato, possibilitado uma língua e uma concepção visuais.

O aspecto espacial entre o visual e a língua de sinais nesta pesquisa aponta para um alto grau de complexidade, pois o realizador surdo, usuário de língua de sinais, ao manipular as duas imagens trabalha os hemisférios esquerdo e direito, o que segundo Sacks desenvolve uma percepção visual mais aguçada que a dos ouvintes.

A terceira imagem refere-se à imagem visual que aparece em seguida à dimensão verbal. Esse dado revela a relevância do canal visual, pois as imagens visuais destinadas a ilustrar o texto sinalizado não acompanham a dimensão verbal da Libras ao mesmo tempo. Esse elemento contribui para reforçar que a língua de sinais inserida ao mesmo tempo da imagem visual, dividindo a atenção na tela, não representa os sujeitos participantes da pesquisa. Em relação a isso, o aluno LC, que participou da primeira fase da pesquisa, indicou insatisfação quanto aos procedimentos de acessibilidade, sugerindo que em vez de se colocar a Libras em uma janelinha, deveriam inverter os quadros, colocar a interpretação em tela cheia e a imagem no quadradinho menor. O telejornal e todos os *storyboards* não incluem a janela de interpretação, indicando que os participantes não se identificam com tais propostas.

É importante destacar que a mensagem audiovisual está adequada à especificidade da experiência visual de seus realizadores que, *a priori*, é destinada aos usuários da língua de sinais. Entretanto, os realizadores surdos consideraram fundamental tornar seu produto acessível. Nesse sentido, um dos elementos foi a legenda em português, no entanto ela aparece no sentido inverso em que os surdos realizam para ouvintes.

É interessante observar que a acessibilidade permeou toda a formação em debates, nas propostas individuais e na montagem do produto coletivo. A legenda representou um importante aspecto de consolidação da educação bilíngue. Ao comparar a escrita dos alunos com a escrita inserida no telejornal identificamos que os alunos demonstraram desenvoltura quanto à sua manipulação. Essa pode ser uma resposta aos investimentos dos governos federal e distrital nos cursos de formação realizados na área do ensino de português como segunda língua e da utilização da Libras no ambiente escolar (SALLES, 2003). Conforme caracterizamos a escola, existem dois projetos voltados ao ensino de português para surdos. No caso do audiovisual, a conclusão é de que ele cria maior motivação para a apropriação dessa língua. A escrita aparece em todos os *storyboards*. Em alguns alunos a elaboração é mais sofisticada. Um exemplo interessante é o de TH, que ao escrever a história de seu filme incluiu como personagem sua ex-professora de português, do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, que ministra aulas de português somente para surdos, utilizando a Libras. MAY escreveu um filme de amor, no qual todos os diálogos são escritos em língua portuguesa. Os alunos que sentiram mais dificuldade em escrever participaram da produção coletiva em que o texto foi sendo incorporado na tela com o aval de todos eles.

Os dados evidenciam que a realização audiovisual colabora para que atividades de escrita ganhem novos sentidos, mais ligados ao fascínio que o audiovisual produz naqueles que o realizam. Esses sentidos se constroem pela criação e pelo imaginário (CARNEIRO, 1999: 2003).

No âmbito da negociação entre surdos e ouvintes, a legenda manipulada pelos surdos indica um campo de negociações e desconstrução de mitos. Um exemplo de negociação ocorreu quando os alunos escreveram o texto da legenda e pediram ao editor que reescrevesse incluindo os conectivos necessários. (Quadro 06)

Escrita dos surdos	Reescrita do editor
Boa tarde! Eu vim aqui para falar sobre trânsito	Não houve
Tem obedecer a lei e a linguagem	Respeitar a lei e a linguágem de trânsito

No exemplo acima, no primeiro texto não houve necessidade de mudança. Já no segundo o editor fez alterações e incluiu léxico de acordo com o que os alunos queriam dizer com linguagem. Na escrita da palavra *linguagem*, o editor se equivocou e incluiu um acento agudo que não existe na grafia correta.

Além do editor, identificamos outros erros na fala do policial entrevistado e na interpretação da pesquisadora, quanto à escolha lexical de alguns sinais (Quadro 07). Essas relações multilíngues contribuem para desconstruir conceitos equivocados sobre surdos e ouvintes. Nesse sentido, pode-se mostrar aos surdos que ouvintes também cometem erros nas duas línguas seja escrevendo, sinalizando ou falando.

Imagem visual	
Imagem verbal/ Libras	
	Intérprete, policial, apresentadora surda, legenda, logomarca do <i>Jornal surdo</i> , cenário da rua, casas e carros passando ao fundo.
Transcrição da Libras	<p>Pesq/intérprete:</p> <p>(Não foi possível transcrever o início da entrevista porque o enquadramento desconsiderou o campo de articulação da língua de sinais. Mão esquerda aparece no canto da tela com CM em P. Dedo da mão direita aparece cortado. Não é possível ver um sinal completo com todas as unidades mínimas de formação do sinal. O sinal trânsito pode ser percebido, mas não aparece com todas as unidades mínimas. Com o movimento de abertura, para enquadrar a intérprete, é possível ler a sinalização. Pesq/intér: QUALQUER, (o sinal incompleto, pois aparece primeiro com parâmetros de CM, PA, Or e M sem mostrar a expressão não manual). CIDADES , PAÍS . A IMPORTÂNCIA</p>

	PRINCIPAL AQUI EM BRASÍLIA, É O QUE? A FAIXA DE PEDESTRE. (CL: acenando para carro parar, CL de pessoa atravessando a faixa). PRECISA CONSCIÊNCIA CERTO PESSOA MOTORISTA (DE ÔNIBUS), DIRIGINDO. É PRECISO OBEDECER. TAMBÉM, AS POLÍTICAS, O GOVERNO TEM QUE PLANEJAR, PRECISA COLOCAR POSTE DE LUZ NA FAIXA, COM SOM, (O sinal de SOM, foi feito como sinal de OPINIÃO. Os surdos entenderam como sinal de opinião e não compreenderam o enunciado do policial) PARA AJUDAR PESSOA PROBLEMA DE AUDIÇÃO.
Imagem sonora / Fala	O trânsito, ele é muito importante em qualquer cidade do país. A importância maior aqui em Brasília que eu vejo é a faixa de pedestres, né!?. Então, estas faixas de pedestres, tem que haver um pouco mais de conscientização dos motoristas e na, nas políticas públicas é importante com que sejam, planejamento <i>pa</i> que se coloquem sonorização em todas as faixas de pedestres para facilitar a travessia das pessoas que têm <i>problemas</i> de audição. (A fala transcreve a forma como o entrevistado se expressou)
Legenda	O trânsito é muito importante em qualquer cidade do país O mais importante em Brasília é a faixa de pedestre. Tem que ter um pouco mais de conscientização dos motoristas E nas políticas públicas tem que haver uma sonorização em todas as faixas de pedestre Para facilitar a travessia das pessoas com problema de audição.
Ruídos	Ruídos de rua, de carro passando pela pista.

Quadro 07 - Fragmento do modelo de transcrição. Somente para este quadro acrescentamos as imagens decupadas.

Observa-se que no cinema mudo os caracteres eram essenciais para a compreensão da narrativa, já na produção audiovisual dos surdos o uso de caracteres resulta de um desejo de criar recursos de acessibilidade para o ouvinte. Soma-se ao recurso da legenda x elemento som, que foi escolhido pela maioria dos realizadores. Esse elemento, que em nossas diretrizes ocupava um lugar central de investigação, revelou-se uma boa categoria de análise confirmada no interesse dos participantes em sua manipulação.

4.1.2 - Cinema falado

O advento do som, mesmo que tenha sido questionado pelos cineastas da época, transformou a estética cinematográfica. Foi por meio da captura da voz que os diálogos e a fala puderam ser sincronizados com a imagem. Nada disso vale para os surdos, pois sua produção pode ser vococentrista e verbocentrista a despeito da tecnologia sonora. Os termos cunhados por Chion dizem respeito ao excesso de voz humana em sua dimensão

verbal após o advento do som. Pedimos emprestados os termos vococentrismo e verbocentrismo, de Chion, para dizer que desde a invenção do cinema foi possível aos surdos dialogar por meio de aparatos de captura de imagem. O empréstimo de termos designados à voz humana é feito aqui em analogia aos linguistas que usam termos de análise das línguas orais para explicar a gramática das línguas de sinais. Por exemplo, o estudo das unidades mínimas dos sinais é também chamado de fonologia, mesmo que sejam unidades visuoespaciais e não fonéticas (QUADROS & KARNOPP, 2004; WILCOX & WILCOX, 2005).

Embora façamos uma associação entre a voz e a sinalização por meio das considerações de Chion, cabe esclarecer que o autor faz uma crítica à centralização da voz e ao excesso de fala nas produções audiovisuais. Concordamos que tal primazia acaba por relegar outros sons e ruídos a um plano menor, interferindo no contrato audiovisual e no poder criador do cinema como arte. Entretanto, interessa-nos compreender que a dimensão verbal também comparece nas criações dos sujeitos surdos, reafirmando a natureza dialógica e comunicativa desse grupo. Nessa direção, inferimos que a produção audiovisual dos surdos se apóia no aspecto verbal.

Mas há reservas quanto à aplicação do termo, pois o excesso da dimensão verbal não elimina a dimensão visual. Essa afirmação refere-se, analogamente, à interferência do excesso de fala em detrimento dos sons de ruídos. Chion, analisando o excesso de fala nos programas esportivos de televisão, demonstra o quanto seria maravilhoso voltar a escutar a imagem. Segundo o autor, a cobertura de partidas de tênis é uma das raras oportunidades de se escutar a imagem: *“If only television would offer this ‘inhabited’ silence more often: a little of the sonic flow of life”*²⁰(p.161). Em relação à televisão, o som tem tanta presença que chega a ser comparada a uma rádio ilustrada (CHION, 1994).

A produção audiovisual dos surdos, diferente do verbocentrismo dos ouvintes, oferece um tipo de silêncio habitado, não exatamente como o autor defende. Na concepção de Chion, o silêncio deve ser habitado por ruídos e sons do cotidiano. O audiovisual dos surdos oferece um espaço para escutarmos o silêncio da imagem visual e o silêncio da imagem verbal/Libras, mas um silêncio habitado pelo silêncio. Todas as produções

²⁰ “É um a pena que a televisão não nos ofereça muito mais do silêncio habitado: algo do curso sonora da vida”. (tradução nossa)

individuais revelam a imagem visual totalmente silenciosa. As partes em que houve inclusão de som não conferem preocupações estéticas aos ruídos ou sons do cotidiano. Apenas uma das participantes, TH, inclui o som da batida da porta em uma das cenas de seu *storyboard*. A estética audiovisual surda permite o silêncio da imagem visual e da imagem verbal.

A constatação de que há uma dimensão verbal leva à segunda ideia sobre a produção dos surdos, contrária ao argumento do surdo visto pela percepção da mudez. Acredita-se que a narrativa escrita por surdos será exclusivamente em modalidade visuoespacial, respeitando o status linguístico das línguas de sinais, mas desconsiderando a relação com o som. Por esse princípio, a produção do surdo baseia-se na visualidade, sem interação com o som.

Tal proposição não corresponde ao encontrado nas propostas dos realizadores surdos da presente pesquisa. A ausência de som não foi unânime na criação do roteiro individual, tampouco no trabalho coletivo. O produto final e os *storyboards* individuais incorporam som e imagem em suas estruturas narrativas, indicando que a produção visual não pode ser considerada a única possibilidade de criação desse grupo minoritário. Para a montagem do telejornal produzido coletivamente, o grupo optou por colocar voz *off* como procedimento de acessibilidade (Foto 33). O elemento som foi negociado no grupo, sendo que dos sete participantes, apenas um não quis inserir som no telejornal, enquanto o restante dividiu-se entre inserir música com letra e música sem letra.



Foto 33: Alunos acompanham a gravação do *off*

A composição de imagem e som com a inclusão da trilha sonora e do texto em *off* foi discutida pelos participantes no decorrer do processo, revelou as diferenças identitárias dos realizadores surdos e, ainda, a necessidade de considerarmos a cultura surda, sem perder de vista as individualidades. Isso porque a teoria relacionada à mídia na educação

de surdos refere-se a uma pedagogia visual, enfatizando que os aspectos visuais dos surdos em contexto de criação contribuem para reforçar a diferença cultural dessa comunidade em relação à maioria ouvinte (KARNOPP, 2010). Os dados da pesquisa reforçam essa concepção, entretanto mostram que os dois elementos, som e imagem, são utilizados pelos alunos como expressão comunicativa, resultado do desejo em manipular elementos sonoros, inclusive os surdos com surdez profunda e usuários de Libras (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

Considerando o referencial teórico baseado no contrato audiovisual (CHION, 1994) e na relação entre imagem sonora e imagem visual (DELEUZE, 2007), são observadas três vertentes nos dados dos realizadores.

Em primeiro lugar, se considerarmos a percepção do som, da música e dos ruídos pelo canal auditivo, os dados revelam que não existe uma produção audiovisual desses sujeitos, o que nos levaria a utilizar somente o termo visual em referência ao *Jornal do surdo*. Tal análise será aprofundada por meio da triangulação dos dados do diário, do *storyboard* individual e do telejornal coletivo dialogando recursivamente com o campo teórico.

Desde os primeiros encontros, quando os dois elementos foram apresentados, os alunos expressaram suas opiniões sobre o audiovisual, e as relações entre som e imagem. Em uma das conversas, a participante GB criou uma representação em sinais do que seria o som para as pessoas surdas. GB é surda parcial. (Fotos 34 e 35)



Foto 34 e 35: GB diz que o surdo profundo sente o som pela imaginação, pela língua de sinais e pela vibração e faz uma representação de como seria o som para ela.

Partindo desse diálogo com os participantes foi perguntado como seria um audiovisual produzido por eles. As respostas dos alunos fazem parte de um contexto

dialógico, mas decidimos agrupar as respostas de três deles, com surdez profunda, a fim de iniciar a análise.

TH: Precisa de imagem e som.

Pesq: Porquê?

TH: Para o ouvinte entender e para o surdo colocar a língua de sinais.

TH: Sou surda profunda, mas aprendi a ler os lábios. O som é como a luz.

TH: Tem que colocar voz escondida (voz em *off*, significa a voz que é ouvida, mas não é visualmente apresentada, ou seja, não vemos a imagem da pessoa que faz a locução).

Mais adiante, quando TH criou o *storyboard* do filme de ficção *A menina louca*, a composição do som permaneceu nas intenções da autora. O desejo ultrapassou os objetivos de acessibilidade, pois além de querer que o ouvinte compreendesse seu enunciado, ela também esperava que ele gostasse de sua obra cinematográfica, no sentido de ser despertado pela música. (Fotos 36 e 37)



Foto 36: TH indica que neste plano não há necessidade de música



Foto 37: TH indica que há necessidade de música e explicita porquê

Pergunto a TH como seria a música que ela deseja colocar no filme. Ela responde que o editor vai decidir (Foto 38). Essa resolução revela a intenção em trabalhar em parceria com pessoas ouvintes.

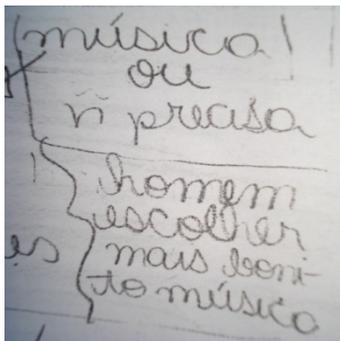


Foto 38: TH decide que o critério de beleza da música fica a cargo do editor

Até a montagem do telejornal, TH permaneceu firme no propósito de inserir som na produção coletiva. Pontuamos que a composição do elemento som no produto final foi gerada em um processo de negociação. Conforme dito antes, um dos participantes não quis a música e a voz em *off* na montagem do telejornal. Assim como TH, o participante JO manteve a mesma argumentação desde o processo de formação, como explicitado abaixo.

JO: Somente a língua de sinais.

JO: Sinto o som somente pela letra. Somente visual.

O *storyboard* reafirmou as posições assumidas pelo participante. Em sua criação, o *Programa do Gugu*, o apresentador de um programa de auditório de grande expressão na televisão aberta brasileira, chamado Gugu, é surdo e utiliza a Língua Brasileira de Sinais. JO diz que ele mesmo é o Gugu, revelando o sonho de ser apresentador de programa de auditório. A entrevistada é Geysel Arruda, uma das participantes de um *reality show* chamado *A Fazenda* (Foto 39). Na imaginação de JO, Geysel não é surda, mas está aprendendo Libras, o que confere a ela a possibilidade de responder em língua de sinais. Todas as características do programa remetem à visualidade, até que em um dos quadros, JO incluiu um profissional que captura o som (Foto 40). Perguntado como as pessoas entenderiam o que estava sendo dito em Libras e os sons que eram capturados pelo equipamento, JO indicou a legenda como meio de acessibilidade, conforme expresso na foto 41.



Diferentemente dos dois participantes, MAY manifestou uma oscilação quanto ao elemento som.

MAY: Tem que ter som para o ouvinte entender. Precisa de dublagem. As pessoas têm vontade de ouvir.

MAY: Os dois, legenda e Libras.

MAY: Sinto a vibração do som.

Apesar de ter dito que deveria ter som, dublagem e ainda que sentia a vibração do som, MAY preferiu que em seu filme não houvesse som. O *storyboard* mostrou os personagens principais falando em Libras e os pais ouvintes dos protagonistas conversando em modalidade oral-auditiva. Uma vez que MAY fala bem, por ter sido oralizada, imaginávamos que sua produção teria a indicação do som, também levando em conta as manifestações da participante nos debates do curso. MAY disse que não queria colocar nenhum tipo de som no filme, que seria todo em língua de sinais, mas legendado. (Fotos 42, 43 e 44)



Foto 42: Opção pela Libras Foto 43: Opção pela Libras Foto 44: Fala sem som

TH e JO mantiveram a mesma opinião em todas as fases de realização do produto coletivo: no momento de expor as ideias diante do grupo, na criação individual do produto que desejavam realizar e na edição final. Enquanto TH insistia em inserir o som, JO continuou resistindo a essa escolha. Na composição final, a determinação de TH e a opinião dos outros participantes, MA, JU e ER foram fundamentais para que o som tivesse sido contemplado. A participante MAY, que estava hesitante, acatou a opinião das colegas. JO, por ser voto vencido, aceitou a sugestão de montagem.

Convém explicar que os alunos decidiram pela gravação da voz em *off* e que esta foi realizada na escola. No entanto, um problema técnico impediu a edição da locução. Por isso o telejornal foi finalizado na escola sem a inserção do *off*, mas apenas com a trilha sonora. Na semana seguinte, incluímos uma versão com o *off* do texto na ilha de edição da empresa contratada, sem a presença dos alunos. Reconhecendo a relevância das diferenças indicadas pelos participantes, decidimos editar outra versão sem a trilha sonora e sem o texto em *off*, de acordo com a opinião de JO. As três montagens estão incluídas no DVD de armazenamento da produção coletiva dos alunos. A primeira versão tem a trilha sonora e o *off* do locutor; a segunda, com trilha sonora e sem o *off* do locutor; e a última, sem trilha sonora e sem o *off* do locutor, que exerceu também a função de editor.

Mesmo sendo possível aos participantes perceber o som pela vibração, esse elemento não foi manipulado por eles. O editor realizou essa tarefa, assim como todas as escolhas de trilhas sonoras do telejornal. O fato de delegar a uma pessoa ouvinte a manipulação do som, deu novo significado ao contrato audiovisual e não correspondeu a nenhuma das argumentações referentes aos canais de percepção, a visão e a audição.

Em Chion (1994), a percepção do som e da imagem não se limita aos dois sentidos, audição e visão, separadamente. A relação faz com que uma se misture com a outra, sem que o espectador perceba que a leitura de uma terceira imagem é constituída pelo amálgama formado de som e de imagem. O autor ilustra esse pensamento propondo um exercício didático de percepção do contrato audiovisual da sequência da crucificação no prólogo do filme *Persona*, de Ingmar Bergman (Fotos 45, 46 e 47). Ao realizar o exercício, comprovamos que a sequência não é a mesma sem o som, e da mesma forma o som não é o mesmo sem a imagem.

Ao rever a sequência, percebe-se uma nova imagem em conjunto, como se os cortes não existissem e os movimentos das mãos se diluíssem em um único movimento.



Foto 45

Foto 46

Foto 47

Ao interpretar esse exercício de percepção, à luz das reflexões de Deleuze (2007), inferimos que a imagem formada por uma relação de imagens sonoras e imagens visuais requer uma leitura pedagógica que se dá nos domínios da percepção auditiva e visual, sem que uma anule a outra, e ainda permaneça com suas propriedades. O filósofo chamou esse processo de audiovisual. Ainda que estejamos analisando um telejornal e *storyboards* de diferentes gêneros, entre eles dois filmes de ficção e um programa de auditório, nos apropriamos dos conceitos de Deleuze e Chion referentes à percepção visual e auditiva em obras cinematográficas, para analisar os dados produzidos nesta pesquisa.

Os participantes, a despeito de terem mencionado a percepção do som pela vibração, não compuseram a obra audiovisual apoiados na vibração e tampouco usaram a relação entre percepção auditiva e visual de Chion e Deleuze. No entanto, talvez a percepção sonora por meio da vibração seja capaz de produzir essa relação perceptiva para que, sozinhos, os surdos manipulem esses elementos e assim criem obras audiovisuais em sintonia com a percepção auditiva (DELEUZE, 2007). Identificamos essa possibilidade como a segunda vertente, um audiovisual de surdos criado pela vibração. Quanto a isso, no período da edição, uma das integrantes, TH, colocou a mão na caixa de som para sentir a música escolhida pelo editor. TH é surda profunda e ainda assim apropriou-se de outro sentido para participar da escolha do editor. TH chamou os colegas para sentirem o som pela caixinha de som, porém os alunos não demonstraram o mesmo entusiasmo. Esse é um dado que não permite uma análise conclusiva, mas indica que a vibração pode ser um canal para aqueles realizadores surdos que desejarem fazer essa composição.

Tal passagem, a nosso ver, confirma as possibilidades libertadoras que a criação ativa pode trazer para alunos surdos. Não significa dizer que a manipulação do som

represente uma libertação. Para isso teríamos de concordar que o ensino da fala, pela oralização, representasse a melhor alternativa para as pessoas surdas. A libertação não trata de normalizar o surdo tornando-o ouvinte, mas trata de interpretar que a escolha pela manipulação do som, o sentir o som por meio da vibração é um caminho de apropriação para o ato criativo. De igual modo, o posicionamento inverso do aluno JO, de não inserir som em sua produção, significa a liberdade de escolher a forma de uma narrativa visual, com elementos sonoros ou não. Essa questão implica em uma reflexão sobre as políticas públicas direcionadas aos alunos surdos, que tendem a considerar os surdos um grupo homogêneo.

Um dado importante diz respeito à cobertura de voz *off* nas imagens da sinalização das apresentadoras surdas pela voz masculina. O *off* compareceu na produção coletiva e nela o mote era a acessibilidade. Os alunos não manifestaram nenhuma reação contrária quanto à estética dessa combinação, no sentido da beleza. Apenas TH perguntou à pesquisadora se a voz do locutor era bonita. Com isso, TH revelou a preocupação manifestada na atividade de produção individual do *storyboard*, quanto à música bonita para o ouvinte, reforçando a alteridade.

Outro elemento da imagem sonora do qual os alunos se apropriaram está expresso na entrevista com o policial militar do batalhão escolar. A decisão em incluir a entrevista partiu da diretora TH que, com a presença dos policiais para fazer a segurança do grupo, percebeu a possibilidade de incorporar esse quadro para dar mais conteúdo ao telejornal. Para realizar a entrevista, o aluno JO foi até a sala de aula buscar o microfone, pois os participantes não aceitaram fazer a entrevista somente com a interpretação em Libras. Novamente foi discutida a qualidade do som para realizar a acessibilidade. Diante disso, avaliamos que podemos aprender com os realizadores surdos que a acessibilidade não requer apenas a força da lei, mas o princípio de alteridade, de colocar-se no lugar do outro para redesenhar tecnologias de acessibilidade. Segundo Feenberg (2010), o redesenho de técnicas deve respeitar os valores sociais, incluir as minorias destituídas de poder e de voz nas resoluções sobre a tecnologia.

Ao analisar do ponto de vista da acessibilidade e da alteridade, podemos considerar a produção dos surdos participantes da pesquisa como um produto visual, podendo incorporar elementos sonoros que o tornem audiovisual. Pelo viés da vibração do som como caminho perceptivo, juntamente com a visão, pode ser um produto audiovisual, o

que o aproximaria dos conceitos tratados no contrato audiovisual e na montagem de Deleuze (2007), como uma espécie de compensação. Mesmo assim, o produto seria primordialmente visual. Mas identificamos a terceira vertente, que torna o produto audiovisual sem que seja necessário incluir a imagem sonora.

Ao analisar parte da transcrição do telejornal *O jornal do surdo*, inferimos que com ou sem inclusão do som o produto pode ser compreendido pelos surdos usuários de Libras, o que permite enfatizar a importância da imagem em suas duas dimensões. (Quadro 08)

Imagem		Som	
Dimensão visual	Dimensão verbal Sinalização	Dimensão verbal Fala	Dimensão sonora Ruídos; música
	Organizada no hemisfério esquerdo	Organizada no hemisfério esquerdo	
Primeiro plano Apresentadora JU com olhar direcionado para baixo da câmera. Sinalizando os movimentos dos sinais. GC: GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito GC: legenda: Respeitar a lei e a linguagem de trânsito	JU: TER OBEDECER A LEI A LINGUAGEM.	Respeitar a lei e a linguagem de trânsito - <i>Off</i> do locutor	Trilha sonora: música calma ao final do <i>off</i>

No modelo de transcrição acima, a composição da imagem, constituída por dimensão visual e dimensão verbal/Libras, e da imagem sonora, constituída pela dimensão verbal/fala e pela dimensão sonora, revela que os realizadores se fundamentam em um

complexo processo de desenvolvimento de linguagem, consubstanciado na língua de sinais e no uso de instrumentos de acessibilidade. Tal composição indica uma junção de características do cinema mudo e do cinema falado, que chamaremos de *cinema sinalizado*.

4.1.3 – O cinema sinalizado

Com ou sem elementos sonoros, o termo verbocêntrico ajuda a compreender em que medida essas produções incorporam os elementos principais do cinema mudo e do cinema falado. Como já mencionado, tanto o cinema mudo como o cinema sonoro utilizaram o som. Mas as características destacadas sobre as duas estéticas, muda e falada, referem-se aos canais de percepção e à dimensão verbal da fala.

Do cinema mudo, os realizadores surdos se apropriam da estética originada pela limitação tecnológica de sua época, significando que da mesma forma os surdos ocupam os olhos por uma percepção visual em blocos, independente da tecnologia sonora. Já as produções dos sujeitos surdos, em comparação com o cinema falado, revelam que sua linguagem tem as mesmas propriedades do desenvolvimento da linguagem nos ouvintes, pois ambos a desenvolvem em um contexto histórico e cultural, resultando em processos complexos de comunicação e dialogismo, conforme as perspectivas bakhtiniana e vygotskyana (ARAUJO & LACERDA, 2008; 1997; KELMAN, 1996; RODRIGUES, 2009).

Ao analisar a proposta de edição do telejornal sem o elemento som, sugerida por JO, veremos que a comunicação continua presente, seja pelo uso da fala sinalizada ou pelo uso da escrita, motivado por princípios de acessibilidade. Essa produção está de acordo com as afirmações de Christie, Durr e Wilkins (2006), de que a estética dos cineastas surdos começa com “*person of the eye*”²¹ (p. 93).

Um fato interessante ocorreu durante a gravação das apresentadoras do telejornal e remete a esse mundo percebido pela visão. A participante GB, responsável pela escrita do roteiro, atuou como uma espécie de *teleprompter*, o equipamento tecnológico que fica acoplado à câmera e no qual o texto escrito é passado para que o apresentador faça a leitura. As apresentadoras surdas recorriam à GB quando esqueciam o texto. Por se tratar de um trabalho exploratório, não houve crítica ao fato de as duas apresentadoras deixarem transparecer a ação de leitura da língua de sinais, como expresso na foto 48.

²¹ “Pessoa dos olhos”. (tradução nossa)



Foto 48: ER direciona o olhar para a parte abaixo da câmera, onde GB está localizada dando suporte para a sinalização do texto.

Considerando que em nenhum momento os alunos tivessem visto o equipamento ou sua utilização houvesse sido sugerida, concluímos que a participação dos surdos na produção visual, de composição de elementos de imagem e som, sinaliza a possibilidade de criação de tecnologias adequadas à demanda visuoespacial, como um *teleprompter* com a sinalização das línguas de sinais. A leitura da sinalização revelou a necessidade de ajuda para relembrar o texto. Rodrigues (2009, p.183-184), ao investigar a escrita de crianças surdas afirma que “para que a criança surda se relacione com a linguagem escrita, ela não poderá prescindir da própria escrita como recurso mnemônico”. A pesquisa evidencia que a língua de sinais pode ser utilizada no aspecto mnemônico e de forma associada, a escrita em português também. Sobre o apoio à memória, o roteiro escrito foi utilizado para relembrar palavras a serem incluídas na legenda em português. Esse fato reforça a importância do ensino do português como segunda língua, na mesma medida em que políticas de ensino de Libras para alunos surdos precisam ser desenvolvidas.

Retornando à estética da produção visual sinalizada, encontramos subsídios para retomar os conceitos de imagem e som nas proposições de Deleuze e Chion. Sob a ótica da percepção auditiva do som, os sujeitos surdos não criam uma obra audiovisual, conforme visto na seção anterior. A partir dessa análise, nos referimos ao telejornal *O jornal do surdo* como produção visual, composta por elementos de som e imagem. Entretanto, propomos resgatar o conceito de audiovisual. Para Deleuze a nova imagem audiovisual

tornou-se autônoma ao liberar o ato de fala da dependência ou pertencimento da imagem visual.

No cinema moderno a imagem visual adquire uma nova estética: tornando-se legível, ganhando uma potência que usualmente não existia no cinema mudo, enquanto ato de fala passou para outro lugar, ganhando uma potência que não existia no primeiro estágio do cinema falado. (...) O que define o cinema moderno é um “vaivém” entre a palavra e a imagem, que deverá inventar a nova relação entre elas (2007, p. 293).

A relação entre palavra e imagem responde ao ato de fabular, criar e imaginar um mundo novo composto por imagens e atos de fala autônomos. A pretensão aqui é traduzir o termo áudio, como já fizemos ao elaborar o modelo de transcrição, por dimensão verbal, considerando a língua de sinais. Aproveitando a brecha que Deleuze abre quando separa o “ato de fala da música”, dissociamos a fala dos outros elementos da imagem sonora (p. 292). Assim, analisaremos a imagem de dimensão verbal e sua relação com a imagem visual, a fim de investigar as possibilidades de produção audiovisual dos sujeitos surdos.

A tradução do conceito audiovisual gera, então, a necessidade de repensar a produção dos surdos, como uma forma que vai além da relação entre o principal canal de percepção da mensagem audiovisual, o olho, e além da natureza dialógica das línguas de sinais. Existiria uma produção que liberta a imagem de dimensão verbal/ Libras da imagem visual? Ao pensar no telejornal *O jornal do surdo*, a resposta é não. Fisicamente, a imagem verbal, que é a Libras, está separada da dimensão visual que a explica, mas esta última é uma imagem dependente e explicativa. Significa que no espaço do corte, a imagem visual e a imagem verbal da Libras estão ligadas apesar de ocuparem campos diferentes. Entretanto, percebemos um dado interessante referente, não ao interstício, mas ao corte de um plano a outro, na elaboração surda. Quando um sinal é realizado, as unidades mínimas envolvem movimento e mudanças rápidas e estes devem ser observados ao justapor os planos que se sucedem em uma narrativa. Nesse sentido, o corte na perspectiva da língua de sinais cria uma nova dinâmica para a montagem, pois a modalidade visuoespacial requer um cuidado ao compor o entrelaçamento de planos, como no caso da sinalização da apresentadora que por ter feito um sinal errado pediu para que fosse cortado. Ao tirarem a

falha, o sinal anterior ficou comprometido fazendo com que o corte parecesse um pulo de uma imagem a outra (Fotos 49, 50 e 51). Os participantes perceberam o prejuízo para a montagem, mas não interferiram de forma a reelaborar a composição.



Foto 49: Sinal em movimento Foto 50: Plano de corte Foto 51: Salto para imagem

Os espaços entre um quadro e outro não se configuram como interstícios, ou seja, cortes disjuntores, que representam um espaço vazio, o espaço do pensamento. Sendo assim, as imagens no telejornal *O jornal do surdo* são dependentes. De acordo com o visto até aqui, as produções dos surdos misturam elementos do cinema mudo com aspectos do primeiro estágio do cinema falado. Em relação ao segundo estágio do cinema falado, considerado audiovisual em Deleuze, afirmamos que o gênero telejornalístico não é suficiente para ser aplicado à análise do conceito audiovisual resgatada (DELEUZE, 2007).

O tempo de investigação e da formação não propicia uma elaboração mais sofisticada por parte dos participantes. Além do que, não encontramos na história cinematográfica, seja em cinema clássico ou cinema moderno, nem mesmo em produções audiovisuais para televisão, a presença de cineastas e realizadores surdos (ALMEIDA, 1999; BALÁZS, 1957; DELEUZE, 2007; XAVIER, 1983). Seria necessário um aprofundamento no campo cinematográfico e da linguagem audiovisual, o que corrobora com a necessidade de oportunizar espaços de criação audiovisual a esse grupo.

Buscamos outro instrumento de pesquisa para realizar a análise do conceito audiovisual como uma indicação à fabulação. O *storyboard* de TH foi escolhido porque nele a autora incorpora os elementos audiovisuais de forma mais elaborada. A aluna revelou uma produção de sentido no decorrer do curso para com o tema da pesquisa. Essa postura levou os técnicos e os próprios colegas surdos a identificarem qualidades em TH que ratificaram nossa escolha. A postura de TH a fez conquistar a função de diretora da produção coletiva. A realização audiovisual é uma produção que envolve coletividade, porém no grupo há o artista, o criador, aquele que marca a diferença durante o processo.

TH, em nossa percepção, tem desejo de arte, vontade de organizar o pensamento para criar a imagem-tempo que se faz com sensibilidade de artista, um ato de criação e autoria.

4.1.3.1 - A menina louca: um percurso audiovisual na visualidade surda

(...) a criação é antes algo bastante solitário –,

mas é em nome de minha criação

que tenho algo a dizer para alguém.

Gilles Deleuze

Seria a criação imaginária de TH similar às obras cinematográficas do cinema moderno conforme Deleuze apresenta? A lista de cineastas que souberam criar mundos cinematográficos pelos desencontros/encontros de imagens sonoras e imagens visuais não inclui nossa participante. Reascendendo as reflexões instigadoras de Gonnet, afirmamos que a criação de TH revela-se um caminho para a fabulação visuoespacial, que somente a experiência de ser surda poderia constituir. Em princípio, a narrativa da participante se estrutura em imagem-movimento, ou seja, tanto a imagem sonora como a imagem visual de dimensão verbal, a fala e a sinalização, acompanham um desenrolar de ações – reações. Logo, não se enquadra na proposição audiovisual mencionada por Deleuze. No entanto, a sensibilidade de TH, o amor pela arte que foi crescendo a cada encontro, abre possibilidades de transformar sua proposta em fabulação, uma montagem que ultrapassa o sentido de imagem-movimento para ser imagem-tempo. Esse aspecto pode ser verificado em uma das conversas no decorrer do curso, quando perguntamos aos participantes o que significava para eles o audiovisual antes e depois do curso.

GB: Via a televisão e os filmes, mas não sentia. Depois do curso vejo e quero aprender.

MAY: Com o curso estou entendendo o audiovisual.

JO: Gosto de ver o programa *Os caras de pau* no domingo à tarde, mas que agora entendo a TV. Eu conheço como faz gravação de uma novela.

TH: Antes do curso eu era inocente. Agora, depois do curso eu entendo e reconheço os planos geral e americano. Quando assisto televisão. Isso é bom! O meu futuro será melhor. Antes só os ouvintes faziam, mas agora os surdos precisam treinar e fazer igual.

A fala de TH revela o desejo de participar do contexto de criação que é denunciado pela participante como excludente. TH demonstra emoção ao se referir aos planos e reconhecê-los. As imagens capturadas pela lente da câmera podem vir em diferentes planos. Cada um deles produz diferentes sentidos na elaboração do filme. Os nomes aplicados à escala dos planos não seguem uma terminologia universal, pois existem pequenas diferenças em seu uso pelos realizadores de produtos audiovisuais em todo o mundo. Sánchez (2008) adota a terminologia utilizada no mundo inteiro, mas o autor não se prende a tais regras, reconhecendo que o realizador não precisa se aporar ao nome de um determinado plano para saber o que irá filmar. O autor apresenta seis nomenclaturas de escalas dos planos. O *long shot* é o plano geral. Nele, o ângulo da câmera filma todo o cenário do ambiente. O *medium long shot*, plano médio conjunto, enquadra as pessoas de corpo inteiro. O *medium shot*, plano médio, chamado de plano americano no Brasil e na França, corta as pernas dos personagens, enquadrando o corpo do joelho para cima. O *medium close up* é o primeiro plano médio e filma da cintura até a cabeça. O *close up*, primeiro plano, é usado para filmar o rosto das pessoas. Alguns países usam esse plano apenas para filmar o rosto. Nos Estados Unidos e no Brasil pode ser chamado de plano de detalhe e não se restringe ao corpo humano, podendo ser usado para filmar objetos. O *big close up*, primeiríssimo plano, enquadra uma parte do rosto, por exemplo, a boca ou os olhos (SÁNCHEZ, 2008). Na montagem, seja no formato de televisão, vídeo ou cinema, esses enquadramentos são decididos no processo de captação de imagens e, posteriormente, transformados em uma narrativa audiovisual.

A nosso ver, a utilização de diferentes planos por TH indica que a participante percebe as possibilidades comunicativas geradas em um processo de aprendizagem. A descoberta da criação audiovisual, além de um meio de expressão, revelou-se como apropriação dos elementos som e imagem, possibilitando a construção de uma estética (CARNEIRO, 2005; GONNET, 2004).

Trilhando esse caminho, TH propôs uma narrativa com cenas que se sucedem até o desfecho amoroso e conflitante. Tratamos de analisar os dados produzidos por TH em seu *storyboard*, como uma indicação à fabulação de um mundo de imagens visuais e sonoras, prioritariamente verbal.

Selecionamos uma das sequências de TH, nas quais há diálogos simultâneos nas duas línguas, oral-auditiva e língua de sinais. Esses diálogos, pelo olhar de um realizador

surdo, apresentam o contexto multilíngue vivenciado pelos próprios surdos. Narrativas criadas por surdos podem indicar como eles percebem as relações multilíngues que fazem parte do contexto escolar. (Foto 52)



Foto 52: Exemplo multilíngue vivenciado por surdos em vários contextos sociais

TH recria um mundo de linguagem sonora e visuoespacial, ambas de dimensão verbal. Inferimos que pelo fato de TH ser surda, os dois mundos são marcados separadamente. (Fotos 53 e 54)



Foto 53: Mundo ouvinte

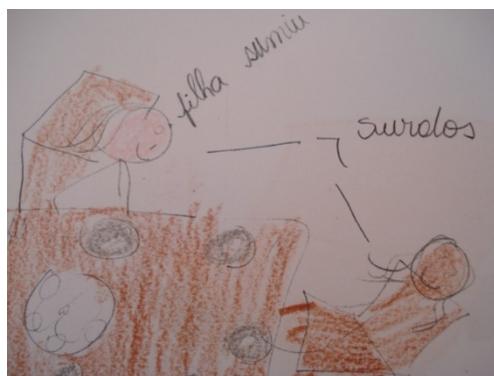
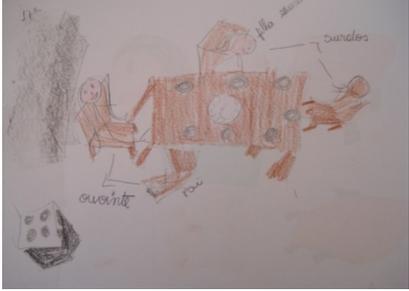


Foto 54: Mundo surdo

Na decomposição do quadro de TH (Foto 54), o mundo visual é compartilhado pelo ser surdo que, segundo Perlin (2004, p. 76), constitui a identidade de perceber-se surdo e ocupar “um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade”. Esse lugar da diferença é o local da cultura surda, da comunicação em língua de sinais.

Os encontros entre os personagens surdos e ouvintes se dão na perspectiva da experiência visual. A aluna usa vários planos, combinados por cortes, para criar um cenário

de encontro e desencontros entre estes universos (Fotos 55 e 56). No filme, a menina louca é uma surda que sai de casa sem avisar a mãe para visitar uma amiga surda. Após alguns anos de convivência com a comunidade surda, podemos afirmar que esse fato é recorrente em muitas narrativas surdas.

	<p>Mãe batendo na porta.</p> <p>Neste plano TH inclui o som. Este plano antecede o plano fixo.</p> <p>Foto 55</p>
	<p>O diálogo entre pais ouvintes e o diálogo simultâneo entre as amigas surdas no mesmo plano. O som da batida cria o <i>off</i>, o extracampo para os ouvintes.</p> <p>Foto 56</p>

Do ponto de vista audiovisual, o som da batida na porta provoca a reação da mãe e do pai, que ouvem enquanto conversam. No mesmo plano fixo, as duas crianças surdas conversam em língua de sinais. A união física dos personagens revela a separação no contexto da linguagem e da cultura. Nessa composição, encontramos uma relação diferente produzida pela visualidade dos surdos. Ela se refere ao extracampo que é criado na relação do som com a imagem para os ouvintes. Quando um som fora do campo da imagem visual é produzido, referindo-se às ações dessa imagem, diz-se que foi criado um extracampo. Ao analisar o telejornal e os *storyboards* não encontramos a incidência de *off* em Libras, somente em português oral, pois a imagem da Libras não pode ser justaposta a uma imagem visual. Se assim for, uma das imagens será encoberta.

O ato criativo na proposta de TH aponta para a fabulação em outra apropriação dos conhecimentos utilizados por ela. A participante seleciona os planos, sugerindo uma composição original e criativa de um mundo visuoespacial.

TH utiliza o *close up* como recurso de expressão, sem inserir som, seja ruído ou música, tampouco falas orais ou sinalizadas. O *close up* silencioso resulta da singularidade visual de sua criadora, significando a “*person of the eye*”. (Foto 57)



Foto 57: *Close up* silencioso

Ao introduzir o *close up* silencioso, sem ato de fala, sem trilha sonora, apenas uma expressão facial, a autora escreve uma estética surda na qual confirma a visualidade como elemento fundamental de sua produção. Quadros (2003) explica que as expressões faciais na língua de sinais adquirem um valor gramatical, por exemplo, as expressões não manuais que têm função sintática de marcar sentenças interrogativas. Analisando o *close up* usado por TH observa-se que a expressão facial, nesse caso, não incorpora o aspecto gramatical. Assim, pode haver o uso de *close up* gramatical, mas não identificamos nenhum nessa produção. Dessa forma, o *close up* pode ser de dimensão verbal ou visual. Os três *close ups* da expressão facial da mãe são visuais e expressos em silêncio, podendo produzir uma sensação mais forte do que se fossem justapostos ao som (Fotos 58, 59 e 60).



Foto 58: Descoberta

Foto 59: A procura

Foto 60: O reencontro

Baláz (1957, p.60) chama de “monólogos sem palavras da fisionomia” a arte de expressar frases e orações inteiras com a dramaticidade da expressão facial. Ao abordar o uso do *close up* de rostos, Béla Baláz valoriza a beleza cinematográfica do cinema mudo, que a despeito da falta tecnológica realiza cenas semelhantes ao que se poderia fazer no

cinema sonoro. O teórico do cinema, na mesma medida, critica o cinema sonoro por desconhecer suas próprias possibilidades.

O uso de *close up* no filme de TH é uma apropriação de instrumentos cinematográficos para dizer mais do que a dimensão verbal, em língua de sinais ou em fala, poderia. Reflete o conselho de Baláz ao cinema sonoro, que não desperdice a rica herança do cinema mudo. Xavier (1983, p.91), concordando com tal riqueza no cinema mudo, diz que o *close up* aprofundou nossa dimensão da vida, “os bons *close ups* são líricos; é o coração, e não os olhos, que os percebe”. O lirismo é uma escolha de TH em compor sua narrativa com esse recurso como na sequência em que a mãe chora por não saber onde a filha está (Fotos 61, 62 e 63).



Foto 61: Pano geral

Foto 62: Plano médio

Foto 63: Close up

Abaixo, escolhemos analisar a sugestão de montagem de plano geral e plano médio para dramatizar o reencontro entre mãe e filha. Esta composição revela que TH utilizou o conhecimento construído ao longo de nossa intervenção incorporando ritmo à sua narrativa (Fotos 64 e 65).



Foto 64: Plano geral do reencontro



Foto 65: Plano médio do reencontro

Na tentativa de criar, elaborar, pensar o cinema, TH sugeriu vários movimentos de câmera, como o *zoom* e o *travelling*. Segundo Betton (1983), os movimentos de aproximação ou de afastamento são combinados aos planos fixos que envolvem a estética, tanto no sentido da forma, como no da beleza. Betton afirma que os movimentos no

cinema não devem ter apenas a função descritiva, mas podem ser utilizados para dar dramaticidade ou tensão a uma ação ou personagem, além de assumir uma função rítmica, como no plano com *travelling* sugerido por TH em que a mãe finalmente encontra a casa onde sua filha está. (Foto 66)



Foto 66: Na parte de baixo TH escreve o nome do movimento.

Na última cena do filme, em um quadro fixo, os dois mundos estão em estado híbrido (Foto 67). No mesmo plano, o reencontro e a separação, felicidades e desapontamentos se misturam. TH, em seu momento de criação, conseguiu inventar com sensibilidade o significado de ser surdo partindo de olhares entre os personagens. A autora não poderia ter escolhido sentido melhor. Os olhares no desenho constroem o cenário da surdez, da diferença, da negociação, da cultura surda, da família de surdos e pais ouvintes.



Foto 67: Direção do olhares dos personagens indica o ponto de vista da autora

Enquanto a mãe da *menina louca* direciona o olhar para frente, a filha permanece no entre lugar, lugar da *différence*, onde há a diálogo sinalizado, lugar em que o outro compartilha a mesma experiência visual e é constituído por ela. Lugar de loucos por comunicação sem barreiras.

Tal desfecho nos faz retomar a consideração de que a dimensão verbal/Libras ainda está entrelaçada à imagem visual, pois tudo transcorre como um conjunto de imagens-movimentos coladas umas às outras. No entanto, há um aspecto original que se aproxima da fabulação em Deleuze, considerando que o filósofo não refletiu sobre a realidade da surdez. Para Deleuze, o audiovisual é a autonomia das imagens sonoras e visuais e seu encontro descontínuo criado pelo interstício. Não há interstício em *A menina louca*, mas poderá haver interstício em TH, como autora e criadora de audiovisual.

Inferimos que as relações entre imagem de dimensão verbal e as imagens visuais podem tornar-se autônomas no percurso de vida de TH. Paradoxalmente, o próprio uso do som revela essa possibilidade. O desejo de fabular em TH se confirma quando arrisca manipular um elemento que não é familiar. A inclusão do som no filme de TH representa a intenção de um contrato audiovisual (CHION, 1994), seja pelos diálogos de pessoas ouvintes ou pela trilha sonora, mesmo que suas motivações expressem o desejo de agradar o ouvinte e que para isso utilize o serviço de um profissional ouvinte. O que TH faz é atravessar um caminho desconhecido para produzir o resultado esperado em sua fabulação.

O fato do som precisar ser operado por um editor ouvinte não tira de TH a autoria de um mundo criado por ela, um mundo que não existiu em nenhuma esfera. Começando pela quebra de estereótipo, de que o surdo sempre dependerá do ouvinte, propomos um olhar diferenciado. A força de trabalho de pessoas ouvintes pode ou não fazer parte de uma produção audiovisual de pessoas surdas. Essa apropriação foi feita por TH e pelo grupo também na produção coletiva. Quando a diretora TH perguntou se poderia entrevistar o policial encarregado de fazer a segurança do local, revelou a intenção de caminhar por essa rota. A diretora mobilizou o grupo e todos decidiram realizar a entrevista. Em princípio fomos orientados por TH a atuar na realização da entrevista sem interpretar em língua de sinais. Não interferimos nesse formato, mesmo percebendo que não representaria a visualidade e autoria dos surdos, pois o modelo repetia a falta de acessibilidade. A diretora e os participantes não entenderam o que o policial estava dizendo e, por suas expressões, reconheceram que havia um problema. Em uma tomada de decisão, TH assumiu sua função e pediu para interromper a gravação. Ela foi até a frente e mostrou como deveria ser feito, redirecionando as funções dos participantes. Assim, a apresentadora surda tornou-se entrevistadora e voltamos a atuar como intérprete de Libras, fazendo a voz do surdo em língua portuguesa para que o policial ouvinte entendesse. (Foto 68)

Nesse percurso, a pesquisadora/intérprete, o cinegrafista e a autoridade policial entrevistada, todos ouvintes, se submeteram às decisões de TH, em uma inversão de relações de poder. Mesmo sendo oralizada, TH optou em se comunicar por meio da escrita e da língua de sinais. Além dos ouvintes, os surdos reconheceram a autoridade de TH. (Foto 69). O que mais tarde foi experimentado pelo editor ouvinte (Foto 70).



Foto 68: Empoderamento audiovisual



Foto 69: Todos a esperam a orientação de TH Foto 70: Editor atento à discussão

Nas imagens do *making off*, TH aparece discutindo com os participantes da etapas da produção (Foto 71, 72, 73).



Foto 71: TH discute o roteiro Foto 72: TH orienta a intérprete Foto 73: TH orienta o cinegrafista

Ao analisar a postura da participante, inferimos que os realizadores surdos não “precisaram da ajuda do ouvinte”, mas tiveram nesse serviço recursos necessários às suas produções. De igual modo, os cineastas ouvintes de outras produções que envolvem línguas estrangeiras utilizam serviço de interpretação. Ao selecionar a atuação de TH nesse

episódio, o trabalho coletivo não foi desconsiderado, pois está imerso em um *locus* de fruição. Discutindo, negociando, desejando compreender a dinâmica da produção audiovisual, os participantes concretizaram o trabalho coletivo no produto final, *O Jornal do Surdo: Trânsito*.

Nosso trabalho empírico nos orienta na crença da existência de uma estética visual, mas antes de tudo, surda, resultado de uma experiência de vida construída pelo ser surdo (PERLIN, 2004) e pela inevitável tradução de dois mundos (BHABHA, 1998), no espaço do entre lugar que consideramos ser constituído em um cenário multilíngue.

Um dado de grande relevância refere-se à capacidade de autoria, fabulação, criação individual e coletiva encontrada no grupo. Os participantes manipulam imagem e som, ou apenas a imagem, para narrar suas histórias, que não estão limitadas apenas ao assunto inclusão/exclusão. Nos *storyboards* são encontrados temas como romance, amizade, mundo das celebridades, notícias sobre namoro, música, família, comunicação. No telejornal, os alunos sugeriram temas como respeito ao próximo, preservação do mobiliário da escola e trânsito. Este último, selecionado para gravação, revela o interesse dos participantes por temáticas transversais que compõem os parâmetros curriculares nacionais. O *cinema sinalizado* apropria-se de conteúdos, recriando a estética audiovisual a partir da visualidade de seus realizadores surdos. Estes dados revelam que estes autores têm capacidade de propor uma produção visuoespacial e acessível para a programação cinematográfica e televisiva, possibilitando assim que estes meios se tornem, de fato, para todos e produzidos por todos.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após intensa imersão no contexto educacional deste estudo, avaliamos que os objetivos de pesquisa, ajudados pela fundamentação teórica e a escolha metodológica, proporcionaram a sustentação necessária para percorrermos a visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual. Neste capítulo delineamos as principais contribuições dos resultados obtidos. Inicialmente, concluímos que os participantes desta pesquisa são potencialmente capazes de produzir audiovisual. A educação audiovisual mostrou-se um poderoso instrumento de empoderamento e protagonismo dos jovens surdos.

A aplicação do termo audiovisual para referirmo-nos às produções obedece diferentes enfoques. Em primeiro lugar, evidenciamos que o termo áudio não corresponde somente aos sons, pois possui dimensão verbal. Nesse sentido, indicamos considerar o audiovisual pela elaboração complexa de imagem visual e imagem de dimensão verbal, que nesse caso é constituída pela língua de sinais. Assim, o audiovisual pode ser uma produção de surdos quando estes escolhem manipular o elemento som, como imagem verbal, como ato de fala e também quando os surdos desejam inserir o som de ruídos, trilha sonora e falas de ouvintes em suas produções. Do ponto de vista perceptivo, o canal auditivo não permite a elaboração audiovisual, pois os surdos não reagem ao som da mesma forma que uma pessoa ouvinte. No entanto, a pesquisa não conclui, mas indica a possibilidade da percepção pela vibração se configurar em mais um caminho de produção audiovisual. O resultado mais importante é o de considerar a sinalização ato de fala, o que nos leva a afirmar que os sujeitos surdos criam uma estética audiovisual multifacetada.

Uma vez que o termo visual tem sido o mais utilizado em referência à produção cultural dos surdos nas mais diversas artes, a pesquisa tenta resgatar o conceito de áudio implicado na ideia de dimensão verbal, e do som como mais um elemento de fabulação se assim o surdo desejar. Assim, reiteramos a importância do audiovisual como direito à fabulação e criação por meio dos elementos som e imagem.

A imagem de dimensão verbal, a língua de sinais, corrobora para reafirmar o que outras pesquisas já evidenciaram (KELMAN, 2005a; 2005b; RODRIGUES, 2009): os surdos não representam a face muda da sociedade. São sujeitos essencialmente dialógicos, comunicativos e falam em uma dimensão verbal visuoespacial. Assim, as aproximações com o cinema mudo devem ser feitas nas devidas proporções. Tanto o cinema sinalizado

como o cinema mudo são envoltos por linguagem (CHION, 1994; DELEUZE, 2007). Nesse aspecto, a pesquisa contribui para que a sociedade em seus diversos atendimentos, em especial no âmbito da educação e da comunicação, considere os surdos como pessoas capazes de dialogar e de comunicar.

Como desdobramento dessa reflexão, as características dialógicas e comunicativas são elaboradas na visuoespacialidade, o que impõe alternativas de acessibilidade. Os surdos apresentaram uma rejeição ao formato de acessibilidade oferecido por meio de janelas de interpretação. Não podemos calar diante das queixas dos realizadores surdos, ao mesmo tempo não devemos desconsiderar o avanço trazido por essa tecnologia. No entanto, concordamos que as janelas de interpretação e legendas não consideram os sujeitos surdos em seu canal de percepção prioritário, que é a visão. Não há possibilidade de voltar ao passado, quando nem esse tipo de acessibilidade era oferecido, porém a pesquisa revela que urge a necessidade de se pensar no futuro, redirecionando as propostas de vídeo, televisão e cinema voltados aos surdos. Significa que a acessibilidade ganha novo sentido, pela inversão das relações de poder entre quem produz e quem recebe a mensagem. A estética do ponto de vista da surdez possibilita uma nova proposta de acessibilidade capaz de representar a comunidade surda, respeitando a modalidade da língua de sinais, suas características gramaticais e a cultura surda.

Os realizadores apresentam alternativas mais adequadas de acesso ao mundo audiovisual partindo de suas próprias realizações. No viés de uma estética surda, não houve proposta alguma com inserção de janela de interpretação. Consideramos relevante esse dado para refletir a respeito dos vídeos educativos que circulam na escola, das políticas públicas de educação para as mídias, e da própria configuração de educação inclusiva. Em sua maioria, a inclusão coloca à disposição de alunos surdos um modelo similar ao desenho de acessibilidade criticado pelo grupo. Na televisão e na sala de aula o intérprete ocupa o cantinho do espaço.

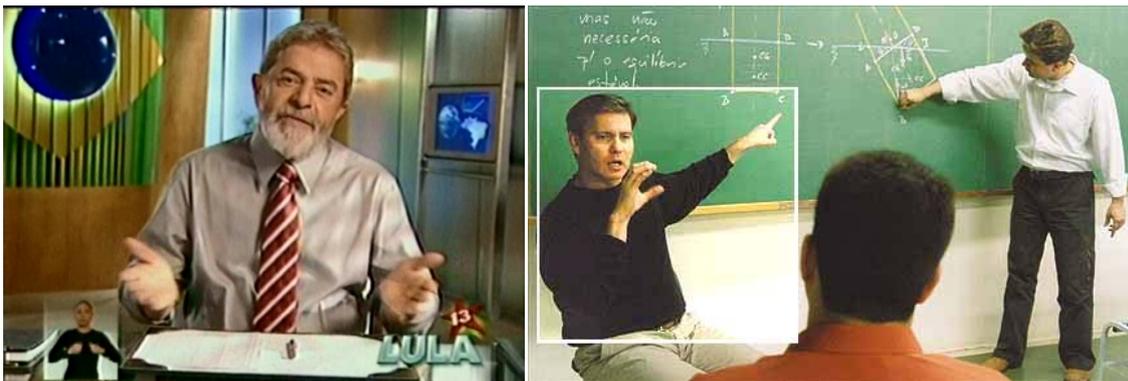


Foto 82: Intérprete no canto da tela

Foto 83: Intérprete no canto da sala

Essa disposição contradiz os dados apresentados, pois os realizadores surdos deram à língua de sinais o espaço privilegiado no enquadramento.

Ao pedir um espaço maior na tela, os participantes pedem maior espaço no processo decisório sobre a produção audiovisual. A pesquisa evidenciou que esse espaço se dá pelo caminho do protagonismo, no qual os participantes experimentaram funções de direção, roteiro e apresentação por meio da língua de sinais ou da escrita. A escola tem criado espaços de autoria e empoderamento? Além de serem professores de Libras, o que é um grande avanço, os surdos podem ser diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores das diversas disciplinas na educação de surdos? Na educação audiovisual há essa possibilidade, mas depende dos recursos disponibilizados ao sujeito surdo e, acima de tudo, da crença no que as pessoas surdas sejam capazes de realizar. Não significa compensar a surdez com a ideia de que o surdo é super herói, mas que ele tem condições de produzir e deliberar, se as condições adequadas forem concedidas. O acesso não se dá apenas pela recepção da mensagem do outro, mas pela criação de mensagens pelos próprios sujeitos surdos. O espaço que os participantes pedem é o da tela inteira:



Foto 84: Espaço de empoderamento

Nesta construção a estética audiovisual surda ocupa a visão em blocos intercalados, como no cinema mudo, e produzindo seu discurso, como no cinema falado. Esta composição é um caminho para um processo de acessibilidade adequado. Recorremos às propostas de acessibilidade dos participantes da pesquisa para afirmar que esse processo só pode ser incorporado na direção da alteridade. A acessibilidade, do ponto de vista dos surdos, incorpora a ideia de acesso e beleza. Quando incluem em seus produtos a legenda em língua portuguesa ou voz em *off*, o fazem considerando a sociedade ouvinte. Conforme evidenciado, todas as propostas individuais incluem tais recursos, sendo que eles se tornam parte do próprio audiovisual, uma estética em legenda ou voz em *off*.

O uso de legenda demonstra a relevância do ensino do português como segunda língua e viabiliza a circulação das narrativas surdas para todos. Esse dado reforça a ideia de que a criação audiovisual colabora no sentido de criar novo significado para a aprendizagem de uma segunda língua. Alguns alunos utilizaram o português escrito de forma mais segura, o que revela autonomia conquistada por eles quanto ao uso da língua.

A acessibilidade das obras dos alunos não está condicionada a uma determinação legal. Acreditamos que as experiências com a desigualdade e exclusão produziram sentido em tais realizadores para que propusessem esse tipo de acessibilidade. O salto qualitativo da pesquisa é mostrar que os surdos podem criar uma mensagem que os represente e seja acessível aos ouvintes.

Sobre o contexto multilíngue, constatou-se que os participantes oferecem propostas linguísticas diversificadas que encaminham reflexões sobre radicalismos, tanto dos defensores de uma abordagem oralista, como daqueles que defendem um purismo na utilização da língua de sinais e no reconhecimento da cultura surda. O processo de produção audiovisual revelou a presença de língua de sinais, português sinalizado e uso do português escrito, como segunda língua. Nesse processo, a educação pode então intervir de modo a diferenciar as diferentes formas de comunicação, e em como elas podem ser compreendidas na abordagem cultural e identitária. O caminho pode ser o da negociação. Nesse sentido, encontramos consonância com o que alertara Quadros e Perlin (2006) sobre a necessidade de se desconstruir a dicotomia entre surdo/ouvinte e, assim, fortalecer o reconhecimento das diferenças e a busca pela negociação

O processo de produção audiovisual em que surdos e ouvintes participam, a nosso ver, contribui para negociar as relações de poder entre surdos e ouvintes e entre surdo-

surdo. A relação entre surdo-surdo também pode revelar desigualdades. Por isso, enfatizamos que o surdo deve ser considerado parte de uma cultura, mas sem homogeneizá-lo. Ainda sobre as relações, elas se revelam afetivas e emocionais. Os participantes demonstram por meio da convivência com os técnicos em audiovisual um clima de descontração, diversão e entretenimento.

Quanto às decisões de montagem, verificamos que o editor por algumas vezes tentou dar sugestões prévias, mas nossa postura foi de conscientizá-lo de que qualquer interferência seria prejudicial à pesquisa. Mesmo assim, reconhecemos que na sequência editada do *making of* houve interferência em virtude da experiência profissional do editor. No entanto, o *making of* não foi utilizado para analisar a estética dos realizadores surdos. Esse dado ratifica a necessidade de políticas de formação, de educação audiovisual, para que mais surdos se apropriem do conhecimento referente à edição, captura de imagem e som e demais recursos audiovisuais.

Para os limites da pesquisa reconhecemos que todos os participantes tiveram condições de imaginar um produto audiovisual, sendo que alguns permitiram uma análise mais profunda sobre a estética audiovisual, pois demonstraram maior interesse ou habilidade em relação à temática. No entanto, não direcionamos a formação para uma profissionalização, uma vez que essa possibilidade poderá se refletir no futuro. Apenas TH reiterou a posição anteriormente sinalizada sobre a diferença que o audiovisual trouxe à sua vida. A participante, após ver o produto final, projetou a possibilidade de se profissionalizar na área. Na perspectiva da visualidade, todos os participantes contribuíram para desenvolver o conhecimento, com suas ideias, propostas visuais e audiovisuais.

Podemos afirmar que a visualidade é uma rainha, mas não reina sozinha. Outros canais de percepção estão em jogo. No entanto, reconhecemos que os aspectos de espacialidade e da visualidade imperam. Assim, esse dado reforça a experiência visual como uma marca da cultura surda (PERLIN, 2004; SKLIAR, 1999; THOMA, 2002).

A importância da interface entre educação e comunicação e a educação de surdos está clara para nós, entretanto reconhecemos a necessidade de mais pesquisas que desenvolvam o conhecimento nesse campo. Em nossa concepção, dar voz ao surdo não significa somente permitir que ele fale sobre a surdez, pois isso alguns meios de comunicação já fazem, nem unicamente proporcionar acessibilidade por meio da legenda e da janela de interpretação, pois como já demonstrado, os surdos têm outras propostas. Dar

voz, analisando o processo decisório dos participantes, seja pela direção, apresentação, concebendo o roteiro, escolhendo a montagem, criando suas histórias cinematográficas ou televisuais, significa permitir que os sujeitos se apropriem de outros espaços nas relações de poder. Os alunos surdos demonstram que querem e podem ocupar o espaço da estética audiovisual e da criação.

VI - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. Cinema, a arte da memória. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Imagens e sons: a nova cultura oral*, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, C.; LACERDA, C.F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, nº 3, Dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2010. doi: 10.1590/S1413-65382008000300007.

BABIN, P. A era da comunicação. São Paulo: Paulinas, 1989.

BABIN, P. & KOULOUMDJIAN, M-F. Os novos modos de compreender: a geração audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALÁZS, B. *El Film: evolución y esencia de un arte nuevo*. Buenos Aires: Ediciones Losange, 1957.

BANKS, M. Dados visuais para pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artimed, 2009.

BARBERO, J.M & REY, G. *Ejercicios del ver: Hegemonia audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa, 1999.

BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUER, M.W & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAVCAR, E. Memória do Brasil. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BELLONI, M.L. O que é mídia-educação? 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BETTON, G. Estética do cinema. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1987.

BHAHBA, H.K. O local da cultura. 4.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Decreto n.5.296, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade.
- BRASIL. Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10.436/2002.
- BRASIL. Lei n.10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
- BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Oxford: Editorial office: Polity Press, 2003.
- _____ e SEFTON-GREEN, J. *Cultural studies goes to school: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis, 2004.
- _____ A posição da produção: A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, U. & FEILITZEN, C. (Orgs). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. Edições Unesco, Brasil, 1999.
- CAMBRA, C.; SILVESTRE, N.; LEAL, A. *Comprehension of television messages by deaf students at various stages of education*. *American Annals of the Deaf*. Vol. 153. n.5, 2008/2009.
- CAMPELLO, A.R.S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CARNEIRO, V.L.Q. Televisão e educação: aproximações. In: *Integração das tecnologias na educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2005.
- _____ *Castelo Ra-tim-bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999.
- _____ *Analisando e produzindo o audiovisual: oficina de vídeo na escola*. In: FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. *TV na Escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública*. UniRede e Seed/MEC/ Coordenação. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____ Produção audiovisual com crianças, adolescentes e jovens: algumas experiências. In: FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. TV na Escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. UniRede e Seed/MEC/ Coordenação. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I. *Communication In Early Infancy: some reflections from an evolutionary perspective* (cap 3) e Maciel, D.; Branco, A.U. & Valsiner, I: *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, Co.: Information Age Publishing, 2004, p. 88-105 e 109-125.

CHION, Michel. *Audio-vision sound on screen*. Columbia University Press, 1994.

CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: apiatelli-Palmarini, M (Org.): Teorias da linguagem; teorias da aprendizagem. São Paulo: Cultrix, 1983, p. 50-70.

CHRISTIE, K.; DURR, P.; WILKINS, D. M. *Close- up: Contemporary Deaf Filmmakers*. Deaf Studies Today. Volume 2, 2006. Disponível em: <https://ritdml.rit.edu/bitstream/handle/1850/10367/KChristieConfProc2006.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 nov. 2009.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver y poder – La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Buenos Aires, Aurelia Rivera: nueva librería, 2007.

DELEUZE, G. A imagem movimento. Cinema 1. Editora Brasiliense S.A, 1983.

DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAULSTICH, E. Modalidade oral-auditiva *versus* modalidade viso-espacial sob a perspectiva de dicionários na área da surdez. In: SALLES. Heloísa Moreira Lima (Org.). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

FEENBERG, A. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, R. T (Org). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e

tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. CDS. UNB-CAPEL, 2010.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras. In: BRITO, L. F. (et. al.) (Org.). Língua Brasileira de Sinais. Série Atualidades Pedagógicas, nº 4. MEC/SEESP. BRASIL, 1998.

FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. TV na Escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. UniRede e Seed/MEC/ Coordenação. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

FLICK. U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREEMAN, R.D.; CARBIN, C.F.; BOESE, R.J. Seu filho não escuta? Um guia prático para todos que lidam com crianças surdas. Trad. Vera Sarmiento. CORDE, 1999.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS. R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). Estudos Surdos IV. Petrópolis: RJ: Arara Azul, 2009.

GIROUX, H. A. *Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy*. Online articles. 1994.

Disponível em: [HTTP://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm)

_____. *Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism*. Online articles, 2005.

Disponível em: http://www.henryagiroux.com/online_articles/DarkTimes.htm

GOLDIN-MEADOW, S. *How do children learn language?* (cap. 02). In: Goldin-Meadow, S.: *The resilience of language*. New York: Psychology Press, 2003.

GONNET, J. Educação e mídias. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GREENWOOD, D.; LEVIN M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUTIÉRREZ, F. Dimensão pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação. In: PORTO, T. M. E. (Org.). Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. 1ª Ed., Araraquara: JM Editora, 2003.

HALL, S. Identidade cultural na pós-modernidade. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. A musicalidade do surdo: representações e estigmas. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HUZIWARA, E. et al. Utilização de um procedimento de discriminação sem erro (*fading out*) para ensino de discriminações auditivo-visuais a usuários de implante coclear. In: ALMEIDA; MENDES; HAYASHI (Orgs). Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Martins editores. Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008.

JACQUINOT, G. *Image at pédagogie*. Presses Universitaires de France, 1977.

JIMÉNEZ. J. G. *Narrativa audiovisual*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1996.

JOHNSON. R. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KAPLÚN, M. *Comunicación entre grupos – El método de cassete-foro*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1984.

KARNOPP, L. B. Sinais e olhares: produções culturais em comunidades de surdos. In: MENDES, E. G & ALMEIDA, A. A. (Orgs.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____ Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2005.

_____ O Intérprete Educacional: Quem é? O que faz? In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Orgs.). Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Martins editores. Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008.

_____ Sons e Gestos do Pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda. Brasília: CORDE, 1996.

_____ & BARBOSA, I. S. Aluno com implante coclear: reflexos pedagógicos de uma identidade em formação. Trabalho apresentado no V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, Nov 2009, Londrina, Paraná.

LIRA, G. A. Educação do surdo, linguagem e inclusão digital. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá. 2003.

MACHADO, A. O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. Paulus Editora, 2007.

_____ A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS. L.M.B., TACCA, M. C.V.R. e KELMAN, C.A. Vygotsky: A inclusão e a educação bilíngue dos surdos. Submetido.

MARCATO, S. A. LIBRASweb - Ambiente Computacional para auxiliar a Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciências da Computação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MCCLEARY, L. e VIOTTI, E. Transcrição de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: SALLES. H. M. L. (Org.). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cânone Editorial, 2007

MONTORO, T. A construção do imaginário feminino no cinema espanhol contemporâneo. In: MONTORO, T; CALDAS, R. (Orgs.) In: De olho na imagem. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/ Editora Abaré, 2006.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003

MORIN, E. Conferência de abertura. VI Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos. 21 a 23 de junho de 2009. Brasília. 2009.

MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Editora Revinter, 2000.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2005.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura Cornici (Orgs). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____ e QUADROS, R. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice, Muller. Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PORTO, T.M.E. (Org.). Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____ A televisão na escola. Afinal, que pedagogia é esta? Araraquara: JM Editora, 2000.

POSTMAN, N. O fim da educação? Redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

QUADROS, R.M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

_____ e KARNOPP, L. B. Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ e PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e composição dos corpora. In: In: SALLES, H. M. L. (Org.). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

_____; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão dos surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUINTÃO Carneiro, Vânia Lúcia. A TV de crianças e adolescentes com câmara à mão Comunicar [en línea] 2005, [fecha de consulta: 18 de noviembre de 2010] Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15825216>> ISSN 1134-3478.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCCO, M. T. F. Televisão e Educação: Um canal aberto. In: FIGUEIREDO, V. L. F. (Org.). Coleção Mídia & Educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

RODRIGUES, E. G. A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES H. M. M. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

SÁNCHEZ, R. C. *Montaje cinematográfico- Arte de movimiento*. 3.ed. Buenos Aires: La Crujía ediciones, 2008.

SANTANA, M. C. A. As tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação especial: uma análise do ensino de surdos nas classes especiais. Dissertação de Mestrado da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, R. S. Análise de conteúdo do programa Notícia em Mãos. Monografia de conclusão de curso de Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. Centro Universitário de Brasília, 2003.

SILVA, T.T. O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Identidade e diferença: impertinências. Educ. Soc., Campinas, v. 23, nº 79, Ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Abr. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302002000300005.

SKLIAR, C. (Org). Atualidades da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____ (Org). Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: Caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação, São Paulo, nº 231: 16 a 25, jan./abr. 2002.

_____ *Caminos de la educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos*. NO. 30. Abril 2009. Universidad Central – Colombia. Nomadas, 2009. pags. 194-207.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

STAM, R. Introdução às teorias do cinema. Campinas: Papyrus, 2003.

TARDY, M. O professor e as imagens. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

THOMA, A. S. O cinema e a flutuação das representações surdas. Porto Alegre, UFRGS/FACED. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____ A inversa epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, A. S.; LOPES. M. C.(Orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TUNES, E. ; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA. Maria Carmen V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas: Átomo e Alínea, 2006.

VIDICH, A. J. ; LYMAN S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIEIRA-MACHADO. L. M. C. Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia. In: QUADROS. R. M. (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: RJ: Arara Azul, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Ed. Visor, 1983.

VYGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, I. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilmes, 1983.

_____. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

WADE, N. *First Word* (cap. 3). In Wade, N.: *Before the Dawn*. New York: The Penguin Press, 2006, p. 33-50.

WILCOX, S.; WILCOX, P.P. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

VII - FILMOGRAFIA E VIDEOGRAFIA

BERGMAN, I. *Persona*. Suécia. AB Svenks Filmindustri, 1966.

CHAPLIN, C. *O Garoto*. EUA, First National Pictures Inc, 1921.

HAMBURGUER, C. *O menino, a favela e as tampas de panela*, Brasil TV Cultura de São Paulo, 1995.

GUTIERREZ, E.O. *Notícia em mãos*, Brasil, Canal E, 2002.

GUTIERREZ, E.O. *Surdocegueira - Matéria para o Canal E Notícia*, Brasil, Canal E, 2005.

GUTIERREZ, E.O. *Aprendiendo a escucharte*. Cuba, EICTV, 2006.

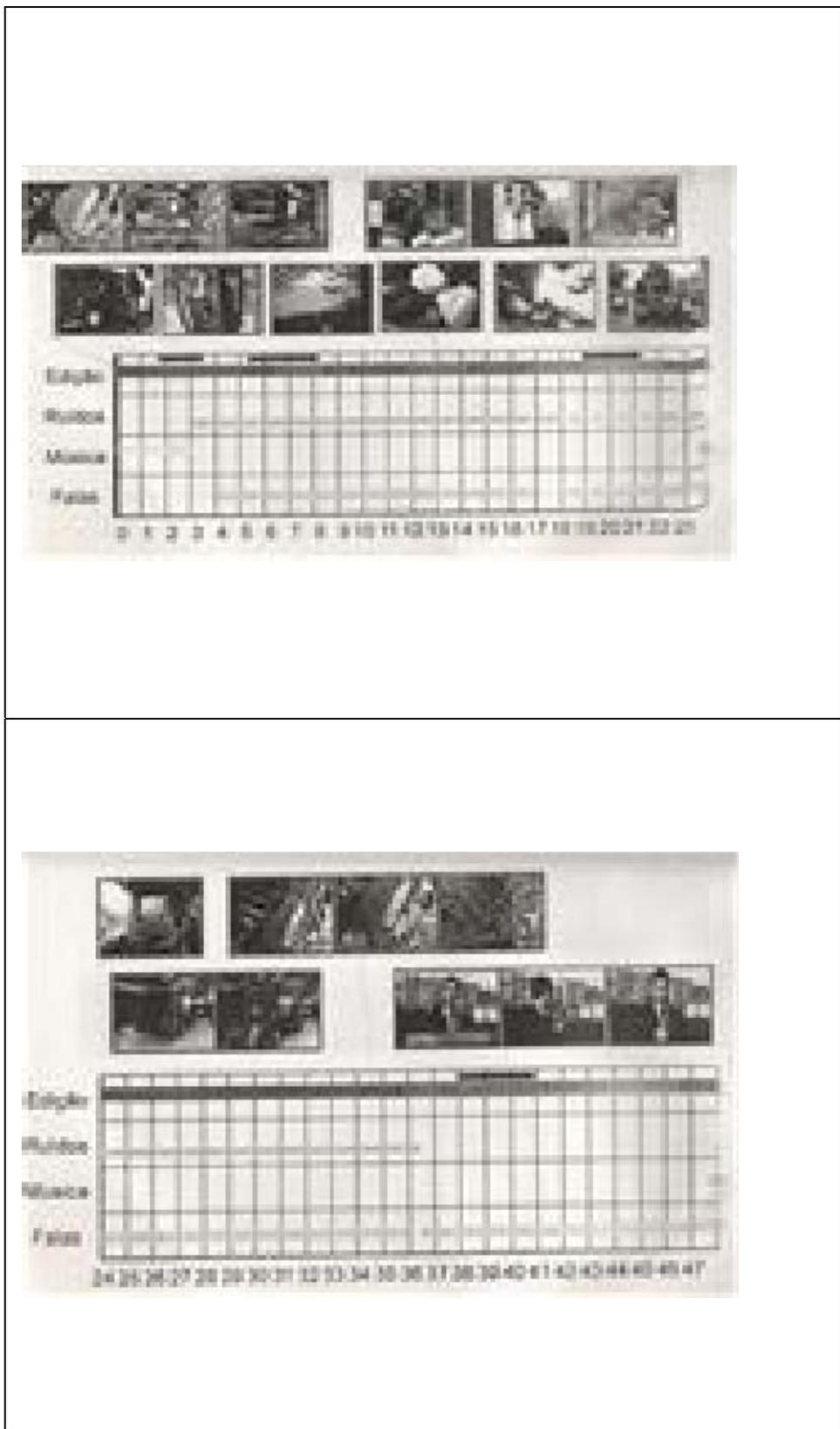
MALLET, M. *Diário inconcluso*. Canadá, 1983.

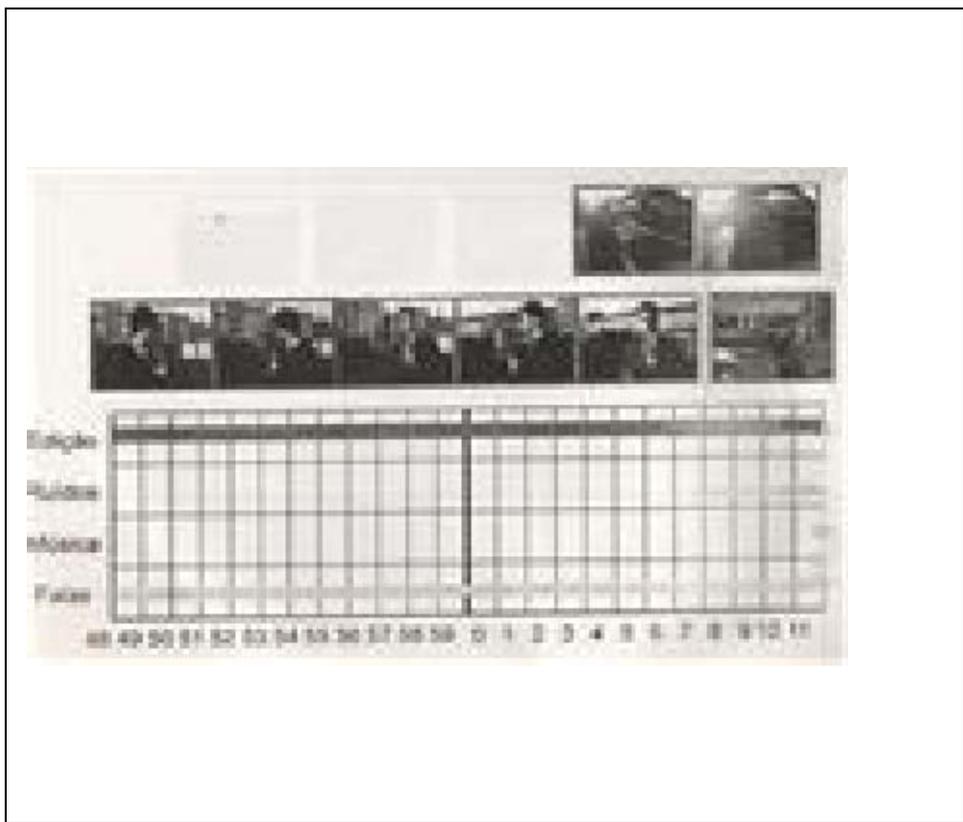
SECOM, *Propaganda institucional do governo federal: classificação indicativa*, Brasil, Cara de cão, 2008.

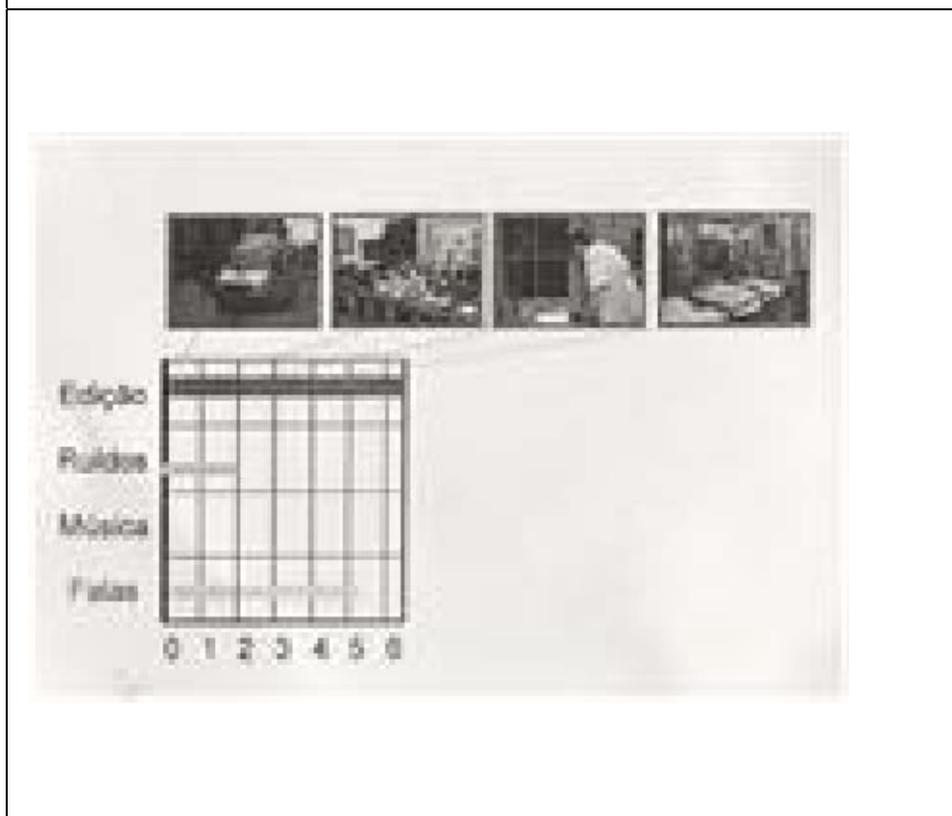
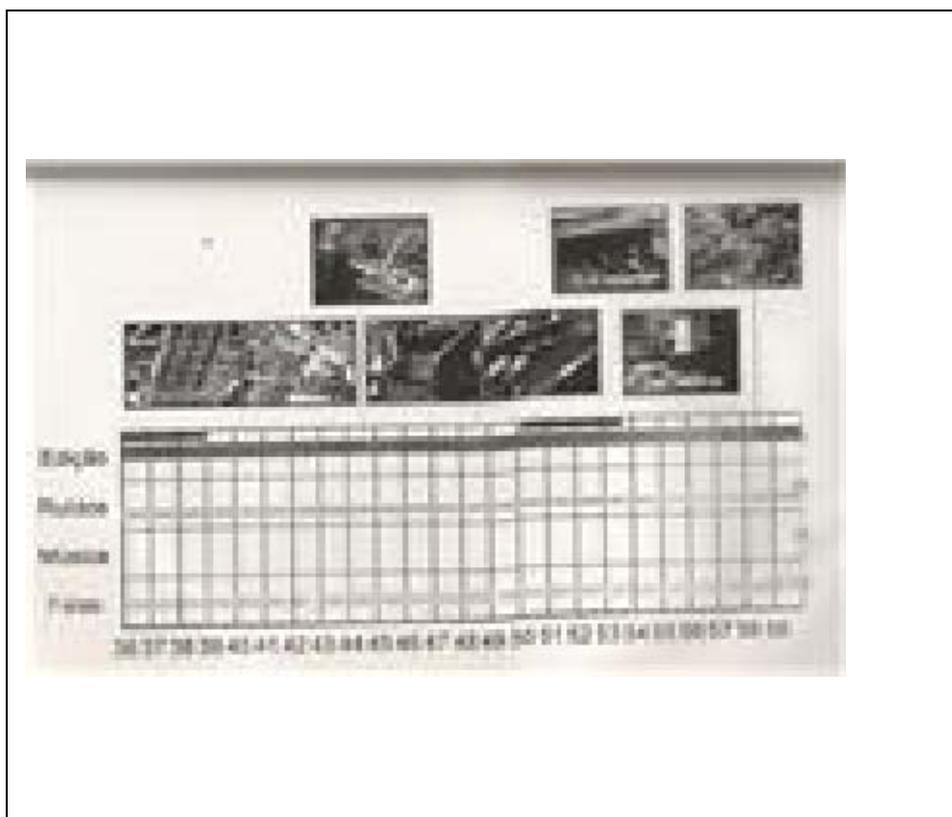
SEED/ MEC. *TV na escola e os desafios de hoje, módulo 3: Produzindo, planejando e analisando*, 2002.

ANEXOS

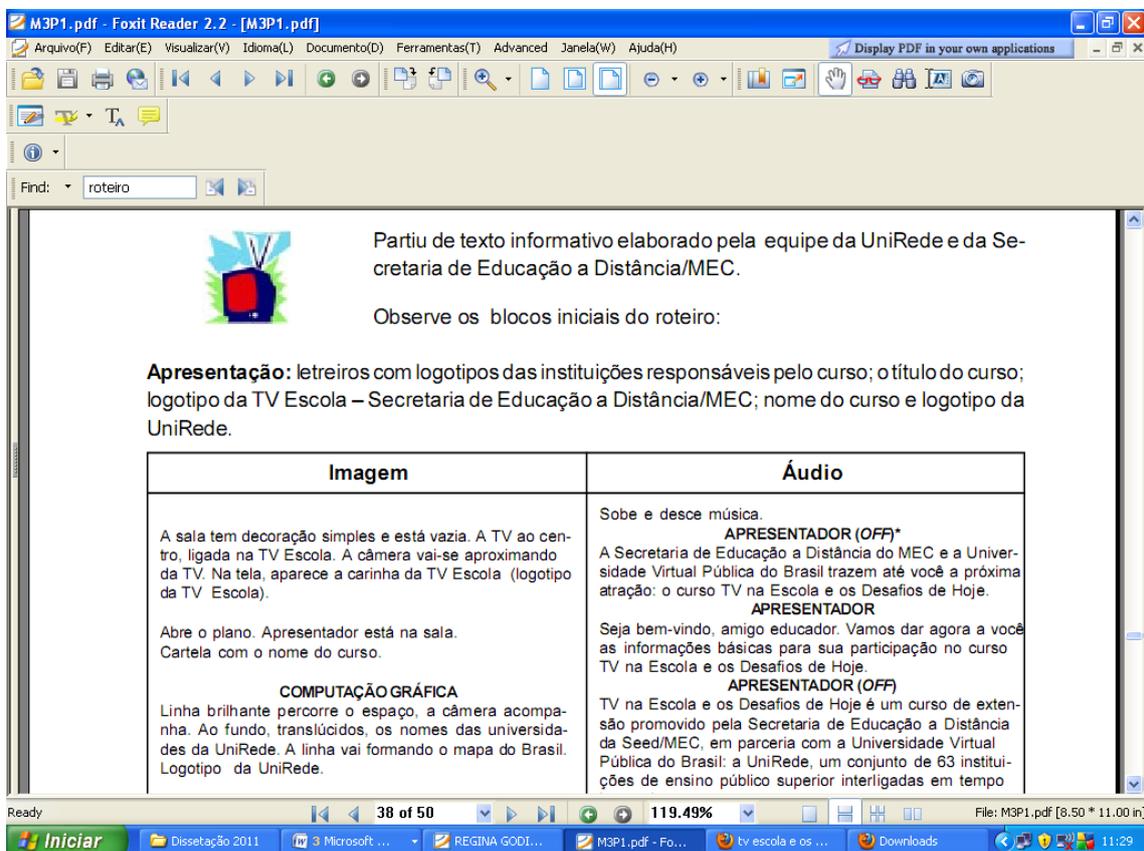
ANEXO A - Mapa de decupagem da matéria de telejornal *O povo que recicla* (BULCÃO, 1997)







ANEXO B - Modelo do roteiro escrito do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, consultado pelos alunos do curso



Partiu de texto informativo elaborado pela equipe da UniRede e da Secretaria de Educação a Distância/MEC.

Observe os blocos iniciais do roteiro:

Apresentação: letreiros com logotipos das instituições responsáveis pelo curso; o título do curso; logotipo da TV Escola – Secretaria de Educação a Distância/MEC; nome do curso e logotipo da UniRede.

Imagem	Áudio
<p>A sala tem decoração simples e está vazia. A TV ao centro, ligada na TV Escola. A câmera vai-se aproximando da TV. Na tela, aparece a carinha da TV Escola (logotipo da TV Escola).</p> <p>Abre o plano. Apresentador está na sala. Cartela com o nome do curso.</p> <p>COMPUTAÇÃO GRÁFICA</p> <p>Linha brilhante percorre o espaço, a câmera acompanha. Ao fundo, translúcidos, os nomes das universidades da UniRede. A linha vai formando o mapa do Brasil. Logotipo da UniRede.</p>	<p>Sobe e desce música.</p> <p>APRESENTADOR (OFF)*</p> <p>A Secretaria de Educação a Distância do MEC e a Universidade Virtual Pública do Brasil trazem até você a próxima atração: o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.</p> <p>APRESENTADOR</p> <p>Seja bem-vindo, amigo educador. Vamos dar agora a você as informações básicas para sua participação no curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.</p> <p>APRESENTADOR (OFF)</p> <p>TV na Escola e os Desafios de Hoje é um curso de extensão promovido pela Secretaria de Educação a Distância da Seed/MEC, em parceria com a Universidade Virtual Pública do Brasil: a UniRede, um conjunto de 63 instituições de ensino público superior interligadas em tempo</p>

Ready 38 of 50 119.49% File: M3P1.pdf [8,50 * 11,00 in]

Windows taskbar: Iniciar, Dissetação 2011, Microsoft..., REGINA GODI..., M3P1.pdf - Fo..., tv escola e os ..., Downloads, 11:29

ANEXO C - Modelo de transcrição para análise da narrativa audiovisual dos participantes surdos: Jornal do Surdo

Imagem		Som	
Dimensão visual	Dimensão verbal Sinalização	Dimensão verbal Fala	Dimensão sonora Ruídos; música
	Organizada no hemisfério esquerdo	Organizada no hemisfério esquerdo	
Plano geral Sete pesquisados sentados ao redor da mesa. GB escrevendo o roteiro e cinco participantes olhando para GB e JU olhando para outro ponto. JO, MA, ER à direita, JU ao centro e TH, GB e MAY à esquerda.			Trilha musical
Plano geral Sete pesquisados sentados ao redor da mesa. GB escrevendo o roteiro e cinco participantes olhando para GB e JU olhando para outro ponto. JO, MA, ER à direita, JU ao centro e TH, GB e MAY à esquerda.	MAY: VOCÊ, sua opinião? (apontando para THA, tenta dizer algo a respeito do roteiro que está sendo escrito). THA: Todos vão me olhar! (repreendendo MAY por ter se dirigido a ela. Demonstra nervosismo por causa da câmera)		Trilha musical
CONTRA-PLANO GB discute o roteiro com TH e lhe faz uma pergunta.	GB: pergunta LUGAR AQUI TEM TRÂNSITO? (PS)		Trilha sonora
Primeiro plano da folha de papel em cima da mesa com régua ao lado. Mãos de GB escrevendo ao lado em língua portuguesa o texto do telejornal.			Trilha sonora

<p>O desenho das apresentadoras do telejornal na parte esquerda do papel no local para a imagem. Acima do desenho das duas apresentadoras o nome de cada uma e a indicação do plano geral.</p> <p>No campo esquerdo o local indicado para áudio/som/Libras</p>			
<p>Contra plano TH e GB discutem o roteiro.</p> <p>Outros alunos aparecem no quadro, mas não participam do debate</p>	<p>TH: AQUI! (Indica com a mão o local no roteiro escrito);</p> <p>TH: DIVIDIDO EM PARTES ASSIM! (utilizando classificador para dividir os espaços no roteiro).</p>		Trilha sonora
<p>Plano de detalhe Dedos de TH desenhando no espaço destinado à imagem o enquadramento e a posição da câmera e do cinegrafista para gravar a passagem da apresentadora ER. Plano indicado: GERAL</p>			Trilha sonora
<p>Plano americano MAY, TH em outra posição, no lugar que estava sendo ocupado por GB. GB, no lugar que estava sendo ocupado por TH, sentadas à esquerda, MA sentado no centro, no local que estava sendo ocupado por JU. GB continua escrevendo o roteiro e as outras participantes observam.</p>			Trilha sonora

<p>Plano médio</p> <p>TH treinando a passagem de JU e ER, as apresentadoras TH e JU sinalizam ao mesmo tempo. ER lê o texto.</p>	<p>TH: É PARA FALAR O TEMA TRÂNSITO. Aqui olha! (aponta para o roteiro).</p> <p>JU: Sei para TEMA (Compreendendo a orientação da diretora. Nesta réplica está implícito que compreendeu toda a orientação: falar tema trânsito).</p> <p>TH (mostrando o roteiro reafirma a orientação: PARA FALAR TEMA TRÂNSITO).</p>		<p>Trilha sonora suave</p>
<p>TH explicando para a pesquisadora a função na realização do telejornal. Plano médio. Ao fundo ER e JU observando.</p>	<p>TH: VOCÊ SÓ FALA. PESQ: EU VOU FAZER A ENTREVISTA? TH: VOCÊ VAI INTERPRETAR.</p>		<p>Trilha sonora suave</p>
<p>TH explicando ao cinegrafista RG, surdo, o roteiro do telejornal. MAY passa ao lado sorrindo. RG, lendo o roteiro. Plano médio</p>	<p>TH: ENTENDEU? LEIA O ROTEIRO, DEPOIS FALA.</p>		<p>Trilha sonora</p>
<p>Plano médio GB, JU e ER sentadas ao redor da mesa. GB ensaiando as duas apresentadoras. GB apóia-se no texto escrito no roteiro. ER copia a sinalização.</p>	<p>GB: TEM QUE OBEDECER O TRÂNSITO. (PS) ER: TEM QUE OBEDECER O TRÂNSITO.</p>		<p>Trilha sonora</p>
<p>VINHETA</p> <p>Computação Gráfica-GC J Caracteres:</p>			<p>Trilha sonora de vinheta. Som dinâmico</p>

<p>Jornal</p> <p>JS do Surdo Trânsito Fundo preto. Letras brancas Logomarca: JS (letra preta dentro de um círculo de fundo cinza).</p>			
<p>Plano médio</p> <p>Duas apresentadoras, ER no canto esquerdo do vídeo. JU no canto direito do vídeo. Ao fundo duas pistas de trânsito.</p> <p>GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p> <p>GC: nome das apresentadoras na altura da cintura de ambas, a letra branca em uma faixa de fundo azul.</p> <p>GC: legenda: BOA TARDE! EU VIM AQUI PARA FALAR SOBRE TRÂNSITO.</p>	<p>JU: BOA TARDE! EU</p>	<p><i>OFF</i> (gravado pelo editor de imagens em estúdio) Boa tarde!</p>	
<p>Primeiro plano</p> <p>Apresentadora JU com olhar direcionado para baixo da câmera.</p> <p>GC: GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p> <p>GC: Legenda:</p>	<p>JU: AQUI PARA FALAR SOBRE TRÂNSITO (PS)</p>	<p>EU VIM AQUI FALAR SOBRE TRÂNSITO.</p> <p>Corte do som brusco na imagem. O silêncio da imagem sonora sobre a imagem visual da</p>	

<p>EU VIM AQUI PARA FALAR SOBRE TRÂNSITO.</p>		<p> sinalização de sinais da Libras em português sinalizado.</p>	
<p>Primeiro plano Apresentadora ER com olhar direcionado para baixo da câmera. Sinalizando os movimentos dos sinais. No último sinal, de faixa, há um corte abrupto no movimento, interrompendo a finalização.</p> <p>GC: GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p> <p>GC: legenda: As pessoas precisam respeitar a faixa.</p>	<p>ER: PESSOAS PRECISAM RESPEITAR A FAIXA (UTILIZA CLASSIFICADOR COMO sinal de faixa, UMA indicação do movimento gestual PEDINDO QUE os carros parem).</p>	<p>As pessoas precisam respeitar a faixa.</p> <p>Corte do som brusco na imagem. O silêncio da imagem sonora sobre a imagem visual da sinalização de sinais da Libras em português sinalizado.</p>	
<p>Primeiro plano Apresentadora JU com olhar direcionado para baixo da câmera. Sinalizando os movimentos dos sinais. GC: GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p> <p>GC: legenda: Respeitar a lei e a linguagem de trânsito</p>	<p>JU: TER OBEDECER A LEI A LINGUAGEM.</p>	<p>Respeitar a lei e a linguagem de trânsito</p>	<p>Trilha sonora: música calma ao final do <i>off</i></p>
<p>Grande plano geral</p> <p>Pista com faixa de pedestres.</p> <p>Mãe com carrinho de bebê e filho de 4 anos segurando uma sombrinha na faixa. Mãe acena para carros, um carro já está parado enquanto o outro para devagar.</p>			<p>Trilha sonora: música calma em sequência da imagem anterior</p>

<p>Mãe e filhos atravessam toda a faixa. Carros seguem o caminho após a passagem dos pedestres.</p>			
<p>Plano médio Apresentadora ER</p> <p>Primeiro plano Apresentadora ER com olhar direcionado para baixo da câmera.</p> <p>GC: GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p> <p>GC: legenda: HOJE VAMOS CONVERSAR COM O POLICIAL.</p>	<p>ER: HOJE O POLICIAL FALAR TEMA TRÂNSITO. (ER vira-se em direção ao entrevistado fazendo o sinal) APRESENTAR</p>	<p>Voz em <i>off</i> da pesquisadora que faz a tradução da entrevista in locu HOJE NÓS VAMOS CONVERSAR COM O POLICIAL SOBRE O TEMA TRÂNSITO.</p>	<p>Ruídos de rua, de carro passando pela pista.</p>
<p>Policial falando</p> <p>Mãos da intérprete/pesquisadora.</p> <p>Movimento de câmera brusco para ajustar o enquadre e colocar a intérprete/pesquisadora em plano médio.</p> <p>Policial direciona o olhar para a câmera Intérprete direciona o olhar para a câmera Apresentadora surda direciona o olhar para intérprete.</p> <p>Sequência do movimento de câmera anterior.</p>	<p>Pesq/ intérprete: (Não foi possível transcrever o início da entrevista porque o enquadramento desconsiderou o campo de articulação da língua de sinais. Mão esquerda aparece no canto da tela com CM em P. Dedo da mão direita aparece cortado. Não é possível ver um sinal completo com todas as unidades mínimas de formação do sinal. O sinal trânsito pode ser percebido, mas não aparece com todas as unidades mínimas.</p>	<p>O trânsito, ele é muito importante em qualquer cidade do país. A importância maior aqui em Brasília que eu vejo é a faixa de pedestres, né!? Então, estas faixas de pedestres, tem que haver um pouco mais de conscientização dos motoristas e na, nas políticas públicas é importante com que sejam, planejamento pa que se coloquem sonorização em todas as faixas de pedestres para facilitar a travessia das</p>	<p>Ruídos de rua, de carro passando pela pista.</p>

<p>Apresentadora segurando o microfone. Policia! continuando a fala. Intérprete/pesquisadora sinalizando em plano médio.</p> <p>GC/ Legenda O trânsito é muito importante em qualquer cidade do país</p> <p>O mais importante em Brasília é a faixa de pedestre.</p> <p>Tem que ter um pouco mais de conscientização dos motoristas E nas políticas públicas tem que haver uma sonorização em todas as faixas de pedestre para facilitar a travessia das pessoas com problema de audição. GC: marca d'água Jornal do Surdo JS. Trânsito</p>	<p>Com o movimento de abertura, para enquadrar a intérprete, é possível ler a sinalização.)</p> <p>Pesq/intér: QUALQUER, (o sinal incompleto, pois aparece primeiro com parâmetros de CM, PA, OR e M sem mostrar a expressão não manual).</p> <p>CIDADES, PAÍS . A IMPORTÂNCIA PRINCIPAL AQUI EM BRASÍLIA, É O QUE? A FAIXA DE PEDESTRE.</p> <p>(CL: acenando para carro parar, CL de pessoa atravessando a faixa). Precisa consciência certo pessoa motorista (de ônibus), dirigindo</p> <p>É PRECISO OBEDECER.</p> <p>TAMBÉM, AS POLÍTICAS, O GOVERNO TEM QUE PLANEJAR, PRECISA COLOCAR POSTE DE LUZ NA FAIXA, COM SOM,</p>	<p>pessoas que têm problemas de audição.</p>	
--	---	--	--

	<p>(O sinal de SOM, foi feito como sinal de OPINIÃO. Os surdos entenderam como sinal de opinião e não entenderam o enunciado do policial) PARA AJUDAR PESSOA PROBLEMA DE AUDIÇÃO.</p>		
<p>Plano geral MA, MAY e JO em frente à faixa de pedestre, de frente para a câmera. MAY balança o braço indicando o pedido para os carros pararem.</p> <p>Carros param. MAY e JO atravessam conversando em Libras. MA atravessa um pouco envergonhada, deixando transparecer que participa da gravação. Vários pedestres caminham em posição oposta aos participantes a ponto de tampar a visibilidade do grupo. Pedestres passam adiante e os três participantes seguem em frente à câmera. MAY e JO continuam conversando. MA anda envergonhada. Os três participantes olham para a câmera e continuam caminhando</p>			Trilha sonora

<p>Sequência de três imagens em plano americano com carros passando pela pista.</p> <p>GC: Rol Apresentadoras Juciária Barbora e Erica Carvalho</p> <p>Diretora Thaís Soares</p> <p>Roteiro Gabriele Dourado</p> <p>Produção e intérprete Keka Gutierrez</p> <p>Edição Ferdinand André</p> <p>Cinegrafistas Daniel Shinji e Rogério Feitosa</p> <p>Participantes Marcela Larissa, Jonathan Araújo e Mayrla Pereira</p> <p>Agradecimentos</p> <p>Take One Comunicação Tonico Cinegrafista Rogério Cinegrafista Batalhão Escolar da Polícia Militar</p> <p>GC no centro da tela Jornal do Surdo JS. Trânsito</p>			<p>Trilha sonora Suave</p>
--	--	--	--------------------------------

ANEXO D - Storyboard completo do filme *A menina louca*, de TH.

(Leitura do quadro da esquerda para a direita)





ANEXO E - Roteiro escrito do filme de TH A menina louca

Imagem	Áudio / som (letras e adaptação)
<p>Quero filme uma lugar cidade bonito também rua. A começa os nomes pessoas no computação gráfica está livre planos pessoas andar, bicicletas, etc.</p>	<p>Previsar "música"</p>
<p>A keka caminhar e encon- trar a neia na calçadas continuar andar junto, chega em casa na keka demorou um pouco de tempo e sentando depois na sala. A mãe da neia preocupando muito andar preocupar não está onde encon- trar dois garoto na calçadas e rua perguntar. Um garoto ajudar onde está neia. A mãe da neia visitar casa na keka chega em bateu a porta a mãe da keka abriu a porta e pedir entrar e encontra filha lucidez.</p>	<p>ela não lembro o seu nome? Tudo bem sou neia. per: garotos lá na minha casa e sua mãe dei- xou? res.: sim. per: Onde você neia. per: garoto você viu minha filha? res.: não ver. per: Garoto você viu minha filha? res.:</p>
<p>final precisa nome pessoas qual tipo produção, edição, estudo, etc.</p>	

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Brasília _____ de 2010

Ao Centro Educacional nº 06 de Taguatinga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS**, orientado pela professora Dr^a Celeste Azulay Kelman, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Essa apresentação tem por objetivo estabelecer parceria com esse setor para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados Pessoais

Nome: Ericler Oliveira Gutierrez

Local de trabalho: Núcleo de Televisão Educativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Cargo: Professora/ Diretora e roteirista de vídeos educativos

Experiência profissional

Atuo na área de mídia e educação de surdos há 13 anos, nas áreas de realização de vídeos educativos e realização de documentários nas diversas funções: produção, reportagem, roteiro e direção.

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar a produção audiovisual de sujeitos surdos como possibilidade enunciativa tem origem nas minhas experiências de atuação na educação de surdos, no

exercício da profissão de intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e na prática de realização de recursos audiovisuais, especialmente, o documentário. Partindo dessa formação teórica e prática, busco compreender como os surdos podem exercer o direito de se enunciar por meio da produção de narrativas audiovisuais de não ficção. Para isso, proponho a realização de um curso documentário para surdos adultos.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: A produção de narrativas audiovisuais por sujeitos surdos: possibilidades enunciativas

Objetivo da pesquisa: Investigar as possibilidades enunciativas de narrativas audiovisuais de não ficção por surdos jovens.

Público-alvo: jovens surdos.

Metodologia: Pesquisa qualitativa. Paradigma pesquisa-ação voltada à etnografia.

Produção de dados

- a) a pesquisa será realizada no ano de 2010, por meio de um curso de realização de documentário, observação participante com utilização de filmagens;
- b) num primeiro momento, obteremos as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;
- c) no segundo momento, realizaremos o curso de realização de documentário até a fase final de análise do artefato cultural produzido.

MÓDULO I

CONTEÚDO:

3. Introdução à leitura de imagens e sons no cinema e na televisão
4. História do cinema
5. O cinema mudo
6. O cinema falado
7. O Cinema nacional
8. Documentário
9. História
10. Conceito
11. Estrutura Clássica
12. Documentários que serão analisados:
 - 1 *Nanook of the North*, realizado em 1922, por Robert Flaherty
 - 2 O homem com uma câmera, realizado em 1929, por Dziga Vertov (Cine- olho)
 - 3 *Now*, realizado em 1965, por Santiago Álvarez
 - 4 Janela da Alma, realizado em 2002, por João Jardim e Walter Carvalho
 - 5 Nós que aqui estamos por vós esperamos, realizado em 1998, por Marcelo Masagão
 - 6 Moçambique, série *ética* da TV Escola do Ministério da Educação/ Brasil
 - 7 O país dos surdos, realizado em 1992, por Nicolas Philibert
 - 8 *Aprendiendo a Escucharte*, realizado em 2006, por Ericler “Keka” Gutierrez

Carga Horária: 20 horas

MÓDULO II

ELEMENTOS DE LINGUAGEM AUDIOVISUAL.

Utilizaremos o módulo III do curso TV na Escola e os desafios de Hoje (FIORENTINO & CARNEIRO, 2003).

CONTEÚDO:

- **ELEMENTOS:**
 2. Planos
 3. Angulação
 4. Movimentos
 5. Som
 6. Roteiro
 7. Edição
 8. Montagem
- **FUNÇÕES:**
 1. Diretor
 - Produtor
 - Roteirista
 - Editor – Montador (som)
 - Câmera

Carga horária: 40 horas

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS:

- ❖ Sala de aula
- ❖ TV
- ❖ Vídeo
- ❖ DVD
- ❖ 3 máquinas fotográficas digitais
- ❖ 3 computadores (*nootebook*) com Adobe Premier instalado ou Avid ou final Cut
- ❖ Quadro branco
- ❖ Pincel para quadro
- ❖ Material de consumo

MÓDULO III

MONTAGEM DE UM DOCUMENTÁRIO

CARGA HORÁRIA: 20 horas. Decupagem, 20 horas: elaboração de roteiro e edição

CONTEÚDO:

- ⇒ O roteiro
- ⇒ Montagem
- ⇒ A edição/finalização

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS: 1 ilha de edição não-linear e DVDs

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos alunos (sujeitos da pesquisa) do Centro Educacional 06 de Taguatinga da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o projeto de pesquisa

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS

de autoria da mestrandia Ericler Oliveira Gutierrez, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

O objetivo da pesquisa é investigar a produção de narrativas audiovisuais de não ficção como possibilidade enunciativa para surdos jovens. Pretendemos identificar as relações entre educação, Cultura e Identidade Surda e a língua de sinais no processo de montagem do filme.

Como instrumento de pesquisa, será realizada uma oficina de documentário. O processo será filmado a fim de capturar as etapas de produção. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação de cada aluno surdo. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos, para garantir o compromisso de cada um, com o processo no decorrer do estudo. As informações produzidas e resultados serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste

Termo de Consentimento:

Nome do aluno	Assinatura do pai ou responsável
Telefone/e-mail	

Brasília, _____ de 2010.

Ericler Oliveira Gutierrez

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA

Brasília _____ de 2010

Ao profissional de audiovisual

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS**, orientado pela professora Dr^a Celeste Azulay Kelman, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Essa apresentação tem por objetivo estabelecer contrato com esse profissional para o desenvolvimento do módulo II da oficina de audiovisual, instrumento da pesquisa.

Dados Pessoais

Nome: Ericler Oliveira Gutierrez

Local de trabalho: Núcleo de Televisão Educativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Cargo: Professora/Diretora e roteirista de vídeos educativos

Experiência profissional

Atuo na área de mídia e educação de surdos há 13 anos, nas áreas de realização de vídeos educativos e realização de documentários nas diversas funções: produção, reportagem, roteiro e direção.

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar a produção audiovisual de sujeitos surdos como possibilidade enunciativa tem origem nas minhas experiências de atuação na educação de surdos, no exercício da profissão de intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e na prática de realização de recursos audiovisuais, especialmente, o documentário. Partindo dessa formação teórica e prática, busco compreender como os surdos podem exercer o

direito de se enunciar por meio da produção de narrativas audiovisuais de não ficção. Para isso, proponho a realização de um curso documentário para surdos adultos.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: A produção de narrativas audiovisuais por sujeitos surdos: possibilidades enunciativas

Objetivo da pesquisa: Investigar as possibilidades enunciativas de narrativas audiovisuais de não ficção por surdos adultos.

Público-alvo: Adultos surdos.

Metodologia: Pesquisa qualitativa. Pesquisa-ação

Produção de dados

- a) a pesquisa será realizada no ano de 2010, por meio de uma oficina de audiovisual, observação participante.
- b) num primeiro momento, obteremos as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;
- c) no segundo momento, realizaremos a oficina de audiovisual até a fase final de análise do artefato cultural produzido.

Apresentamos uma sugestão para o formato do curso. No entanto, estaremos disponíveis para aceitar sugestões de mudanças no decorrer do processo.

MÓDULO I

CONTEÚDO:

13. Introdução à leitura de imagens e sons no cinema e na televisão

Carga Horária: 4 horas

MÓDULO II

ELEMENTOS DE LINGUAGEM AUDIOVISUAL.

Utilizaremos o módulo III do o curso TV na Escola e os desafios de Hoje (FIORENTINO & CARNEIRO, 2003).

CONTEÚDO:

- **ELEMENTOS:**

9. Planos
10. Angulação
11. Movimentos
12. Som
13. Roteiro
14. Edição
15. Montagem

- **FUNÇÕES:**

2. Diretor
 - Produtor
 - Roteirista
 - Editor – Montador (som)
 - Câmera

Carga horária: 10 horas

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS:

- ❖ Sala de aula
- ❖ TV
- ❖ Vídeo
- ❖ DVD
- ❖ 1 câmera digital
- ❖ 3 computadores (*notebook*) com Adobe Premier instalado
- ❖ Quadro branco
- ❖ Pincel para quadro
- ❖ Material de consumo

MÓDULO III**REALIZAÇÃO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL****CARGA HORÁRIA: 4 horas****CONTEÚDO:**

- ⇒ O processo de produção audiovisual
- ⇒ Etapas de produção de um audiovisual
- ⇒ O roteiro
- ⇒ A produção
- ⇒ A filmagem
- ⇒ A edição/finalização

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS:

- ❖ 1 computador com programa Adobe Premier
- ❖ 1 câmera MiniDV
- ❖ Fitas gravações Mini DV
- ❖ DVDs
- ❖ HD externo

APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Nome: _____

2. Endereço completo: _____

3. Dados pessoais:

a) Data de nascimento: _____ b) Sexo: _____ c) Idade: _____

4. Dados da vida escolar:

a) Nível de escolarização: () Ensino Médio Ano: _____

5. Dados familiares:

a) Nome dos pais _____

b) Pais surdos ou ouvintes _____

c) Número de irmãos:

Nenhum irmão ()

Dois irmãos ()

Mais de três irmãos ()

Um irmão ()

Três irmãos ()

Irmãos surdos: _____

6. Dados profissionais

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Função que ocupa: _____

APÊNDICE E – COMUNICADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA
CENTRO EDUCACIONAL 06 DE TAGUATINGA
ENDEREÇO: QNL 01 – ÁREA ESPECIAL 01



Senhores pais e responsáveis na próxima **quinta-feira, dia 11 de novembro de 2010, às 13h30**, os alunos participantes da oficina de audiovisual, vão realizar uma filmagem sobre o tema “Respeito ao Trânsito”, nas imediações da escola, próximo à faixa de pedestres da pista da QNL 01.

Esta atividade faz parte da pesquisa de mestrado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS**, de autoria da mestranda Ericler Oliveira Gutierrez, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Celeste Azulay Kelman.

Ressaltamos que esta atividade será acompanhada pelo batalhão escolar e pela autora da pesquisa. Solicitamos sua autorização para que o (a) aluno (a) _____ turma _____ participe desta atividade.

Pais ou responsável

Atenciosamente a Coordenação

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, _____,
 _____ (nome) _____ (nacionalidade)
 _____, portador da Cédula de Identidade RG nº _____,
 (estado civil)
 CPF nº _____, residente à
 _____ - _____.
 _____ (cidade) _____ (estado)

AUTORIZO o uso da imagem de _____ aluno (a)
 da Centro de Ensino Médio nº 06 Taguatinga , em todo e qualquer material entre
 depoimentos, fotos, documentos, para ser utilizada em todo material impresso e
 audiovisual referente à pesquisa de mestrado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
 AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS,**
 de autoria da mestranda Ericler Oliveira Gutierrez, como recomendação para a realização
 do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
 de Brasília, sob orientação da Professora Dra Celeste Azulay Kelman.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
 mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: em publicação
 de artigos, veiculação de imagens em congressos e meios de comunicação.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, _____,
 _____ (nome) _____ (nacionalidade)
 _____, portador da Cédula de Identidade RG nº _____,
 (estado civil)
 CPF nº _____, residente à
 _____ - _____.
 _____ (cidade) _____ (estado)

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre depoimentos, fotos e documentos, para ser utilizada em todo material impresso e audiovisual referente à pesquisa de mestrado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS**, de autoria da mestrandia Ericler Oliveira Gutierrez, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra Celeste Azulay Kelman.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: em publicação de artigos, veiculação de imagens em congressos e meios de comunicação.

Brasília ____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE H – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade: _____

5. Bairros de origem dos alunos: _____

6. Aspecto físico

a) Número de sala de aula: _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

7. Organização das turmas

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

c) Número de turmas por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

8. Recursos humanos

a) Número de professores por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo: _____

c) Faxineiras e merendeiras: _____

d) Pessoal de apoio: _____

9. Recursos materiais

a) Recursos audiovisuais: _____

b) Como são utilizados esses espaços:

12. Histórico da inclusão de surdos:

APÊNDICE J – PROTOCOLO DE PESQUISA

Brasília _____ de 2010

À _____

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR SUJEITOS SURDOS: POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS**, orientado pela professora Dr^a Celeste Azulay Kelman, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Essa apresentação tem por objetivo contratar essa empresa para a captura de imagens e edição do audiovisual produzido pelos participantes na fase final do desenvolvimento da pesquisa.

Dados Pessoais

Nome: Ericler Oliveira Gutierrez

Local de trabalho: Núcleo de Televisão Educativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Cargo: Professora/ Função: Diretora e roteirista de vídeos educativos

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar a produção audiovisual de sujeitos surdos como possibilidade enunciativa tem origem nas minhas experiências de atuação na educação de surdos, no exercício da profissão de intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e na prática de realização de recursos audiovisuais, especialmente, o documentário. Partindo dessa formação teórica e prática, busco compreender como os surdos podem exercer o direito de se enunciar por meio da produção de narrativas audiovisuais de não ficção. Para isso, proponho a realização de um curso de audiovisual para surdos jovens.